



ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

"LA EVALUACIÓN CUALITATIVA Y EL APRENDIZAJE EN CENTROS DE INTERÉS DE JORNADA EXTENDIDA EN EL COLEGIO EDUARDO SANTOS"

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **ANDREA LILIANA PATIÑO CARDOZO**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DRA. GLORIA SUSANA VELASCO LÓPEZ**

7 de Enero de 2020. Aguascalientes, México

ASUNTO: Carta de autorización.

Aguascalientes, Ags., 7 de enero de 2020.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES
RECTOR GENERAL

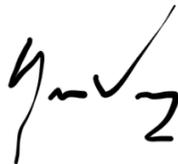
P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

“La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos”

Elaborado por la Mtra. Andrea Liliana Patiño Cardozo, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Educación.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.



ATENTAMENTE

Dra. Gloria Susana Velasco López

Director de tesis



Universidad Cuauhtémoc

Educación a Distancia

Tesis Doctoral

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el

Colegio Eduardo Santos

ANDREA LILIANA PATIÑO CARDOZO

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Director de tesis: Dra. Gloria Susana Velasco López

Bogotá, Colombia, 2020

Agradecimientos

A la Universidad Cuauhtémoc por darme la oportunidad de acceder y continuar mi formación académica en el nivel doctoral, ofreciéndome una educación de calidad ante la alta exigencia en el campo académico, fortaleciendo no solo competencias investigativas, sino de comunicación, aquellas relacionadas con la labor docente, curriculares y tecnológicas, para poder contribuir, principalmente, a la generación del conocimiento en la educación.

A la directora de la tesis doctoral, la Doctora Gloria Susana Velasco, por compartir su sabiduría y profesionalismo en el campo científico, social y educativo, aportando en mi formación académica y humana, para contribuir a la transformación de la sociedad.

A la Institución Educativa Distrital Colegio Eduardo Santos, que encabeza la rectora Magíster María Constanza Henao, que confió en una versión distinta de la evaluación y me dio la oportunidad de realizar esta investigación doctoral en la institución.

Y, finalmente, quiero agradecer a la comunidad educativa, principalmente a nuestros niños y niñas y adolescentes del colegio Eduardo Santos por ser parte de una diversidad, en la que las innumerables versiones de la realidad nos comprometen con una alta responsabilidad ética y educativa recordándome que las utopías, los sueños y las esperanzas, hacen parte de una nueva forma de ver la educación.

Dedicatoria

A mi mamá Blanca Lilia Cardozo, porque su amor es inconmensurable.

A mi papá Pablo Hernando, por no dejarme renunciar a los sueños y convertirlos en realidad.

A Javier Francisco, porque no hay vida que quiera estar sin él, sin su inefable amor.

*A nuestro ángel, porque su presencia efímera en la Tierra ahora es etérea y nos acompañará
por siempre.*

A Jorge, Juan y Enrique, porque nuestro amor de hermanos tiene un principio, pero no un fin.

Índice

1	
Resumen	7
Abstract.....	8
Introducción	9
1. CAPÍTULO I. Planteamiento del problema.....	14
1.1. Planteamiento del problema de investigación	15
1.2. Pregunta de investigación.....	29
1.2.1. Preguntas secundarias	29
1.3. Justificación.....	30
1.4. Supuesto teórico.....	33
2. CAPÍTULO II. Marco teórico	34
2.1. La evaluación.....	35
2.1.1. Historia de la evaluación.	35
2.1.2. Concepto de evaluación.	42
2.1.3. El carácter individual de la evaluación y las pruebas estandarizadas.	46
2.1.4. La evaluación educativa en el aula.	56
2.1.5. Enfoques de la evaluación cuantitativa y cualitativa.	58
2.2. Fundamentos para una evaluación cualitativa	68
2.2.1. Teoría cultural de la objetivación.	68
2.2.2. Enfoque apreciativo.....	71
2.3. La problemática en el contexto internacional y nacional	77
2.4. Evaluación y su normativa en Colombia y en Bogotá	82
2.5. Estado del arte.....	87
3. CAPÍTULO III. Diseño metodológico.....	106
3.1. Objetivos de la investigación	107
3.1.1. Objetivo general.....	107
3.1.2. Objetivos específicos.	107
3.1. Participantes	108
3.1.1. Cantidad de estudiantes.....	108
3.1.2. Distribución espacial.	109
3.1.3. Estratos socioeconómicos.....	109
3.2. Escenario.....	110
3.3. Instrumentos de recolección de información	114

3.3.1.	Propuesta de implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de Jornada Extendida.....	115
3.3.2	Grupo focal.	116
3.3.3	Entrevistas semiestructuradas.	119
3.3.4	Observación directa en el campo.	120
3.3.5	Análisis documental: Informes de evaluación semestral de los estudiantes.	Error!
	Bookmark not defined.	
3.3.6	Validación de los instrumentos	122
3.4	Diseño del método	123
3.5	Alcances del estudio: descriptivo	125
3.6	Categorías y subcategorías de análisis	125
3.7	Procedimiento	128
3.8	Análisis de datos	129
3.9	Consideraciones éticas.....	131
CAPÍTULO IV. Resultados de la investigación		133
4.1	Evaluación cualitativa: enfoque apreciativo y ser con otros	134
4.1.1	El Lenguaje apreciativo.....	135
4.1.2	Interacción social: ser con otros en la evaluación.	151
4.1.3	Cultura, heterogeneidad y complejidad.....	162
4.2	Evaluación cualitativa y aprendizaje.....	169
4.2.1	Habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje.	170
4.2.2	Características de la evaluación cualitativa que inciden en el aprendizaje.....	187
4.	CAPÍTULO V. Discusión.....	204
5.	CONCLUSIONES.....	224
6.	Referencias.....	237
7.	ANEXOS	244

Índice Tablas

Tabla 1	Comparativo de resultados evaluación PISA 2015, por países y área académica evaluada.	46
Tabla 2	Resultados pruebas Saber 11° en tres instituciones educativas de diferente naturaleza. ..	48
Tabla 3	Reflexiones en torno a las evaluaciones estandarizadas.	51
Tabla 4.	Reflexiones en torno a las evaluaciones estandarizadas. Error! Bookmark not defined.	
Tabla 5	Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) durante los últimos tres años. Colegio Eduardo Santos.	54
Tabla 6	Enfoque apreciativo.....	72

Tabla 7 Primer taller: Explorando la evaluación cualitativa	117
Tabla 8 Segundo taller: Experiencia de una manera diferente de evaluar.	118
Tabla 9 Guion del instrumento para elaborar entrevistas, IDEP.	120
Tabla 10 Guía de observación.	121
Tabla 11 Categorías y subcategorías en la investigación.	126
Tabla 12 Definiciones de las categorías para el análisis de resultados.	126
Tabla 13 Definiciones de las subcategorías pertenecientes a la categoría 1.	127
Tabla 14 <i>Definiciones de las subcategorías pertenecientes a la categoría 2.</i>	128
Tabla 15 Resultados de Talleres.	201

Índice figuras

Ilustración 1 Características de la evaluación cuantitativa.....	62
Ilustración 2 Características de la evaluación cualitativa.....	67
Ilustración 3 Lenguaje, acción y creación	75

Resumen

En las instituciones escolares la evaluación es fundamental dentro del proceso educativo e involucra a los actores participantes según su propósito. El objetivo de esta investigación es identificar los efectos de la evaluación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés del colegio Eduardo Santos, y planteó ¿Qué efectos tiene la evaluación cualitativa y cómo incide en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos? En el diseño cuasi-etnográfico participaron cuatro grupos de primaria de centros de interés y quince docentes; se recogió información desde los instrumentos grupo focal, entrevista y observación de campo, que permitieron retomar vivencias de clase y de los docentes. Para analizar la información, se establecieron categorías y subcategorías relacionadas con el marco teórico. El principal resultado es la importancia del lenguaje en los procesos de evaluación porque genera emociones en los estudiantes; desde la perspectiva del construccionismo social, los docentes se enfocaron en resaltar las habilidades de los estudiantes, y asumieron los problemas como una oportunidad para mejorar. En cuanto a la interacción social, los estudiantes demuestran mayor confianza en la evaluación al evidenciar sus habilidades cuando trabajan con otros. Se concluye que la evaluación cualitativa incide en el aprendizaje de los estudiantes al prestar atención a la diversidad del aula; ellos sienten mayor reconocimiento por sus habilidades que por sus errores, representando una manera de avanzar porque el docente visibiliza el proceso de aprendizaje de cada estudiante.

Palabras claves: evaluación cualitativa, aprendizaje, lenguaje, interacción social, habilidades

Abstract

In school institutions, evaluation is fundamental within the educational process and involves the participating actors according to its purpose. The objective of this qualitative research is to identify the effects of qualitative evaluation and its impact on the learning of students in the centers of interest of the Eduardo Santos school. It asks: What effects does qualitative evaluation have and how does it affect the learning of students in the centers of interest of the Eduardo Santos school? Four primary school groups of interest centres and fifteen teachers took part in the ethnographic design; information was collected from the focus group, interview and field observation instruments, which made it possible to take back class and teacher experiences. In order to analyze the information, categories and subcategories related to the theoretical framework were established. The main result is the importance of language in the assessment processes because it generates emotions in students; from the perspective of social constructionism, teachers focused on highlighting students' skills, and assumed the problems as an opportunity to improve. In terms of social interaction, students showed greater confidence in assessment by demonstrating their skills when working with others. It is concluded that qualitative assessment affects student learning by paying attention to the diversity of the classroom; they feel more recognition for their skills than for their mistakes, representing a way forward because the teacher makes visible the learning process of each student.

Keywords: qualitative assessment, learning, language, social interaction, skills.

Introducción

La presente Tesis Doctoral reconoce y profundiza en la evaluación cualitativa desde las áreas artísticas y deportivas que se priorizan en los centros de interés de jornada extendida para la IED Eduardo Santos, articulando la normatividad, la política educativa, el modelo pedagógico, el Sistema de Evaluación y los fundamentos teóricos. Al constituirse la evaluación en el medio que refleja la calidad de la educación, adquiere un valor especial y representa un reto para los sistemas educativos del mundo, pues a través de esta, los docentes emiten resultados propios del proceso de aprendizaje que influyen en el valor social del estudiante, ya que el docente está en posibilidad de anticipar o incidir en su futuro (Bertoni, Poggi & Teovaldo, 1997). Por tal motivo, la pregunta central de la investigación se enfoca en conocer los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida de la IED Eduardo Santos. Lo anterior, remite a la revisión socio histórica de la evaluación cualitativa y prioriza el sentido apreciativo, que busca interpretar y cuestionar el proceso de aprendizaje del estudiante.

La evaluación cualitativa representa una necesidad y una posibilidad en Colombia frente al Decreto 1290 de 2009, en el que se establece: “la identificación de características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante” (p. 1), para consolidar y orientar el proceso educativo y con ello alcanzar un desarrollo integral del estudiante. Esta necesidad se evidencia en el Programa de Jornada Extendida, política de calidad para la promoción del aprendizaje mediante el desarrollo de ambientes innovadores, considerando la transición

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos gradual, la propia capacidad de las instituciones y la pertinencia con y de los PEI (Alcaldía Mayor de Bogotá, Decreto 153 de 2018).

De acuerdo con lo anterior, la Jornada Extendida ha implementado estrategias artísticas, deportivas y científicas denominadas centros de interés, los cuales están articulados con el PEI, y se encuentran inmersos en el currículo. Sin embargo, la evaluación de estos espacios no tiene lineamientos definidos desde el SIEE, situación que implica que a partir del criterio del docente se realice una evaluación que contempla diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, generando limitantes al centrarse en una evaluación generalizada, aún cuando en la política educativa se establecieron diversos lineamientos para los centros de interés que determinan un proceso de evaluación cualitativa, y que a su vez, se establece en el Decreto 1290 de 2009 que las instituciones escolares tienen autonomía para definir, adoptar y divulgar sus SIEE desde la normativa; por esta razón la propuesta de implementación de la evaluación cualitativa está en consonancia con la reglamentación nacional y debería articularse con el currículo institucional, que dé cuenta del aprendizaje de los estudiantes.

Cabe aclarar que la jornada extendida hace parte de la política pública educativa de Bogotá, a través del programa *Mejoramiento de la Calidad Educativa a través de la Jornada Única y el Tiempo Escolar Complementario*, en el que se privilegia la realización de actividades artísticas, deportivas y científicas (centros de interés) en escenarios de la ciudad para los escolares de colegios públicos, fuera de la jornada regular o académica, buscando disminuir las brechas existentes entre la educación pública y privada al favorecer la formación integral. En la IED

Eduardo Santos los centros de interés constituyen un espacio de aprendizaje que amplía las oportunidades para el desarrollo integral de los estudiantes, los aprendizajes para la vida, la ciudadanía, entre otros y su organización se realiza según el ciclo de aprendizaje, los intereses y necesidades de los estudiantes, el contexto, y el énfasis institucional (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014).

En el colegio Eduardo Santos no existe un proceso de evaluación establecido y formalizado bajo el SIEE para los centros de interés, por lo que el proceso de evaluación se determinaba por las decisiones que los docentes asumen, basados principalmente en calificar la asistencia del estudiante y la asignación de una nota que poco aporta o da cuenta del proceso del estudiante. Se evidencia entonces la necesidad de que pedagógicamente se investigue en la evaluación cualitativa, ya que la manera como se asume la evaluación denota un conocimiento y una comprensión de su concepto que debe ser revisada desde sus fundamentos, políticas educativas, normativa y modelo pedagógico, para orientarla hacia un proceso que corresponda con el propósito de la política educativa. Esta revisión pedagógica pretende aportar al SIEE y servir de referente a la evaluación de otras áreas del saber.

Desde el aspecto teórico la propuesta de una evaluación cualitativa debe fundamentarse en el modelo pedagógico y los elementos teóricos que sustentan la evaluación en los centros de interés, valiéndose de referentes que permitan explicar y solucionar el problema que se plantea. Esta investigación pretende servir de orientación teórica para estudios que enfatizan en la

evaluación cualitativa al afirmar las convicciones de la manera de evaluar en las áreas artísticas y deportivas, y recomendar futuros estudios que prioricen la evaluación en otras áreas del saber.

También resulta fundamental evaluar los procesos de aprendizaje de los centros de interés desde una propuesta interna, que espera servir de guía para implementar gradualmente la evaluación cualitativa en el nivel de primaria; por tanto, la investigación pretende beneficiar a docentes y estudiantes desde la comprensión e implementación de una evaluación que valore sus aprendizajes, logros, potencialidades, así como los aspectos que se fortalecen en su proceso educativo, e ir más allá al impactar en las familias que asocian evaluación con calificación, para cambiar hacia una concepción en la que se reconoce y se valora al estudiante desde su diversidad, ritmos y particularidades. Por lo que, generar una propuesta sobre cómo realizar el proceso de evaluación para la jornada extendida representa una necesidad en la política educativa y permite determinar los referentes teóricos, normativos e institucionales para que los docentes tengan claros los fundamentos y finalidades de la evaluación y desde allí se realice un proceso adecuado para comprender y valorar a cada estudiante evitando las concepciones instrumentales y memorísticas (Celman, 2008; Stiggins, 2004).

Dentro de los referentes teóricos es importante mencionar las Teorías Constructivistas acordes con el modelo del colegio y con los principios de la evaluación de la jornada extendida (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2014), entre las que se encuentra el constructivismo social y el enfoque apreciativo, que presentan elementos que permiten fundamentar la evaluación cualitativa desde un lenguaje que describa el proceso de cada estudiante considerando sus habilidades, así

como las estrategias que permitan desarrollar sus potencialidades y las oportunidades de desarrollo de problemas detectados durante el proceso de aprendizaje.

Esta tesis está compuesta por seis capítulos: el primero se denomina *Planteamiento del problema* y estructura la justificación, preguntas y relevancia de la investigación. En el segundo capítulo, *Marco teórico*, se realiza la revisión histórica de la evaluación, así como los fundamentos teóricos para una evaluación cualitativa; el tercer capítulo, *Diseño metodológico*, expone el diseño y los instrumentos que permitieron recoger la información para su posterior análisis; en el cuarto capítulo, *Resultados de la investigación*, se presenta el análisis de las diferentes categorías teóricas desde los objetivos planteados. En el capítulo V, *Discusión*, se interpretan los resultados desde los fundamentos teóricos, las preguntas de investigación y el supuesto. Finalmente, en el capítulo VI se presentan las conclusiones que derivan de esta tesis doctoral.

1. CAPÍTULO I. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se realiza la caracterización del problema de investigación, teniendo en cuenta los referentes internacionales, regionales y nacionales que existen sobre evaluación con el fin de profundizar en los motivantes del desarrollo de esta tesis. A su vez se presenta la justificación, que evidencia los aspectos metodológicos y teóricos, y los beneficios que representa investigar en evaluación cualitativa para los centros de interés de jornada extendida. Finalmente, se abordan las preguntas del problema, así como las categorías de análisis y el supuesto teórico.

1.1. Planteamiento del problema de investigación

La evaluación en términos generales ha constituido un elemento del currículo sujeto a varios análisis dentro del proceso educativo, al ser un medio para evaluar los aprendizajes, medir los conocimientos, establecer rankings de comparación entre estudiantes, instituciones, ciudades, regiones y países, con el fin de mejorar o detectar fallas en el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta algunos factores externos que influyen en los resultados de los estudiantes, y que pueden ser de distintos órdenes, pasando por la destinación de recursos a la educación, distribución equitativa de los recursos, educación que responde a las necesidades y contextos de la población, entre otros (Unesco, 2007).

De acuerdo con lo anterior, en el contexto internacional la evaluación representa una apuesta para los sistemas educativos, y dentro de las tendencias actuales en la evaluación para el aprendizaje, los autores Chaviano, Baldomir, Coca y Gutiérrez (2016) señalan que en el mundo se han generado diferentes propuestas y diversas apuestas de la evaluación comprehensiva:

“cualitativa, alternativa, auténtica y orientada al aprendizaje” (p.7) lo que implica tanto la reflexión como el cambio evaluativo y la preparación continua del docente. Es decir, para los autores, en el contexto contemporáneo la evaluación no solo se direcciona en la medición de resultados como parte de su objetivo, sino que busca perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la tendencia en el ámbito internacional que ha adquirido la evaluación es el “reconocimiento de su importancia social y personal desde el punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizarla y la forma en que el estudiante la percibe” (Chaviano, et al., 2016, p. 8), de manera que su abordaje e implicación social permite la reflexión hacia formas de evaluación que no se centren únicamente en la medición de resultados, sino que, debido a la visión holística de la evaluación cualitativa, esta debe reflexionar en torno al proceso de aprendizaje.

Sin embargo, la tendencia actual también sugiere que el proceso de evaluación tiene una influencia del enfoque cuantitativo, que centra su atención en la medición y el resultado del proceso de aprendizaje, y por esta razón, existen diferentes pruebas e informes o reportes que dan cuenta de la eficacia de los sistemas escolares y estudios comparativos que miden los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes regiones, en las que prevalece la evaluación del desempeño escolar de las áreas de matemática, español y ciencias naturales, y aunque se realice también un intento de comprender el contexto escolar a través de cuestionarios abiertos, la mayoría de los países no producen cambios sustanciales en sus políticas educativas, debido a que existe

una “transferencia a la educación de principios corporativos que no entienden el centro pedagógico” (Moreno, 2016, p. 296).

Ejemplo de lo anterior lo conforman las pruebas PISA aplicadas desde el año 2000, y los que aplica el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo en 1997, que evidencian la importancia de evaluar la calidad educativa, principalmente desde los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, este último estudio muestra durante sus diferentes versiones, los avances y progresos de los países en términos de “alfabetización y cobertura de los sistemas educativos” (LLECE, 2016, p. 12), o la revisión de desempeños escolares que siguen acogiendo las áreas de matemática, lenguaje y ciencias naturales (TERCE realizado en 2010), y deja de lado otras áreas del ser y del saber que también pueden brindar información del proceso educativo de los estudiantes de acuerdo con sus contextos.

Si bien las pruebas internacionales son un referente que sirve a los países para revisar sus resultados educativos y desde allí proponer acciones de mejora o cambios en las políticas educativas, en las instituciones escolares esta forma de ver la evaluación, es decir, en términos de resultados, ha llevado a que en el momento de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, los docentes destinen más atención a lo cuantitativo, a la medición, a las calificaciones, y por ende a instrumentos que se centran en este tipo de evaluación, y se dé menos importancia al proceso del estudiante (Moreno, 2016).

En este sentido, no se trata de generar una dicotomía entre la evaluación sumativa y formativa, ya que como lo plantea Sze Lau (2016) ambos tipos de evaluación tienen una relación o conexión desde sus orígenes, o como lo señala Moreno (2016) al explicar que la evaluación formativa es de gran utilidad “para valorar los resultados de la evaluación sumativa” (p. 62). Para el autor, el inconveniente es minimizar el enfoque de la evaluación cuantitativa a los resultados, la rendición de cuentas o las pruebas estandarizadas, entendiendo esta solo como un instrumento que se basa en el control.

En contextos como el mexicano, Horbath y Gracia (2014) refieren avances en el tema de evaluación, ya que señalan que en los últimos tiempos las prácticas evaluativas han mejorado debido a cambios que se han presentado en la normatividad, así como en “la creación de instituciones que vigilan los procesos de evaluación en el sector educativo” (p. 59). Estos autores reconocen como logros especialmente el Programa Nacional de Educación (PRONAE) dentro del cual se creó el Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación, y otras reformas que han permitido fortalecer la evaluación en el contexto mexicano. Sin embargo, cuando se precisa el tema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, aún permanece la prioridad de los sistemas educativos institucionales por responder a las pruebas estandarizadas, de modo que los autores explican que falta el desarrollo de otros enfoques de evaluación, especialmente el de los procesos escolares, situación que muestra que el tema de la evaluación, especialmente una que dé cuenta del proceso educativo del estudiante en sus diferentes aristas, sigue siendo de preocupación para los actores educativos.

En este mismo sentido, Martínez (2014) señala que hay sectores de la educación mexicana que refieren que la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE) tiene limitaciones, como otras pruebas estandarizadas, constituyéndose como un referente de la calidad y desempeño académico del país, considerando incluso “injusto el resultado que se le brinda a sus resultados para valorar los desempeños individuales, sean de escuelas, maestros o alumnos” (p. 3), debido a que no consideran las condiciones de los contextos que se evalúan y la desigualdad en la que se ejerce la práctica educativa, reafirmando una vez más la prioridad de que los sistemas educativos no centren su total atención en la evaluación cuantitativa o sumativa, sino que se avance hacia una evaluación que considere la diversidad de sus estudiantes, así como los múltiples contextos.

En el contexto internacional, específicamente en Estados Unidos de América, para autores como Popham (2001), los docentes se dedican al conocido *Teaching to the test*, lo que se traduce en enseñar a los estudiantes para las pruebas provocado por la presión que ejercen los sistemas educativos, para incrementar los resultados de las calificaciones de las pruebas estandarizadas, situación que obliga a los docentes a diseñar los contenidos en torno a los aspectos que evalúa la prueba, y enseñar a los estudiantes los saberes que específicamente se refieren en los exámenes estandarizados, dejando de lado el contexto propio de la escuela y la sociedad, así como las necesidades, intereses y expectativas del estudiante.

La aplicación de pruebas estandarizadas es un sistema empleado ampliamente en el contexto internacional, pero esto no significa que los sistemas educativos tengan como único

referente un tipo de evaluación destinado a verificar los resultados al final o en determinado periodo del proceso educativo; experiencias referidas en la literatura francesa, estadounidense y del Reino Unido señalan la importancia de la evaluación formativa (Martínez, 2012), como es el caso de aquellos centrados en el modelo *Mastery Learning* de Bloom, que recomiendan integrar la evaluación de tipo formativa que coadyuve a una formación integral, y con ello, restar importancia a evaluaciones que miden de manera concreta la adquisición o alcance del conocimiento a partir de un número, sino que se evalúe a partir de la interacción y construcción del aprendizaje del propio estudiante y del intercambio entre alumnos y medios (Mottier, 2010).

De este modo, y a partir de la recomendación del autor, la evaluación no debe ser el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje sino que hace parte del proceso educativo, generando un compromiso con todos los actores educativos implicados en la evaluación, superando la verificación de conocimientos, al incluir la observación del proceso educativo del estudiante y su relación con el otro, situación que manifiesta una interpretación del aprendizaje que va más allá de un proceso individual, ya que al involucrar el intercambio entre alumnos le asigna un papel importante al entorno social, esto es a los otros, en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Black y William (2006), así lo explican al referenciar diversos estudios en los que la evaluación formativa y cualitativa representan un papel fundamental en los procesos de aprendizaje de los estudiantes: “several studies show firm evidence that innovations designed to strengthen the frequent feedback that students receive about their learning yield substantial

learning gains” (Black & William, 2006, p. 7), situación que destaca la importancia de retroalimentar frecuentemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de considerar la inclusión de la autoevaluación y otras estrategias que permiten que el estudiante sea partícipe de su proceso de evaluación.

Del contexto internacional que refiere la evaluación, como elemento fundamental de esta tesis, se reconoce el protagonismo e incidencia que tienen las pruebas estandarizadas en diferentes países, que a su vez, redundan en el señalamiento de una evaluación que se centra más en los resultados de aprendizaje que en el mismo proceso, desconociendo la diversidad cultural, contextual, económica, entre otras características de los estudiantes que son evaluados. Esta manera de evaluar, a través de resultados, suele perpetuarse en los sistemas educativos de las instituciones que se enfocan más en la aprobación escolar que en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, no es la única manera en que se considera la evaluación dentro del contexto escolar ya que, por ejemplo, las escuelas multigrados son un ejemplo claro de la diversidad que se puede encontrar en un aula, y de allí la consideración de las características de los estudiantes. Esta perspectiva de la evaluación cualitativa abordada desde las escuelas rurales multigrados sirve de sustento para la evaluación de los centros de interés de la jornada extendida, entendiendo dos situaciones particulares. La primera en la que algunos centros de interés agrupan estudiantes de diferentes edades y cursos que se reúnen en torno a un saber de interés, de manera que se asume una educación multigrados, pero con un saber específico (por ejemplo música, plásticas, robótica, entre otras.) y, la segunda, centrada en la variedad de ritmos de aprendizaje, experiencias,

contextos socioculturales, necesidades, que se pueden encontrar en el aula, y que llevan a plantear una forma diferente de abordar un proceso de evaluación abierto, dinámico y contextualizado (Abos & Bóix, 2017).

Desde esta perspectiva, el enfoque de evaluación que más se relaciona con las características antes mencionadas es el cualitativo, pues prioriza el proceso educativo, no solo el resultado final, y se interesa en la descripción e interpretación de lo que se evalúa (Morán, 2012). En este sentido, el enfoque da importancia al proceso como parte del trabajo pedagógico que se realiza en el aula, ya que esta evaluación busca promover el aprendizaje de los estudiantes, al proporcionar información que deriva de la retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite que el docente pueda “adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos” (Moreno, 2016, p. 32), y los estudiantes puedan reconocer sus fortalezas y aspectos en los que debe trabajar o enfocarse más.

Autores como Gutiérrez (2002), sugieren que la evaluación cualitativa debe tener rasgos propios de la evaluación formativa como la integralidad y la continuidad, y que debe ser compartida y reguladora, ya que desde allí se pueden interpretar avances, logros y dificultades que se producen durante el aprendizaje de los estudiantes, en oposición a la evaluación netamente cuantitativa, que desde la perspectiva de Viñao (2001) asume un concepto de evaluación utilitarista, en el que el Estado (en función de un sistema neoliberal) asigna recursos a las instituciones en función de los resultados, es decir, otorgar mayores recursos a los que obtienen mejores resultados, priorizando el interés del acto de evaluar en la obtención de resultados.

En el escenario escolar, establecer la evaluación cualitativa de los aprendizajes de los estudiantes es una necesidad, ya que tanto la evaluación cuantitativa como la instrumental, se centran en la calidad de los productos y los resultados (Del Valle, 2013). Sin embargo, no es la finalidad restar importancia al resultado cuantitativo, en especial aquellos que se obtienen a nivel internacional y nacional, caracterizados mediante pruebas estandarizadas que permiten establecer los niveles de la calidad educativa en los países y sus regiones, y en los que la evaluación cualitativa va más allá de determinar que el bajo desempeño de los estudiantes está referido únicamente a “su carencia de talento, o por su falta de aplicación al estudio” (Morán, 2012, p. 3).

De esta manera, una evaluación cuantitativa que tiene como único propósito el resultado tiene una implicación negativa en la educación, pues los estudiantes centran su atención exclusivamente en la aprobación de pruebas, dejando de lado el esfuerzo por aprender (Santos, 2002). Esta situación representa un problema que debe ser revisado en el ámbito escolar, además de considerarse en el currículo una evaluación cualitativa o de un enfoque que incluya tanto lo cualitativo como lo cuantitativo, que permita enfatizar en la subjetividad de los estudiantes y haga de la evaluación un proceso reflexivo, orientado a reconocer los logros, avances y dificultades de los estudiantes, para plantear mejoras en los procesos de aprendizaje, además de identificar intereses y habilidades propias de los estudiantes.

Para Delgado (2008), es importante que las personas sean comprendidas desde una perspectiva cualitativa con base en sus actitudes, creencias, pensamientos, intereses, valores, propios de una evaluación cualitativa que permite a su vez tomar decisiones pertinentes para cada

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos estudiante, entendiéndolo desde la subjetividad. Esta visión se encamina en *la evaluación para el aprendizaje*, que considera al estudiante como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, le compromete con las metas que quiere alcanzar y le transmite confianza al alumno al darle “la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Moreno, 2016, p. 33).

La necesidad de una evaluación cualitativa se refleja también en el escenario colombiano, en donde prepondera un paradigma positivista en el que la evaluación ejerce control desde la medición de los resultados. Esta afirmación está fundamentada desde las intenciones y políticas promovidas por instituciones globalizadoras como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que dan prioridad a los resultados que obtiene el país en pruebas como PISA, que evalúa las áreas de matemáticas, lectura y ciencias, debido a que los resultados que arroja la evaluación, clasifican el nivel educativo de los países miembros, y para el caso de Colombia, que aunque presentó una mejora en los resultados en su aplicación en 2015 respecto a años anteriores, los fines que se establecen para mejorar el nivel educativo dirigen todos sus esfuerzos en intensificar el uso de pruebas estandarizadas en las instituciones, aumentar el tiempo semanal dedicado a las áreas que se evalúan y premiar a las instituciones que obtienen altos resultados en pruebas nacionales (OCDE, 2016). Al ser el proyecto PISA una evaluación de carácter cuantitativo, prioriza el valor de la calificación y no de los logros y avances de los estudiantes, lo que provoca preocupación y tensión en las instituciones educativas y estudiantes, al no constituirse en una verdadera evaluación pedagógica (Morán, 2012).

La medición de los resultados de aprendizaje no puede ser la única prioridad de la evaluación en el Sistema Educativo y esto se encuentra estipulado en el Decreto 1290 de abril de 2009, que establece que si bien el empleo de las pruebas censales monitorea la calidad de las instituciones educativas, también señala que dentro de los propósitos de la evaluación de los estudiantes se deberán “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (p.1). En este sentido, el decreto sin duda prioriza la importancia de que la evaluación en Colombia contemple el enfoque cualitativo, con el fin de favorecer el desarrollo integral del estudiante, y no solo priorizar su promoción a partir de la aprobación de las áreas educativas fundamentales.

De esta manera, el Decreto 1290 aumenta la importancia no solo de áreas científicas y del lenguaje, sino también los saberes artísticos y deportivos, en los que los estudiantes pueden demostrar talentos, habilidades e intereses. Sin embargo, para Calero y Choi (2012) las instituciones educativas asumen la evaluación desde una postura netamente cuantitativa, en la que se produce el denominado *efecto de cama Procasto*, en el que profesores e instituciones educativas dirigen sus esfuerzos hacia aquellos estudiantes recuperables, es decir, aquellos que pueden generar un impacto positivo en los resultados evaluativos a nivel institucional, local, regional, nacional, incluso internacional, dejando de lado a los estudiantes que por ejemplo, tienen talentos deportivos o artísticos, ya que estos saberes no forman parte de las pruebas estandarizadas.

Desde esta perspectiva, autores como Bertoni et al. (1997) explican que dentro de los propósitos de la evaluación en los contextos latinoamericanos se priorizan los enfoques centrados

en medir los resultados, son netamente cuantitativos y fundamenta la promoción basada en el resultado y no en el proceso, de modo que los instrumentos y pruebas de evaluación se usan para calificar, medir, generar competencia y resaltar errores. Esta evaluación plantea un proceso del acto educativo en el que prevalece la igualdad de logros como un objetivo prioritario de los Sistemas Educativos (Calero & Choi, 2012).

En el escenario de una evaluación cuantitativa que tiene como finalidad medir los resultados no se priorizan los procesos individuales y colectivos en el aprendizaje de los estudiantes, ya que la orientación y esfuerzos se dirigen a responder a los resultados y exigencias propias de las pruebas nacionales (realizadas por el ICFES en Colombia) e internacionales (PISA). Este tipo de evaluación que tiene como fin medir y generar competencia no se preocupa por el desarrollo integral de los estudiantes, ni por los intereses y ritmos de aprendizaje, de modo que no prioriza las características de la evaluación del Decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional. Adicionalmente, las evaluaciones internacionales y nacionales solo están dirigidas a medir los aprendizajes logrados en las áreas de matemáticas, español y ciencias, mientras que las demás áreas que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes no son consideradas dentro de las pruebas nacionales y distritales, además de que reciben una menor atención en el currículo en cuanto a la intensidad semanal, así como la especificidad de los docentes que imparten estas disciplinas, como las artes y el deporte, aunque si son evaluadas de acuerdo con los sistemas institucionales de evaluación.

En este sentido, en el contexto local, la política educativa de Bogotá ha priorizado el programa de Jornada Extendida como una estrategia que reduzca las brechas entre la educación pública y la educación privada, a través de los centros de interés artísticos, deportivos y científicos, que favorecen el desarrollo integral de los estudiantes de básica primaria y secundaria. Este programa, aunque desde la política educativa define que la evaluación de los centros de interés debe ser de carácter cualitativo (según la Circular 004 de 2015, de la Secretaría de Educación del Distrito), no especifica cómo debe realizarse. Sin embargo, determina que las instituciones deben plantearla e incluirla dentro de sus sistemas de evaluación institucionales.

Cabe señalar que aunque el Programa se aplicó como prueba piloto en 16 colegios de Bogotá en 2013, y solo hasta 2015 se señaló la prioridad de evaluar los centros de interés de forma cualitativa, razón por la cual durante el 2013, 2014 y parte del 2015, la evaluación no tenía ninguna dirección específica, lo que generó que los docentes evaluaran aspectos como el uniforme, la asistencia, e implementarán exámenes estandarizados desde el componente cognitivo y exámenes prácticos desde el componente procedimental, entre otros. A partir de la circular 004 de 2015 y las orientaciones generales del Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40 x 40, se establecieron una serie de elementos que, junto con la normatividad y la fundamentación teórica deberían constituir la evaluación cualitativa de los centros de interés.

Para el tema que refiere esta investigación, el colegio Eduardo Santos, Institución Educativa Distrital que implementa la jornada extendida desde 2013, identifica la necesidad de construir e implementar la evaluación cualitativa en los centros de interés con tres propósitos

fundamentales: i) evaluar los aprendizajes de los estudiantes, ii) responder a la normativa de la Secretaría de Educación Distrital respecto a la evaluación de los centros de interés e iii) incluir la evaluación dentro del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (de ahora en adelante SIEE). De acuerdo con lo anterior, la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de la jornada extendida, a través de la articulación de los componentes fundamentales a saber: *normatividad, modelo pedagógico del colegio y fundamentos teóricos* que sustentan la propuesta, da la posibilidad de que la evaluación priorice la descripción e interpretación de los procesos de los estudiantes, considerando principalmente sus logros, avances, dificultades, ritmos de aprendizaje, es decir, una evaluación que considera los intereses, habilidades y talentos de los estudiantes y que permite valorar los avances de los estudiantes, dando cumplimiento al Decreto 1290 de 2009.

Desde esta perspectiva, Del Valle (2013) explica que la evaluación cualitativa y su implementación en las instituciones escolares es necesaria por su capacidad y acción “de apreciar, valorar, comparar y comprender” (p. 111), a diferencia de una evaluación cuantitativa, que se relaciona directamente con la medición o el grado en el que los estudiantes alcanzaron los objetivos (Pérez & Sacristán, 1993), de manera que el tipo de evaluación más pertinente con los enunciados principales de la normativa que establece no solo la política educativa de la jornada extendida, sino con la normativa del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1290 de 2009) es la evaluación cualitativa.

En este sentido, una evaluación que permita valorar y comprender los avances de los estudiantes en términos de sus propios ritmos de aprendizaje, pero también de sus habilidades y capacidades, da la posibilidad de generar un ambiente diferente en el aula, donde los estudiantes aprenden sin esperar un resultado cuantitativo, sino la descripción y valoración de su proceso que les permite comprender cuáles son las estrategias que se deben implementar para promover mejores aprendizajes, fortalecer sus intereses y talentos y a la vez, avanzar en las dificultades como posibilidad de mejora. Como lo plantean Bertoni et al. (1997) este tipo de evaluación aleja al estudiante de las calificaciones y/o certificaciones que posteriormente se distribuyen en otros espacios, y con ello también desaparecen las realidades que se crean a partir de la asignación de puntajes altos o bajos, de tal manera que la pertinencia de una evaluación cualitativa tiene que ver con la riqueza y diversidad que existe en las aulas, en las que se deben promover las habilidades y posibilidades de los seres humanos.

De acuerdo con el escenario anterior, esta investigación plantea:

1.2. Pregunta de investigación

¿Qué efectos tiene la evaluación cualitativa y cómo incide en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos?

1.2.1. Preguntas secundarias

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos, normativos e institucionales de la evaluación cualitativa para su implementación en las diferentes áreas artísticas y deportivas a partir de la revisión del modelo pedagógico y SIEE, el marco normativo distrital y nacional de evaluación y los fundamentos teóricos del construccionismo social, especialmente el enfoque apreciativo?
2. ¿Cómo diseñar un formato de evaluación cualitativa para los centros de interés de Jornada Extendida que integre los aspectos normativos, teóricos e institucionales, según el Sistema Institucional de Evaluación desde los desempeños de evaluación que se establecen a nivel institucional?
3. ¿Cuáles son las características de la evaluación cualitativa en los centros de interés y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes a partir de los diferentes aportes evidenciados desde los instrumentos de recolección de información especificados en la investigación?

1.3. Justificación

En el ámbito educativo, la evaluación es uno de los elementos del currículo que merece especial atención ya que sus resultados repercuten en el destino académico de los estudiantes (Bertoni et al., 1997), lo que tiene un efecto expansivo que incide no solo en la vida escolar, sino familiar y social, e incluso a futuro, en la inserción del educando al mundo universitario, laboral,

entre otros. Esto significa que los saberes y áreas del conocimiento que se encuentren dentro del currículo académico deben ser evaluados y responder a su vez, a lo establecido en el marco legal de cada nación, articulado con las políticas educativas regionales y locales y los sistemas institucionales de evaluación educativa, de manera que los docentes efectúen una evaluación de los procesos de aprendizaje que sea pertinente con el modelo pedagógico institucional.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación representa una oportunidad para el contexto de las instituciones educativas distritales que implementan los centros de interés en jornada extendida y se encuentran ante la revisión de sus sistemas de evaluación para incluir en estos la evaluación de los centros de interés: los aportes en evaluación producto de esta investigación pueden orientar hacia la revisión y planeación de la implementación de esta en los centros de interés. Además, esta investigación permitirá mostrar los cambios que tienen los estudiantes en un periodo de tiempo determinado, al implementarse un tipo de evaluación que no había sido utilizado en la IED, permitiendo analizar los resultados y su posible uso en otras áreas de primaria del Colegio Eduardo Santos.

Desde esta perspectiva, los currículos institucionales deben priorizar la formación integral del estudiante, valorando sus avances en todas las áreas y saberes que lo constituyen. Siendo los centros de interés parte del proyecto educativo institucional del Colegio Eduardo Santos, estos no pueden ser asumidos desde la evaluación como disciplinas técnicas que se enfocan en lo procedimental, ya que desde los centros de interés se deben priorizar las habilidades, intereses y talentos de los estudiantes, así como las competencias ciudadanas y la formación integral, en un

proceso que “evoca la práctica de los derechos de los evaluados en el establecimiento de contextos democráticos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 46).

En este sentido, la población estudiantil se beneficiará con este tipo de evaluación ya que está no solo se alinea con el marco legal, sino que respeta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta que la evaluación cualitativa es un proceso dialógico, integral y formativo, de modo que se da respuesta al problema o necesidad institucional de plantear un sistema de evaluación específico para los centros de interés, dada las características del modelo constructivista, en el que se parte del conocimiento previo de los estudiantes y sus experiencias en el arte, el deporte y la ciencia, en el escenario escolar y extraescolar, para poder identificar los intereses y potenciar las habilidades de los estudiantes.

Desde la perspectiva metodológica, los instrumentos validados en esta investigación pueden ser empleados en estudios relacionados con la implementación de la evaluación cualitativa para diferentes contextos, dado que especifica las evidencias, incidencias, características y aportes al proceso de aprendizaje del estudiante. Así mismo, el diseño planteado permite aportar al desarrollo de investigaciones educativas desde el enfoque cualitativo, fortaleciendo este tipo de investigación en el campo educativo e investigativo. En cuanto a la perspectiva teórica, desde el análisis de los resultados y su contrastación con el marco teórico, esta investigación pretende profundizar en los aspectos teóricos y normativos de la evaluación cualitativa desde el modelo del constructivismo social, especialmente con el abordaje teórico del enfoque apreciativo y algunos elementos de la Teoría Cultural de la Objetivación, permitiendo analizar la incidencia en el

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos

aprendizaje de los estudiantes desde la implementación de este tipo de evaluación, dando la posibilidad de tomar decisiones respecto a la evaluación institucional de otras áreas del saber. Lo anterior, coadyuva a la viabilidad de la investigación, ya que, de acuerdo con los objetivos establecidos, la población y el contexto no presentan un obstáculo para recoger la información necesaria para su posterior análisis y emisión de resultados. Así mismo, el estudio es factible debido a que se dispone de los recursos necesarios para relalizarla y cumplir con su propósito, aportando principalmente al campo pedagógico, así como al proyecto educativo institucional desde el Sistema institucional de Evaluación Educativa de la IED Eduardo Santos.

1.4. Supuesto teórico

El supuesto teórico establecido para esta investigación es:

La evaluación cualitativa incide en el aprendizaje de los estudiantes porque su interés y motivación cambian cuando desde un lenguaje apreciativo se reconocen más sus aciertos y habilidades individuales y sociales en el proceso de aprendizaje que sus errores individuales.

Teniendo en cuenta los elementos enunciados a lo largo de este primer capítulo se puede evidenciar el punto de partida de esta investigación, identificando el problema específico de estudio, que es la evaluación cualitativa, que se enmarca en el contexto particular de una institución distrital escolar de la ciudad de Bogotá, en la jornada extendida, a través de los centros de interés.

2. CAPÍTULO II. Marco teórico

En este capítulo se abordarán tres aspectos fundamentales de la construcción del marco teórico: el primero tiene que ver con la construcción teórica de la evaluación (historia, conceptos, enfoques), así como de los componentes de la teoría Cultural de la Objetivación, especialmente el fundamento ser-con-otros, que hace parte de la evaluación cualitativa, y el enfoque apreciativo, desde el cual se define un elemento importante en la evaluación que es el lenguaje. Posteriormente se desarrolla el análisis referencial, que da cuenta de los estudios y perspectivas que contemplan el tema de investigación en otros estudios que se han realizado, y que brindan un panorama más amplio en el que se fundamenta la necesidad de una evaluación cualitativa en el escenario escolar.

Para finalizar se presenta el análisis normativo, que presenta el sustento de la jornada educativa a través de la política educativa que hace parte del Plan de Desarrollo Distrital de Bogotá 2016-2020, así como el Decreto 153 de 2018 que reglamenta la Jornada Extendida en las instituciones educativas distritales. En la segunda parte se desarrollan los tres fundamentos normativos de la evaluación para los centros de interés compuestos por el Decreto 1290 de 2009, la circular 005 de 2015 de la Secretaría de Educación del Distrito y el Sistema Institucional de Evaluación Educativa del colegio Eduardo Santos.

2.1. La evaluación

2.1.1. Historia de la evaluación.

La evaluación, a través del tiempo, ha supuesto un instrumento para la rendición de cuentas y para la toma de decisiones (Moreno, 2016). Por ejemplo, en Grecia, se consideraba que el

conocimiento se adquiriría a través de la formulación de preguntas y que sus respuestas, permitían encontrar la verdad filosófica (Morente, 1971). Por otro lado, en la antigua China en el año 388 a.C., solo era posible acceder a los puestos públicos mediante un sistema de exámenes de selección (Monzón, 2015), que recompensaban el esfuerzo y rendimiento, y que, aunque estaban desprovistos de fines educativos, tenían un alto nivel competitivo, pues permitían el acceso de personas capacitadas a la asignación de cargos en la administración pública (Moreno, 2016). Es decir, se concertaba en la selección de la actividad humana para funcionalidad de la sociedad (House, 2000). Posteriormente, en la Edad Media, desapareció el concepto de selección y evolucionó al de segregación, ya que los exámenes permitían acceder a otros niveles de formación (Monzón, 2015), por lo que la evaluación se concretaba en una competencia, pasando de anular la búsqueda de un cargo, a la promoción del saber y la investigación, así como de las capacidades de los estudiantes. Selección y segregación sin embargo se consideraban como conceptos paralelos en el ámbito de la evaluación ya que el primero implicaba escoger o elegir entre varios la mejor o mejores opciones, de manera que se termina por separar a los individuos entre lo que se consideraban los más aptos y los que no lo eran.

Ya en la época del Renacimiento, las universidades europeas, planteaban la evaluación como una ceremonia pública, en la que el estudiante hacía una demostración oral de sus conocimientos (Moreno 2016). Sin embargo, la evaluación continuaba siendo un proceso de selección y detección de los estudiantes con mayores competencias y conocimientos, pues a través de ella, se otorgaban grados y títulos académicos (Monzón, 2015). Es necesario resaltar que en esta época tanto la originalidad, la innovación y la creatividad no eran aspectos priorizados en la

academia, puesto que según Moreno (2016), la “industrialización y la producción de masas, eventualmente, trajeron una ética del logro y la ambición individual” (p. 114). Más adelante, según el autor, en el año 1845, los exámenes orales fueron reemplazados por los escritos, con la finalidad de mejorar las prácticas de evaluación, procurando garantizar el resultado a partir del conocimiento adquirido.

Posteriormente, aparecieron los *test*, que derivan del campo de la Psicología, y que priorizaban la medición de capacidades específicas como: el coeficiente intelectual, y los niveles de desarrollo de los diferentes aprendizajes o áreas (Monzón, 2015). Para el autor, en el campo amplio de la psicología, existen diversos momentos de la evaluación en los que se privilegiaba la confiabilidad y la objetividad en las pruebas, incluso se buscaba medir el rendimiento escolar o evaluar a los anormales para adaptar un proceso de mejora en la educación.

Con el surgimiento del conductismo, después de 1900, Thorndike (1874-1949), psicólogo de origen estadounidense, realizó mediciones del rendimiento de los educandos con pruebas estandarizadas de aritmética y escritura, de tal manera que en las escuelas se promovió el uso de *test* para categorizar a los estudiantes (Monzón, 2015), generando incluso clasificaciones de los estudiantes de acuerdo con sus resultados. Sin embargo, estas mediciones fueron criticadas posteriormente, pues se centraban exclusivamente en la aplicación de *test* y sus resultados para clasificar a los estudiantes (House, 2000). Cabe señalar que, este tipo de mediciones se practican en la actualidad, ya que los sistemas de evaluación internacional y nacional priorizan la medición, los resultados, la clasificación o rankings, dejando de lado el valor social y personal del estudiante,

así como sus motivaciones y emociones, como parte fundamental de los procesos evaluativos (Moreno, 2016).

Fue en la época de la industrialización (década de 1830-1840), en la que se formalizó el término de evaluación a partir de la asociación que se le daba a la escuela con la fábrica (Monzón, 2015). De igual manera, se observa esta relación en diversos escenarios escolares, centrados en una evaluación que utiliza como principal instrumento el examen, otorgando mayor valor y reconocimiento al estudiante que memoriza datos y que es considerado como buen receptor, en contraparte al estudiante que es creador y crítico (Álvarez, 2001).

Después del conductismo apareció Tyler (1930), quien redefinió la evaluación y el currículo, al enfatizar la “selección y organización del currículo por contenidos, así como a las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos” (Mora, 2004, p. 6), lo que significó que se evaluara desde la relación entre los objetivos de aprendizaje y los resultados. En esta perspectiva, la evaluación continuó marcada por la medición de las aptitudes, el coeficiente intelectual y diferentes capacidades a partir de la objetividad. A partir de dicha redefinición, Bloom desarrolló en los años de 1950, la taxonomía por objetivos, que propicia una evaluación que considera tres dominios de la educación: el psicomotor, el afectivo y el cognoscitivo (Monzón, 2015). Sin embargo, para el autor, todos ellos se reducen a la observación del alumno desde un enfoque conductista, ya que, bajo la influencia de autores como Watson, Thorndike y Skinner, se mantiene lo que este último llama Condicionamiento Operante, en el que se continúa pensando

que, con base en determinados estímulos, surgen determinadas respuestas, es decir, la evaluación continua con un carácter que mide lo aprendido.

A lo largo del tiempo, se identifican diversos aportes significativos a la evaluación, por ejemplo, la introducción de la retroalimentación, o los programas de reforzamiento, como “modelos por objetivos que dan cuenta de las conductas observables y se pueden medir a través de procesos” (Mozón, 2015, p. 16). Sin embargo, el autor señala que después del periodo del conductismo y aún con los aportes provenientes de la psicología, la evaluación conserva su característica esencial: medir los niveles que alcanzan los estudiantes, cada vez de una forma más objetiva, precisa y sistemática, debido a que la evaluación está en función de medir los objetivos de aprendizaje, sin dejar de lado su condición de convertirse en un medio para clasificar a los estudiantes, sino que procura que la información se emplee para favorecer los procesos de evaluación de los alumnos. Así, la evaluación se constituye en un instrumento de vigilancia y sanción (Foucault, 2001), transformado en un tipo de poder y dominio del que posee el docente en el aula, y que encierra también el lenguaje que ha permeado en los procesos de evaluación dentro de las instituciones, en el que se destaca la medición, la selección y la segregación, como se ha visto a través de la historia (Monzón, 2015).

En los años de 1970, Bandura prioriza la autoevaluación y da importancia a la autorregulación de los estudiantes, y consideraba que la Teoría del Refuerzo era excelente, (Monzón, 2015), ya que responsabilizaba al educando de su desempeño escolar, enfocando la evaluación en la retroalimentación del estudiante. Adicionalmente, Cronbach (1975), planteó que

los desarrollos psicométricos y las pruebas estandarizadas, permitían que la tecnología en la educación proporcione una evaluación más objetiva y estandarizada, de tal manera que, tanto la autoevaluación y los desarrollos psicométricos, posibilitaban generar una evaluación menos subjetiva.

Cuando inició el periodo del Cognoscitivismo, entre las décadas de 1950 y 1960, la mayor preocupación se direccionó a los procesos mentales de los estudiantes, mientras el pensamiento positivista y conductista iban en declive (Monzón, 2015). Pues según el autor, la evaluación se contempló con un enfoque cuantitativo y cualitativo a partir de la aparición de teorías pedagógicas, como el Aprendizaje Significativo de Ausubel, que otorgan un nuevo matiz al aprendizaje, que deja de ser memorístico para tener sentido y significado. Asimismo, surgen nuevas tendencias en evaluación como la iluminativa, de Parlet y Hamilton, o la evaluación como actividad artística, que de acuerdo con Eisner (2015), prioriza tres etapas: i) descripción, ii) interpretación y iii) valoración (Monzón, 2015). Estas tendencias de la evaluación describen el proceso de aprendizaje y le dan un nuevo sentido a la evaluación del estudiante. Sin embargo, no permanece por mucho tiempo la corriente del Cognoscitivismo, ya que, desde mitad del siglo XIX, y con mayor fuerza al finalizar el mismo siglo, el Constructivismo, como paradigma y teoría, permea diferentes campos de la educación, influyendo en las tendencias educativas, dando un sentido a los procesos socioculturales y socio afectivos que intervinieron posteriormente en la evaluación.

En esta corriente de pensamiento, la evaluación constituye un proceso en el que el docente debe “ser permanente, constante, observador de la actividad que realiza de manera continua por el

alumno”, ya que este último es partícipe porque el proceso de evaluar implica una actividad implícita y explícita (Monzón, 2015, p. 21). Es decir, mientras que la evaluación conductual privilegiaba el aprendizaje por los cambios de conducta, el Constructivismo constituye más que un proceso de reflexión, no solo frente a los cambios y alcances del estudiante, sino a otros aspectos de la educación como lo que sucedía en el aula, en el aprendizaje y sus objetivos y la emisión de juicios de valor, que resultan un aporte para la educación, para los alumnos, y para los protagonistas implicados en el acto de educar (Bertoni et al., 1997).

La perspectiva del Construccinismo, de acuerdo con Guba y Lincoln (1989), también corresponde a un periodo en el que las universidades trabajan en torno a la acreditación de las diferentes carreras profesionales, de modo que “la evaluación se concebía como orientadora y formadora del proceso, de tal manera que, se convertía en un procedimiento de control de la calidad en la educación” (Hernández, 1998; Mora, 2004, p. 7). De igual manera, el proceso de evaluación en la actualidad mantiene esa estructura de medición y control de la calidad, a pesar de que la concepción del aprendizaje corresponda más a contenidos factuales o si este hace parte de la interpretación del mundo que hace el estudiante a partir de las experiencias previas y las posibilidades que ofrece el contexto.

Aunque la evaluación resulte ser un proceso complejo, en muchos contextos no se le da la importancia ni el protagonismo que merece en la mejora del aprendizaje. Esta situación se refleja principalmente en el enfoque de la evaluación que prioriza la medición de resultados (Moreno, 2016, p. 118), reduciéndola “a un asunto técnico metodológico, que deja fuera del debate, otros

componentes fundamentales como la dimensión ético-moral del evaluador”, o el componente socioemocional.

2.1.2. Concepto de evaluación.

De acuerdo con Moreno (2016), la evaluación es un proceso sistemático que permite obtener evidencia continua del aprendizaje. Sin embargo, el autor sugiere que, dependiendo de su finalidad, esta evidencia puede convertirse en un instrumento para rendir cuentas, presentar resultados, determinar el estatus del aprendizaje o como un mecanismo que favorece el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, es necesario especificar cuál es ese sentido de la evaluación, si es para el aprendizaje o del aprendizaje, y en este aspecto será fundamental reconocer el concepto que sobre el discurso y la acción se maneja en torno a la evaluación.

Son diversos los términos que se asocian con el concepto de evaluación que se relacionan a través de la historia, la epistemología, los sistemas educativos y las sociedades, y que se asumen de manera particular como resultado, calificación, proceso, formación, comparación, interpretación, entre otros, lo que permite visibilizar la complejidad del término (Bertoni et al., 1997). Es decir, los autores relacionan el concepto de evaluación con las palabras medir objetivamente, generar resultados, seleccionar y clasificar, desde una perspectiva cuantitativa, pero también con los términos valorar, comprender, aprehender la significación, apreciar, desde una perspectiva cualitativa.

Es por ello por lo que sugieren definir la evaluación desde la intencionalidad de *medir*, *apreciar* y *comprender*. La primera intención se centra en la *medición* subjetiva de la actuación del sujeto, o medición estimativa, que prioriza lo cuantitativo, es decir, el resultado. Desde esta perspectiva, la evaluación tiene como característica principal medir el desempeño de los estudiantes, específicamente a través de exámenes y de pruebas que revelan sus conocimientos y competencias, que hacen parte de este tipo de evaluaciones las pruebas PISA a nivel internacional, las pruebas Saber a nivel nacional, entre otras, en las que se emplea un instrumento de medición como es el examen, para tratar de medir objetivamente las realizaciones de los alumnos en una prueba (Bertoni et al., 1997). La segunda intención tiene que ver con la evaluación *apreciativa*, que hace parte del enfoque cualitativo, y se relaciona con “determinar el valor de un objeto o realidad dada” (p.25), en el que evaluar puede tener un modelo predeterminado para dar cuenta del avance, es decir, existen unos criterios que ya se han establecido, y estos a su vez, sirven de indicadores o referentes en la evaluación de los estudiantes.

Finalmente, cuando no existe un modelo predeterminado, la intención de la evaluación es *apreciativa* pero encaminada a *comprender*, a cuestionarse por el sentido; por tanto, se enfoca en comprender el objeto, y no a juzgarlo (1997). Es decir, dado que la evaluación se considera un elemento del currículo que permite interpretar y cuestionarse por el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, de manera que no se busca juzgar al estudiante, seleccionándolo o clasificándolo según sus resultados, sino comprenderlo y valorarlo desde sus avances, habilidades y ritmos de aprendizaje.

Adicionalmente, es importante resaltar que la evaluación también constituye una fase de caracterización en la que además de un diagnóstico, se pretende comprender el contexto del estudiante desde la mirada del docente. Mientras la evaluación estimativa o cuantitativa tiene la intención de medir el objeto, desde la perspectiva del desempeño o actuación (performance) del sujeto, a la evaluación apreciativa y de carácter interpretativo no le resulta fundamental medir con objetividad las relaciones de los alumnos en una prueba, en un contexto en el que se pretende dar cuenta de conocimientos estandarizados (exclusivamente) y competencias, porque los comportamientos educativos no pueden ser aprendidos de manera indiscutible con un instrumento de medición (Bertoni et al., 1997).

Es evidente cómo desde la perspectiva de la medición se da prioridad al conocimiento, desconociendo al sujeto que conoce. Existe una fuerte vinculación de hecho con el ideal de Comenio (1592-1670), frente al principio ordenador del dispositivo pedagógico *Todo a todos*, que estableció en principio un ideal social y moral asociado al ideal de justicia, relacionado con un ideal de igualdad que fue una referencia común y evolucionó a los Sistemas Educativos del siglo XIX y que pretendían reunir a la totalidad de los niños y niñas sin ninguna distinción (Anijovich et al., 2010). Este ideal establecía que todas las personas deberían aprender de todo, en tanto que el conocimiento de todo implicaba un ideal educativo o Pansofía (Baquero, 2001).

Sin embargo, la evaluación en los Sistemas Educativos en la actualidad no plantea tal ideal, ya que la medición ha sido asumida como objeto de control de las instituciones educativas, de las regiones, de los países, y el protagonismo de las políticas educativas en educación en gran parte

de los países latinoamericanos, lo ejercen las organizaciones económicas como la OCDE y el Banco Mundial, que generan y sugieren políticas que promueven la privatización de lo público (educación, salud, saneamiento básico) y fortalecen el sistema neoliberal (Bautista, 2008). Por ello, cuando un Sistema Educativo se ampara bajo un modelo neoliberal, la producción del saber se plantea como una utilidad del mercado y negocio (Lave & Mc Dermont, 2002), es decir, conceptualiza a estudiantes y profesores (de forma explícita o implícita), como propietarios privados (Radford, 2013). En este modelo, prevalece una evaluación individualizadora, a la cual no le interesa el valor social de los estudiantes en el mercado del trabajo por dos razones: la primera el estado incorporado y la segunda el estado institucionalizado (Bertoni, et al., 1997). El primero de ellos se refiere a un estado insuficiente de desarrollo de habilidades, de conocimientos específicos y de valores, debido a que la escuela está destinada a fortalecer las exigencias estandarizadas del sistema neoliberal. El segundo estado se relaciona con el capital cultural, que no se logra obtener mediante títulos y/o certificaciones.

Presentado el panorama anterior se puede reflejar la complejidad del término evaluación, abordándolo específicamente desde sus finalidades; una evaluación que selecciona, que segrega, que es individual, que es concebida como objeto de control, pero que también se puede ver desde su perspectiva holística, apreciativa, formativa; todas ellas características que permiten obtener evidencia de los aprendizajes de los estudiantes básicamente tiene dos grandes enfoques que se plantearon de forma general en párrafos anteriores y que ahora se presentarán de manera específica: la evaluación cuantitativa y la cualitativa.

2.1.3. El carácter individual de la evaluación y las pruebas estandarizadas.

Desde la perspectiva individual y las pruebas estandarizadas, la evaluación del estudiante adquiere un carácter cuantificable, individualista, en el que la prioridad del sistema y las políticas educativas están relacionadas directamente con la calidad educativa, basada principalmente en resultados, por ejemplo, los que se obtienen en las pruebas Saber en Colombia, entre otros (Aguerrondo, 1993). Por esta razón, no es extraño que los principales hallazgos del análisis del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la OCDE, en su informe de 2015 para Colombia, se refieran a la diferencia que existe entre los países de la región que participan en esta prueba, y en los que el país reporta promedios de puntaje bajos, respecto a la media (Tabla 1).

Tabla 1 Comparativo de resultados evaluación PISA 2015, por países y área académica evaluada.

País	Lectura	Matemáticas	Ciencias
Colombia	425	390	416
México	423	408	416
Chile	459	423	447
Singapur (país con más alto puntaje)	535	564	556
República Dominicana (país con más bajo puntaje)	358	328	332
Media	493	490	493
Singapur (país con más alto desempeño)	535	564	556
República dominicana (país con más bajo rendimiento)	358	328	332

Fuente: elaboración propia con base en datos de Resultados PISA 2015, Colombia.

Este puntaje permite establecer la diferencia de los desempeños entre cada uno de los países que participan en PISA, de tal modo que aquellos que obtienen puntajes superiores se encuentran por encima de la media, mientras los países con desempeños bajos están por debajo de la media.

Las áreas que evalúa PISA son Ciencias, Lectura y Matemáticas; las competencias que se evalúan permiten “conocer las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta” (OCDE, s.f, p. 5). De igual manera, es necesario aclarar que la prueba no está diseñada para responder a cada uno de los contenidos que se fijan en las instituciones escolares de los diferentes países o regiones y que, además, debido a su naturaleza plurilingüística, los test son traducidos a múltiples lenguas, lo que “hace cuestionable que sean formas no ya equivalentes sino al menos paralelas de un mismo instrumento ante la diversidad de contextos culturales” (Fernández, 2016, p. 7).

De acuerdo con lo anterior, no solo existe una diferencia de contenidos y contextos, ya que también lo que se enseña en determinada región (por ejemplo, en el área rural) puede diferir en las necesidades e intereses de otras regiones (urbanas, rurales dedicadas a la ganadería o agricultura, etc.), y a su vez, tener inconvenientes en el momento de su traducción a otros idiomas (Fernández, 2016). Adicionalmente, según el autor, la prueba PISA no promueve el aprendizaje o la mejora de la educación, sino que es un instrumento que se usa para “rendir cuentas y competitividad tendiente a justificar el gasto económico del momento o racionalizar el gasto futuro en educación” (p. 4).

A nivel nacional, a partir de 2010 Colombia aplica las pruebas Saber para los niveles de básica y media, en los grados 3°, 5°, 9°, y anualmente al grado 11° (desde 1980), y en el nivel universitario Saber Pro, de manera bienal, con la finalidad de “monitorear el desarrollo de las competencias básicas” de estudiantes del nivel básico (MEN, 2010, p 1); así como la evaluación

Saber 11°, que comprueba el desarrollo de las competencias de educación media y sirve como instrumento de información y selección para la Educación superior (ICFES, 2015); de igual manera la prueba Saber Pro, que mide la calidad de la educación superior, y al igual que todas las mencionadas, realiza un seguimiento de la calidad del Sistema Educativo Colombiano (MEN, 2010).

En este sentido, en la revisión y comparación de diversos resultados registrados en las pruebas Saber 11°, para el año 2018, en tres instituciones educativas (dos de carácter público y una de carácter privado), los resultados obtenidos en diferentes áreas del saber muestran lo siguiente:

Tabla 2 Resultados pruebas Saber 11° en tres instituciones educativas de diferente naturaleza.

Institución educativa	Naturaleza	Municipio	Resultados por área		
			Matemáticas	Lectura	Ciencias naturales
Liceo Campo David	Privada	Bogotá	80,44	76,88	75,96
Colegio Eduardo Santos	Pública	Bogotá	53,79	52,20	54,85
Indígena de Tarena	Pública	Tadó	18	32	31

Fuente, elaboración propia con base en datos agregados ICFES 2018-2.

La institución escolar Liceo Campo David, que es de carácter privada, ha obtenido históricamente resultados sobresalientes en las áreas de matemáticas, lectura y ciencias naturales, dado que ha sido parte de su proyecto institucional centrarse en estas áreas, así como incluir en su Sistema Institucional de Evaluación Educativa evaluaciones tipo Prueba Saber desde los primeros

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos cursos, y la inclusión de proyectos ambientales desarrollados fuera de la ciudad, que buscan reducir la huella ambiental. Si bien es un colegio que tiene población de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, no toda la población que desea ingresar puede acceder, dado que tienen un proceso de selección, además de los costos de matrícula, que no todos pueden pagar.

Es necesario aclarar que en Colombia los estratos socioeconómicos hacen referencia a la clasificación de las viviendas según: 1, 2 y 3, que son los estratos bajos y reúnen a los usuarios o población con menores recursos, por consiguiente, reciben subsidios en el cobro de servicios públicos. El estrato cuatro se encuentra en la línea que divide los estratos bajos de los altos y debe pagar las tarifas de servicios definidas, sin subsidios ni sobrecostos. Finalmente, el estrato 5 y 6 corresponden a los estratos más altos, y representan el grupo poblacional que posee un mayor recurso económico, por tanto, tienen sobrecostos en la prestación de servicios públicos (DANE, 2018).

Por otra parte, la Escuela Rural Indígena de Tarena (institución educativa de carácter oficial) está ubicada en el departamento del Chocó, que representa un escenario de violencia, abandono, pobreza y una crisis humanitaria en la que toda la población, incluyendo a los indígenas, pierden su territorio y son forzados a estar inmersos en un contexto que no reconoce sus tradiciones y cultura. Con condiciones de acceso difíciles para los estudiantes, bajos recursos educativos, infraestructura inadecuada para estudiar, entre otros, los estudiantes de esta zona sur occidental de Colombia son evaluados de la misma manera que se evalúan los estudiantes del Liceo Campo

David, del Colegio Eduardo Santos, así como de los demás colegios que se ubican en el territorio colombiano.

Estos resultados pueden ser objeto de análisis de las desventajas que tienen las pruebas estandarizadas, ya que no consideran el contexto social, el origen étnico, o elementos culturales y económicos de los diferentes municipios del país, solo por abordar uno de los aspectos que se tratarán en el siguiente apartado (Barrenechea, 2010), pero el sentido de las pruebas estandarizadas dimensiona tanto la objetividad como el control de los resultados del aprendizaje, de manera que resulta importante para hacer comparaciones de los resultados respecto a grupos poblacionales o países, pero deja de lado a la cultura, complejidad y heterogeneidad de los contextos y la diversidad que está presente en cada institución, incluso, en cada aula.

2.1.3.1. Desventajas de las evaluaciones estandarizadas.

Si bien los comparativos son un elemento clave para analizar las áreas científicas y otras, y desde allí generar la posibilidad de que los países implementen acciones para mejorar los resultados, las pruebas estandarizadas no permiten abordar otros elementos como la creatividad y el ingenio, la capacidad de trabajar con otros, entre otros aspectos, de manera que este tipo de pruebas promueven una evaluación individualizadora, aun cuando los procesos de aprendizaje desde una perspectiva constructivista hacen énfasis en los factores socioculturales asociados al aprendizaje (Radford, 2013).

Barrenechea (2010) explica que las pruebas estandarizadas empleadas como único contexto para evaluar el aprendizaje de los estudiantes terminan por constituir un daño o ser un limitante en este proceso. En este sentido, el autor señala seis reflexiones críticas en torno a las evaluaciones estandarizadas (Tabla 3).

Tabla 3 Reflexiones en torno a las evaluaciones estandarizadas.

Reflexión crítica	Explicación
Las inteligencias múltiples y las pruebas estandarizadas	Debido a que la inteligencia es dinámica la evaluación estandarizada no permite a los alumnos expresar las múltiples perspectivas de su “pensamiento crítico” (Barrenechea, 2010, p. 15), de tal modo que no hay coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Las respuestas múltiples planteadas en la evaluación estandarizada no dan cuenta de las inteligencias múltiples.
Currículo oculto y real y su relación con las evaluaciones estandarizadas	Dado que lo que se enseña en la escuela también requiere un grado de una adaptación de esa misma realidad, los currícula difieren en cada contexto y zona o región del país, Si bien existe un núcleo común las evaluaciones estandarizadas no contemplan estas diferencias.
Los riesgos de enseñar para el test	Supone generar estrategias lícitas para mejorar los resultados de los test, por ejemplo, restar horas semanales a áreas que no son evaluadas en las pruebas estandarizadas e incrementar la intensidad horaria de áreas que son evaluadas. Así mismo, mientras algunos docentes piden a sus estudiantes que no se preocupen tanto por las notas, pero si “por lo que aprenden” (Barrenechea, 2010, p. 22), en realidad el sistema de evaluación estandarizada atenta contra este principio y le señala que le dé importancia al resultado.
Incentivos para hacer trampas con los resultados	Se refiere a generar estrategias ilícitas para favorecer o mejorar los resultados de las pruebas estandarizadas y de este modo las instituciones escolares puedan ser beneficiadas con los incentivos
Evaluaciones estandarizadas y los contextos sociales	Como los sistemas de evaluaciones estandarizadas se emplean para evaluar en todos los contextos y a todos los estudiantes no se tienen en cuenta diferencias de origen socioeconómico, étnico y cultural que, de acuerdo con Haladyna (1991) es un factor que se debe considerar para evaluar el rendimiento de las evaluaciones.
Predicciones acerca del éxito laboral de los estudiantes en el mercado laboral	Las evaluaciones estandarizadas son usadas (y lo han sido a través de la historia) como elemento para determinar el acceso a la universidad, incluso para acceder al campo laboral. Tampoco existe relación entre aquello que miden las pruebas estandarizadas con la realidad del mercado laboral. Por ejemplo, el referente del tiempo en una evaluación estandarizada permite que el estudiante resuelva unos ejercicios en un

tiempo determinado, pero en la vida real el trabajo exige resolución de problemas que requieren de tiempo, implicaciones y concentración.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Barrenechea (2010).

Debido a que una de las reflexiones que plantea el autor tiene que ver con los incentivos, es preciso explicar en este punto que las pruebas estandarizadas que se realizan en Colombia como parte de la política educativa que pretende mejorar la calidad de la educación, se implementan las pruebas nacionales SABER PRO, SABER 11°, SABER 9°, SABER 5° y SABER 3°, realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –ICFES–, que refuerzan el concepto de una evaluación sancionatoria, ya que las instituciones educativas que obtienen altos resultados en este tipo de pruebas son premiadas con estímulos económicos (algunos establecidos en el Decreto 1577 de 2017), mientras las instituciones educativas que obtienen bajos resultados siguen funcionando con los mismos presupuestos anuales, sin recibir un apoyo adicional (pedagógico, infraestructura, recursos, entre otros), para poder superar las dificultades relacionadas con los bajos promedios obtenidos en las pruebas estandarizadas SABER, ya que según el Decreto 1577 de 2017, no existe ningún estímulo o ayuda para las instituciones escolares que obtuvieron bajos resultados en las pruebas mencionadas.

En este sentido, las reflexiones y críticas realizadas por Barrenechea (2010), referentes a los incentivos, adquiere un carácter complejo, ya que estos conllevan a generar *competencia* entre las instituciones escolares, que en este panorama implica la anulación del otro, puesto que la evaluación estandarizada termina por reducirse a la premiación de aquel que se destaca, y a la sanción (no recibir apoyo económico ni pedagógico) de aquel que no obtiene altos resultados.

Por otra parte, es posible justificar los sistemas internacionales y nacionales de evaluación, como las pruebas PISA y las pruebas Saber, respectivamente, que miden los mismos conocimientos, indistintamente de las características de los países, las sociedades, las culturas, las regiones, las necesidades sociales, y las diferencias educativas y tecnológicas, ya que la finalidad de estas pruebas se asocia con un mecanismo de control de la calidad educativa (MEN, 2010), que premia a aquel que obtiene buenos resultados en las pruebas estandarizadas, para el caso colombiano, de acuerdo con lo establecido en el Decreto 1577 de 2017, y que sanciona destinando menos recursos, a aquellas instituciones educativas que obtuvieron bajos resultados. Esto sin duda hace parte de la reflexión de Barrenechea (2010) que corresponde con las evaluaciones estandarizadas y los contextos sociales.

Según estas reflexiones, en un contexto escolar o en un Sistema Educativo en el que prevalecen este tipo de evaluaciones, las desventajas o críticas contemplan varios aspectos que son necesarios tener en cuenta a la hora de optar por uno u otro enfoque de evaluación (Barrenechea, 2010). Si bien este tipo de evaluaciones posibilita a las instituciones escolares, la toma de decisiones educativas en torno a las competencias de las áreas que se evalúan, las estrategias de evaluación, la revisión de los contenidos, entre otros, no se pueden constituir como único instrumento de evaluación dada las diversas limitaciones, pero en especial la señalada por Fernández (2016), quien explica que “no hay correspondencia entre el contenido de los instrumentos y lo que se establece en los currículos nacionales” (p. 8).

2.1.3.1.1. Principales resultados de evaluación de la institución desde el ISCE.

En Colombia, el MEN realiza un seguimiento a la calidad educativa a través del Índice Sintético de la Calidad Educativa, en el que uno de los factores principales tiene que ver con las Pruebas Saber (ICFES, 2016). El ISCE está conformado por cuatro indicadores que son: progreso, desempeño, ambiente escolar y eficiencia: el primer indicador, que se refiere al progreso, representa el 40% del total del ISCE y corresponde a los resultados obtenidos en los años anteriores, y se compone de dos niveles de desempeño: insuficiente y avanzado. El segundo indicador, que es el desempeño, constituye el 40% y está compuesto por los resultados obtenidos en las pruebas saber en cada una de las áreas y en cada nivel educativo. Por su parte, el ambiente escolar representa el 10% del ISCE y solo se evalúa en los niveles de primaria y secundaria, pero no en la educación media (ICFES, 2016). Es un cuestionario conformado por preguntas referentes a las competencias ciudadanas. Finalmente, la eficiencia constituye el 10% del ISCE, pero en educación media representa el 20% y se compone de la tasa de aprobación en la institución.

Para el colegio Eduardo Santos, contexto en el que se realiza esta investigación, los valores obtenidos en el ISCE en los últimos tres años son los siguientes (ver Tabla 4):

Tabla 4 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) durante los últimos tres años. Colegio Eduardo Santos.

Año	Primaria	Secundaria	Media
2017	5,80	5,75	7,38
2016	6,01	5,73	7,47
2015	6,56	5,41	7.04

Fuente: elaboración propia con base en datos de informe *Reporte de la excelencia 2018*, MEN.

De acuerdo con lo anterior, el colegio está por debajo de la media nacional (excepto en el nivel de Media), lo que indica que su ISCE es bajo, según las pruebas estandarizadas. En este sentido, el colegio no recibe ninguna ayuda adicional para mejorar los resultados de aprendizaje obtenidos en esta prueba estandarizada de carácter nacional, diferente a los colegios que obtienen altos resultados en su ISCE, ya que tanto los docentes como la institución reciben estímulos económicos, como reconocimiento al mejoramiento de la calidad educativa del país, de manera que cumplen con las metas de Mejoramiento Mínimo Anual establecidas por el ISCE (Decreto 1577 de 2017).

Estos elementos confirman la existencia de una evaluación centrada en controlar y premiar a través de estímulos, mientras que castiga a las instituciones educativas que no logran sus metas de Mejoramiento Mínimo Anual, ya que no les brinda ningún tipo de ayuda para la superación de las dificultades encontradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que pueden ser diversas (sociales, económicas, estructurales, capacitación del talento humano, recursos económicos, infraestructura, ausencia de personal docente, entre otras) y que, según lo planteado por Karp (2004), existen diferentes factores responsables de la brecha entre las instituciones educativas que obtienen resultados favorables y aquellas que fracasan, entre los cuales se encuentran: el nivel de pobreza, la alimentación, la estabilidad emocional en su entorno familiar, su integración a la comunidad, el nivel educativo de los padres y, las condiciones socioculturales y económicas de la comunidad.

En este sentido, Barrenechea (2010) afirma que estos factores deberían ser tenidos en cuenta en el momento de “asignar importancia a los resultados de las evaluaciones estandarizadas” (p. 16), ya que la brecha entre las instituciones aumenta cuando se le restan o no se le asignan más recursos a instituciones que no logran obtener buenos resultados o incrementar el ICSE de acuerdo con los porcentajes obtenidos en años anteriores. En este sentido, las metas establecidas para el Mejoramiento Mínimo Anual también deberían estar apoyadas en recursos adicionales para que las instituciones educativas puedan centrar esfuerzos en determinadas condiciones que permitan incrementar los resultados en las evaluaciones estandarizadas.

2.1.4. La evaluación educativa en el aula.

A partir de la constitución de la evaluación en la actualidad, la búsqueda de una evaluación diferente a las planteadas por corrientes tradicionales del pensamiento se hace necesaria, dado el mundo globalizado en el que los aprendizajes locales son necesarios y permiten mantener la identidad de la nación (Morin, 2001). Sin embargo, debido a que la evaluación se inscribe en un ámbito de decisiones, es indispensable que esta también responda a las necesidades sociales y a las múltiples necesidades de los educandos, sin olvidar que está en permanente juego “el valor social de los alumnos como futuros trabajadores” (Bertoni et al., 1997 p. 21), pero también su valor social en la escuela y en las diferentes relaciones que se deriven. Por ello, la relevancia de la evaluación en el aula, pues las prácticas de evaluación estandarizada en las que se privilegia el resultado, se pueden implementar como política institucional, pero si son implementadas como el instrumento con mayor valor para determinar las decisiones educativas, sus limitaciones superan

los beneficios (Barrenechea, 2010) e incluso, los alumnos pueden considerar que este tipo de evaluaciones generan presión en ellos, que en algunos momentos se puede volver inmanejable.

De acuerdo con lo anterior, si bien la evaluación estandarizada es una excelente herramienta para evaluar de forma rápida a los estudiantes, y para el caso de pruebas nacionales, una manera de medir logros, puede repercutir en una serie de limitaciones, como las señaladas por Barrenechea (2010), que al concretarse en el futuro o valor social del estudiante (Bertoni et al., 1997), se convierten en un mecanismo exclusivo para el acceso no solo a la educación de nivel superior, sino a otras instancias de la vida social, como el trabajo, pero con la limitante de que las evaluaciones estandarizadas solo evalúan de manera parcial el desarrollo intelectual (Barrenechea, 2010).

Estas mismas prácticas se pueden reproducir en el aula de clase, con una evaluación que sanciona al que no obtiene altos resultados, mientras premia al que logra alcanzar las metas establecidas por los docentes, sin tener en cuenta otros aspectos importantes de la formación, que van más allá de lo memorístico, de manera que prevalece una evaluación destinada a medir, cuantificar y ser lo más objetiva posible, universal, y sin establecer una distinción en los ritmos de aprendizaje, además de convertir esta parte del currículo en un proceso estático, que limita la inteligencia a ese mismo valor –estático–, y cuantificable (Campbell & Campbell, 1999).

Una vez establecido el concepto y las prácticas que realizan los Sistemas Educativos, las instituciones y las evaluaciones que se aplican en el interior de las aulas, es importante señalar los enfoques de la evaluación, pues de ellos, parten los lineamientos de medición, desde la perspectiva

cuantitativa, y “relacionando la evaluación con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar y comprender”, desde una perspectiva cualitativa (Del Valle, 2013, p. 111).

2.1.5. Enfoques de la evaluación cuantitativa y cualitativa.

En términos generales, la evaluación de los aprendizajes puede puntualizarse desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo (Del Valle, 2013), en los que el enfoque cuantitativo hace referencia al grado en que los estudiantes han alcanzado sus objetivos de aprendizaje (Pérez & Sacristán, 1993), mientras que el enfoque cualitativo retroalimenta la acción didáctica (Del Valle, 2013). Por su parte, Moreno (2016) ha planteado que en la literatura referida a evaluación, las perspectivas se pueden definir en dos sentidos: la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. La primera de ellas hace referencia a la manera “más temprana y conocida de la evaluación” (p. 47), relacionada directamente con la medición mientras la segunda contempla una visión multidimensional que aporta para el aprendizaje del estudiante.

De acuerdo con Bertoni et al. (1997), la evaluación cuantitativa se centra en el resultado, el control, la rendición de cuentas, mientras que, a la cualitativa, le interesa comprender y darle significado a lo que el estudiante ha logrado en su proceso académico, sin juzgarlo. Para Ardoino y Berger (1989), esto representa que la evaluación tiene un doble perfil, ya que por un lado da significado, valor y sentido a lo que el docente evalúa, y por el otro, resulta más técnica, porque representa un dispositivo con diferentes instrumentos y métodos que rinden cuentas de los resultados obtenidos y que otorgan al docente el control (Bertoni et al., 1997).

2.1.5.1. La evaluación cuantitativa.

Foucault (2002), plantea que el examen es una técnica que combina dos aspectos esenciales: la jerarquía de aquel que vigila, y la sanción que es la que normaliza. En este sentido, el examen parte de una mirada vigilante, que clasifica, califica y también castiga, sanciona y diferencia. Para el autor, esta postura se constituye como un dispositivo de disciplina, y de allí deviene su alta ritualización en la escuela. En la actualidad persisten los exámenes como instrumento fundamental de la evaluación cuantitativa y por esta razón se resta valor a otros elementos esenciales de la evaluación que pueden permitir retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque cuantitativo que está inmerso en el paradigma positivista centra su atención en la evaluación que mide el aprendizaje de los estudiantes, de manera que atribuye un rol específico a los actores involucrados, así como unas características propias, centradas en los factores de medición (Del Valle, 2013). Autores como Moreno (2016) señalan que este tipo de evaluación asume la motivación incrementando la ansiedad, de tal forma que en esta perspectiva “la evaluación siempre tenía que ser el intimidador más grande” (p. 30). De acuerdo con lo anterior, dado que el paradigma positivista no permite realizar juicios valorativos derivados de la comprensión propia de los actores inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a que su objetivo es medir las realizaciones de los estudiantes en una prueba (Bertoni, et al., 1997), los exámenes constituyen la principal fuente objetiva de la evaluación cuantitativa, y aunque

existan otros instrumentos y técnicas para este enfoque, son estos, los protagonistas en las escuelas, la cultura, y la sociedad, así como en las políticas públicas educativas vigentes y en los lineamientos de los organismos internacionales como la OCDE, entre otros.

Para algunos autores, “este sentido que se da a la evaluación, y que proviene del positivismo, el empirismo y los métodos estadísticos utilizados en el estudio de la diversidad humana” (Antúnez & Aranguren, 2004, p. 168), se relaciona directamente con los métodos estadísticos, atribuyéndole un gran significado a los números y a lo que expresan en el ámbito académico: repetición y pérdida de años escolares, promoción al siguiente grado, aprobación o reprobación de materias, entre otros (Morales, 2001). Lo que reduce a la evaluación, a un proceso pedagógico fundamentado en objetivos, resultante del positivismo y pragmatismo, limitando sus aspiraciones al logro de conductas que pueden ser medibles y observables (Antúnez & Aranguren, 2004).

A partir de lo anterior, Del Valle (2013), plantea tres finalidades del enfoque de la evaluación cuantitativa:

- Determinar el logro de los objetivos. El docente dirige el logro de los objetivos hacia los contenidos establecidos en el currículo, promoviendo la estandarización del conocimiento, debido a que, para alcanzar los objetivos educativos, los estudiantes deberían obtener el mismo aprendizaje.

- Asignar calificaciones. Representa la lectura de la realidad de los estudiantes.
- Tomar decisiones de carácter administrativo o en cuanto a promoción, revisión y certificación se refiere. Los indicadores cuantitativos permiten entender cómo funciona el sistema educativo de un país desde la repitencia, abandono escolar, (Bertoni, et al., 1997).
- Determinar la efectividad del proceso de aprendizaje. Mediante factores cuantificables, por ejemplo, evaluaciones estandarizadas que permitan indicar los objetivos logrados en relación con el aprendizaje y procesar la información que resulta de la evaluación de los aprendizajes.
- Informar a los padres o representantes acerca de la actuación del estudiante. La evaluación tiene una función social en la que no solo se le atribuye valor a lo que los estudiantes producen sino a ellos mismos (Bertoni, et al., 1997).

Además de las finalidades de la evaluación cuantitativa, establecidas por Del Valle (2013), también existen características que diferencian este tipo de evaluación, que se revisarán en el siguiente apartado.

2.1.5.1.1. Características de la evaluación cuantitativa.

Como ya se ha mencionado, el propósito de la evaluación cuantitativa es determinar en qué nivel los estudiantes han alcanzado los logros de aprendizaje (Carlino, 2007), teniendo en cuenta

que estos deben ser fijados con antelación y en correspondencia con los currículos y planes de estudio. Moreno (2016) explica que en esta evaluación se plantea que para lograr que los estudiantes aprendan más, es necesario “enfrentarlos con un retos más difícil” (p. 30). Desde esta perspectiva, este tipo de evaluación tiene unas características que la diferencian del enfoque cualitativo, y que se explican a continuación:



Ilustración 1 Características de la evaluación cuantitativa

Fuente: elaboración propia con base en datos de Del Valle, 2013.

De acuerdo con Del Valle (2013), estas características que identifican a la evaluación cuantitativa se enfocan en la cantidad de productos y los resultados, razón por la cual es mayormente empleada en las pruebas estandarizadas (como PISA o las prueba SABER en Colombia), pero deja de lado otros elementos como los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, o

el valorar los procesos y aprendizaje alcanzados por cada uno de ellos. Las características de este tipo de evaluación se definen a continuación:

- Solo evalúa el docente: en el enfoque cuantitativo el único evaluador maneja una perspectiva teórica en la que está desde afuera, ya que no requiere elaborar ninguna construcción subjetiva de lo que sucede con los aprendizajes ni sus logros, pues estos están determinados con anterioridad y son objetivos.
- Centrada en productos: este tipo de evaluación se determina a través de la presentación de productos o resultados, que señalan el nivel en el que se encuentran los conocimientos de los estudiantes al finalizar un ciclo académico (Morales, 2001).
- El estudiante es el único evaluado: en este sentido, como lo señala Del Valle (2013), la evaluación cuantitativa “se basa en la medición y calificación, así como de producto, obtenido por los estudiantes” (p. 115), por cuanto este último es el único que se evalúa ya que lo que interesa es conocer el grado en que el alumno ha alcanzado sus logros académicos.
- Verifica logros y asigna calificaciones: como este tipo de evaluación se funda bajo un paradigma positivista, allí subyace la cuantificación como todo aquello medible y observable, de tal forma que el evaluador es un sujeto que debe conservar la neutralidad y

objetividad para verificar los conocimientos que han adquirido los estudiantes (Del Valle, 2013), para poder asignar un valor numérico que corresponda con esos logros alcanzados.

- *Establece patrones generalizables:* de acuerdo con Gardner (1995) la evaluación cuantitativa uniformiza a los estudiantes ya que todos deben aprender los mismos conocimientos, las mismas materias, pero no refleja los cambios cualitativos de los estudiantes. En este sentido, aunque se evidencia un avance en el progreso de la adquisición del conocimiento, es el Sistema Educativo quien determina la importancia de las áreas que allí se enseñan.

De esta forma, las características de la evaluación cuantitativa definen dentro de sus instrumentos el uso excesivo de pruebas estandarizadas (Moreno, 2016), que se centran tanto en establecer patrones como en asignar calificaciones, lo que afecta a los procesos de aprendizaje ya que se dejan de lado otros elementos fundamentales que permitirían hacer una retroalimentación más efectiva al proceso de enseñanza aprendizaje, además de que se puede generar un desbalance entre las pruebas que miden resultados y las evaluaciones que se implementan en el aula y que se enfocan en la mejora escolar.

2.1.5.2. El enfoque de evaluación cualitativa.

Para Morán, (2012), la evaluación cualitativa proviene de la corriente humanista, en la que la perspectiva del estudiante y el aprendizaje es más integradora; ya que integra tanto la adquisición del conocimiento, como la forma en que lo adquiere y aplica. De esta manera, la evaluación deja

de ser un instrumento de control y verificación del conocimiento, para pasar a ser un componente esencial del currículo en el que cada alumno adquiere y aplica el conocimiento tanto académica como contextualmente, permitiendo entender las dinámicas y tensiones sobre las cuales se genera el aprendizaje.

Por otro lado, la evaluación cualitativa posibilita el conocimiento y comprensión del aprendizaje, considerando los contextos sociales y escolares (Bertoni, et al., 1997), mediante la reflexión, de tal manera que sea posible conocer el desarrollo, la apropiación, la integración y la significación del aprendizaje en cada uno de los estudiantes (Morán, 2012). Esto significa que la evaluación cualitativa incorpora al estudiante en el proceso a través de la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación, ya que las reflexiones y opiniones que tiene el alumno respecto a su proceso de aprendizaje son valoradas, incorporando la perspectiva de todos los actores en el proceso evaluativo.

Al igual que en el enfoque cuantitativo, la evaluación cualitativa permite tomar decisiones al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva que involucra los ritmos y particularidades de cada estudiante (Morán, 2012), de forma que lo que se busca es la interpretación, esto es, comprender al estudiante en vez de juzgarlo (Bertoni, et al., 1997). En este sentido, el estudiante es más consciente tanto de sus avances como de sus dificultades y de esta manera se puede trabajar en conjunto para mejorar las posibilidades de aprendizaje desde las particularidades de cada alumno (Morán, 2012).

Por lo tanto, cuando se consideran todos los elementos que intervienen y priorizan el proceso de aprendizaje, se valora la calidad y no la cantidad del conocimiento (Del Valle, 2013), que involucra a la comunidad educativa, así como las condiciones sociales, culturales y contextuales que indican en el aprendizaje. Es decir, se reconoce que el proceso de aprendizaje transcurre en un plano social y cognitivo (Wartofsky, 1979), de forma que la evaluación aporta a la construcción “de la confianza de los alumnos en sí mismos como aprendices y a ayudarlos a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Moreno, 2016, p. 33), haciendo de esta una evaluación más “formativa”.

A continuación, en la Figura 2, se pueden observar las características de la evaluación cualitativa:



Ilustración 2 Características de la evaluación cualitativa

Fuente: elaboración propia con base en datos de Del Valle (2013).

Este enfoque de evaluación permite entender el paradigma humanista (paradigma en el que se sustenta), generando una perspectiva más apreciativa, que valora el proceso de aprendizaje de cada estudiante y que tiene como características:

- Es multidireccional: la evaluación cualitativa tiene una visión integral de los sujetos participantes en el proceso de evaluación (Morán, 2012), por cuanto no solo el estudiante es evaluado desde la perspectiva del docente, ya que se integran otros procesos como es la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Esto con la finalidad de que el estudiante sea consciente de sus aciertos o errores. A su vez esta característica permite entender el objetivo de la evaluación por parte de todos los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje (Del Valle, 2013).
- Es integral: debido a que las instituciones escolares no solo se deben enfocar en la transmisión de conocimientos, sino que “debe dotar al sujeto de una serie de hábitos, de actitudes, de instrumentos que le permitan, finalizada la educación básica, poder seguir aprendiendo” (Morán, 2012, p. 122), que conlleva al pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

- Continua: ya que la evaluación no es un fin desde esta perspectiva sino un proceso, se espera que el estudiante adquiera aprendizajes significativos a partir del conocimiento del estudiante por parte del docente (Del Valle, 2013; Morán, 2012).
- Fines pedagógicos: no se centra en verificar en qué nivel los estudiantes han alcanzado los logros de aprendizaje, sino que va más allá del diagnosticar, informar, reorientar, valorar (Del Valle, 2013), lo que permite conocer el progreso de los estudiantes desde una perspectiva de retroalimentación entre docente y alumno (Morán, 2012).

2.2. Fundamentos para una evaluación cualitativa

La posibilidad de revisar las perspectivas de la evaluación a través de la historia, así como sus conceptos y enfoques (cuantitativo y cualitativo), permite entender su fundamento a partir del contexto, de los fines con los que se aplica, sus características y propósitos. En este sentido, la fundamentación de la evaluación cualitativa para los centros de interés de jornada extendida se sustenta en algunos elementos de la Teoría Cultural de la Objetivación (Radford, 2013), al reconocer al ser y al otro, así como el enfoque apreciativo que sustenta el lenguaje de la evaluación.

2.2.1. Teoría cultural de la objetivación.

La Teoría Cultural de la Objetivación, pertenece al construccionismo social, “que se inspira de escuelas antropológicas e histórico-culturales del conocimiento” (Radford, 2006, p. 103). Sus

aportes frente al aprendizaje, la mediación, la naturaleza y la dimensión antropológica del pensamiento, se pueden aplicar a diversas áreas del conocimiento. Según el autor, en cuanto a las bases epistemológicas y ontológicas de la teoría de la objetivación, éstas tienen un sentido no racionalista que da la esencia de un aprendizaje social. Los supuestos de la Teoría Cultural de la Objetivación parten de hipótesis diferentes a la concepción empirista que explica que “todo aprendizaje supone la actividad del pensamiento” (p. 104). Esto expresa que en la *inobservabilidad* de tareas como pensar y reflexionar, que conducen a una influencia racionalista, se establece “una relación entre el ser y las entidades mentales, las ideas que no son objetos posibles de actividad material” (Bakhurst, 1988, p. 35). Este argumento representa dos elementos del racionalismo: el sujeto y el objeto, presentes en el proceso de aprendizaje, con el docente como facilitador de esos procesos y como responsable de generar un “entorno facilitador para alcanzar a través de la experiencia personal su plena socialización y potencial intelectual” (Radford, 2006, p. 105).

En esta forma de sintetizar el pensamiento, los otros no parecen ser elementos indispensables para el pleno desarrollo, y el aprendizaje se reduce a una actividad mental. Sin embargo, los supuestos de la Teoría Cultural de la Objetivación (de ahora en adelante TCO) “abogan una concepción no mentalista del pensamiento y por una idea de aprendizaje tematizado como adquisición comunitaria de formas de reflexión del mundo guiadas por modos epistémicos-culturales históricamente formador” (Radford, p. 105). En este sentido el aprendizaje adquiere un significado antropológico en el que es posible su desarrollo a través del encuentro con el otro.

2.2.1.1. Ser con otros: aprendizaje y evaluación.

El espacio de encuentro de los estudiantes se constituye como el aula, espacio en el que los alumnos reflexionan de manera activa su realidad (Radford, 2013). Según el autor, en el aula se produce el encuentro entre objeto del saber y el sujeto, entendiendo este encuentro como un proceso social que implica el ejercicio de formación de la conciencia, que se traduce en el saber común o saber con otros. En el aula se aprende a vivir en comunidad, a estar con otros, a comprender a otros, lo que para el autor significa *ser con otros*. Esta forma de ser con otros plantea el proceso de aprendizaje no como una actividad individual que solo se limita a buscar la autonomía en cada ser, sino que trasciende a la unión de diversos vínculos y relaciones, entre los que se encuentra la evaluación.

De esta manera, para el autor, concebir el aula como una comunidad de aprendizaje en la que se genera el encuentro y el ser con el otro, permite entender que los procesos evaluativos contemplan una perspectiva similar, en la que muchas veces el estudiante “resuelve con éxito problemas, pero es incapaz de explicarse o de entender o interesarse en las soluciones de los otros o de ayudar a comprender a los otros la suya” (p. 117), circunstancia que requiere de una serie de acciones de inclusión por parte del profesor que integren la dimensión interpersonal, y que conlleve a un proceso de aprendizaje desde una perspectiva social en la clase en la que colabore y coopere con el alumno y que este a su vez, lo haga con la comunidad.

En este sentido, una evaluación cualitativa que contempla el ser con otros favorece el trabajo en grupos pequeños, pero también el intercambio y las discusiones generales (Radford,

2013). De esta manera, la evaluación cualitativa, desde la fundamentación de la TCO, contempla el ser-con-otros, como una comunidad en la que el aprendizaje con el otro favorece procesos evaluativos en los que los estudiantes se reconocen, pero también reconocen al otro. A su vez, traduce tres estrategias principales de la evaluación cualitativa para los centros de interés: el trabajo, el intercambio y las discusiones generales en grupos pequeños, como herramientas que permiten identificar las habilidades de los estudiantes, así como sus oportunidades y posibilidades de trabajar y construir con el otro (aspecto socioemocional de la evaluación) (Fernández & Extremera, 2004). Desde la perspectiva de los autores, el ser con el otro hace parte de la evaluación socioemocional, en la que se valoran los aspectos interpersonales e intrapersonales.

A su vez, Anijovich (2010), señala que los planteamientos de la pedagogía de Bruner explican que el desarrollo del niño depende no solo de sus genes, sino principalmente de su historia, la que se refleja en la cultura, y por tanto “el niño no es un agente solitario que conquista el mundo, necesita de los otros, necesita que le enseñen, necesita que le hablen, necesita discutir sus puntos de vista y sus ideas con otras personas” (p. 38). Este reconocimiento del otro expresado en los planteamientos de Geertz (1973) evidencian que “el cerebro humano es completamente dependiente de los recursos culturales para su propia operación; y esos recursos no son, en consecuencia, añadidos a la actividad mental sino constituyentes de ésta” (p. 76).

2.2.2. Enfoque apreciativo.

El enfoque apreciativo tuvo sus orígenes inicialmente en el ámbito clínico, pero después se desarrolló dentro del empresarial, sugiriendo que para obtener resultados es necesario centrarse en las posibilidades de las organizaciones, proyectándolas hacia el futuro (Henaó, 2002). Cooperrider (1954-actualidad) junto con Srivastva (1934-2010) fueron los que en la década de los 80's introdujeron el término Enfoque Apreciativo (EA), derivado del concepto artístico *ojo apreciativo*, que hace referencia a la belleza en las obras de arte (Henaó, 2002). El paradigma en el que se centra la Teoría es el Constructivismo Social (Lang & MC Adam, 2009), que asume la realidad como una construcción social y como un producto de la imaginación.

A continuación, se definen las concepciones y premisas del enfoque apreciativo:

Tabla 5 Enfoque apreciativo

Concepción	Premisas
Organización	Considera que en todas hay algo que funciona
Realidad	La manera como se enfocan las cosas aporta la solución y comienza a ser nuestra realidad. Es creada en cada momento, por tanto, existen múltiples realidades.
Metodología	Las preguntas acerca de una organización o grupo movilizan al grupo en alguna forma o hacia algún camino.
Proyección	Las personas tienen más confianza y comodidad de viajar y construir el futuro desde un pasado conocido.
Diferencias	Simplemente existen, pero no son incompatibles o irreconciliables.
Lenguaje	El lenguaje usado por nosotros crea nuestras realidades
Poder de la palabra	Representan realidades racionales, no solo emocionales.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Henaó, 2002.

De acuerdo con lo anterior, el enfoque apreciativo establece siete concepciones que determinan que toda organización (o persona) tiene algo que funciona, y desde esta perspectiva se

deberían trabajar aquellos aspectos en los cuales existe mayor confianza para construir el futuro. A su vez, establece la importancia que tiene el lenguaje en la vida de las personas y de las organizaciones, ya que este crea y construye realidades, por tal razón, las personas son capaces de crear esas realidades, y en ese mismo sentido, también son responsables para movilizar a otras personas u organizaciones dirigiéndolas hacia un fin determinado.

2.2.2.1. El lenguaje apreciativo en la educación.

Para los autores el lenguaje, además de describir, permite crear y hacer, de tal manera que es creador de los mundos, corporeidades (Maturana, 1985), y realidades. El lenguaje no solo describe, sino que cuenta historias, construye el mundo a través de las palabras y brinda oportunidades, o quizá, tal vez las reduce (Lang & Mc Adam, 2009). Este lenguaje está impreso y caracterizado según cada perspectiva o sentido de evaluación, de forma que es importante que en los procesos de evaluación el lenguaje empleado esté en consonancia con los propósitos y fines de la evaluación planteada.

En las instituciones escolares este lenguaje también adquiere “poder que se constituye en un asunto ético y estético” (Lang & Mc Adam, 2009, p. 21). Así lo plantean Cooperrider y Whitney (2005) al señalar que en la esencia de la condición humana es importante no solo el buen trato, sino también el reconocimiento y el afecto a las personas, más si se trata de un contexto escolar. De igual forma, como uno de los principios del enfoque apreciativo es el Principio Positivo, el lenguaje que se debe desarrollar para trabajar en contextos escolares debe permitir que se pongan

en conocimiento las cualidades, capacidades y fortalezas de las personas para poder progresar en el ámbito que se desenvuelva (académico, profesional, entre otras) (Cooperraider & Whitney, 2005; Lang & Mc Adam, 2009), por lo que es importante el manejo de un lenguaje ético y estético, como lo mencionan los autores.

En este sentido, el lenguaje que se emplea en una evaluación de enfoque cualitativo, en la que evidentemente el docente no se puede centrar solo en describir los procesos de aprendizaje de los estudiantes, sino en crear posibilidades para aumentar las oportunidades y desarrollar aún más las habilidades que se convierten en recursos y crecen en las interacciones futuras, de manera que comienzan a hacer parte de la identidad de los estudiantes (Lang & Mc Adam, 2009). De acuerdo con lo anterior, los autores establecen que el lenguaje es acción y creación. En este mismo sentido Henao (2002) señala que este tipo de lenguaje crea optimismo, esperanza y posibilidades, porque es consciente de la constante construcción de lo humano, de tal manera, que su uso lleva a creer y valorar a las personas, ya que se centra en lo que funciona en cada sistema (empresas, personas, centros educativos) y no en sus problemas (Figura 3).

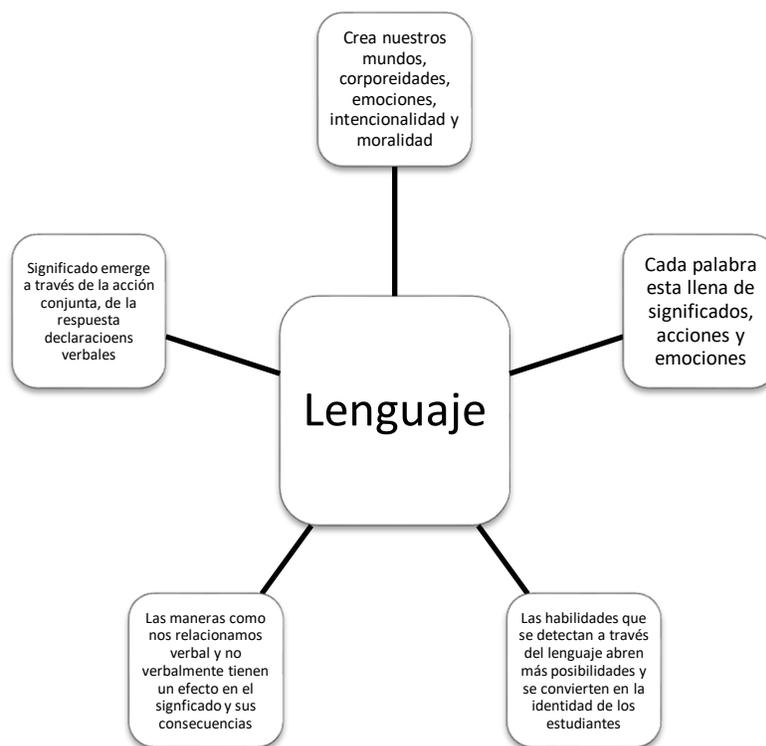


Ilustración 3 Lenguaje, acción y creación

Fuente: elaboración propia con base en datos de Mc Adam, y Lang, (2009).

El empleo de un lenguaje apreciativo implica valorar de manera positiva los logros de los estudiantes, sin que ello implique dejar de lado los aspectos que se pueden mejorar y las dificultades y/o situaciones problema que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mc Adam & Lang, 2009). Esta forma de entender los problemas tiene su fundamento en una perspectiva construccionista y psicolingüística, en el que las personas se enfocan en lo que funciona y no como se trabaja tradicionalmente el problema, en lo que está mal (Henaó, 2008).

En este sentido, Mc Adam y Lang (2009), explican que el efecto Pigmalión da muestra de la fuerza del lenguaje, ya que durante el experimento que plantea este efecto, la mitad de los estudiantes de un curso se les dijo lo brillantes que eran, mientras que a la otra mitad no. A su vez, los profesores se comportaban igual, tratando a la mitad de los estudiantes brillantes como tal, recibéndolos con entusiasmo y alabando su brillantez, y contrariamente, a los estudiantes que no se les clasificó dentro del término brillantes, eran ignorados o castigados. El resultado de este experimento determinó que los estudiantes denominados brillantes se volvieron aún más brillantes, mientras la otra mitad del curso, que no era considerada brillante, bajó su rendimiento (Rosenthal & Jacobson, 1992). Estos ejemplos permiten identificar la importancia del lenguaje apreciativo para las personas y su aplicación en contextos escolares.

Así mismo, en un proceso de evaluación cualitativa, es relevante el empleo de un lenguaje que detecte las habilidades y fortalezas, enfocándose más en las experiencias “de afirmación, orgullo, mejores prácticas, apreciación y confirmación” (Mc Adam & Lang, 2009, p. 24), porque en el contexto escolar este tipo de lenguaje genera posibilidades de cooperación y compromiso de manera interpersonal e intrapersonal con los estudiantes.

Los efectos del lenguaje apreciativo consisten a su vez en sentimientos de felicidad al sentirse valorados, en el establecimiento de relaciones cooperativas y seguras, debido a la actitud de seguridad e innovación que adquieren las personas, lo que conlleva a que el aprendizaje se adquiera con mayor facilidad, a partir de las habilidades que les permiten reconocerlo, y que otorga

mayores oportunidades de crecimiento y diálogo, pues se confirman las habilidades y fortalezas que desarrolla durante el proceso (Mc Adam & Lang, 2009).

2.3. La problemática en el contexto internacional y nacional

En el plano internacional Boud, Mc, Donald, Francis y Gonczi (2001), resaltan la importancia de la evaluación en la formación profesional y explican que existen ciertas prácticas evaluativas que siguen siendo válidas a través del tiempo, pero que es necesario replantear de acuerdo con los retos que supone este campo. Los autores enfatizan los propósitos de la evaluación, así como la importancia de la autoevaluación, y explican que este último ha sido un tema al que no se le ha prestado atención, pues no se trabaja en la manera en que se deberían emplear las capacidades y habilidades para la autoevaluación por parte de los estudiantes.

Aunque el estudio referido por los autores tiene más de dos décadas, permite evidenciar que en el campo de la evaluación cualitativa no existen estudios que refieran esta temática en el campo de las áreas artísticas, deportivas o científicas. Sin embargo, para el caso de Latinoamérica hay evidencias de estudios de evaluación en Colombia desde la perspectiva cualitativa, teniendo como base el uso de la TCO aunque desarrollado en el ambiente de las matemáticas (Cardozo & Bautista, 2016), constituyendo un referente importante en la evaluación cualitativa para los centros de interés de jornada extendida. Así mismo, existen diversos estudios de evaluación del aprendizaje desde una perspectiva cualitativa en diferentes entornos y niveles de educación y, aunque las investigaciones realizadas en evaluación cualitativa bajo la política educativa del Programa de Jornada Extendida no se evidencien, si existen otros estudios que refieren este

concepto de evaluación. A continuación, se hace referencia sobre estas investigaciones y estudios encontrados, aunque estos se ampliarán en el siguiente numeral denominado Estado del arte, complementando con otros estudios que sirven de referente para esta investigación.

En Colombia, Cardozo y Bautista (2016), realizaron una investigación relacionada directamente con la evaluación desde la Teoría Cultural de la Objetivación, en la que proponían que en el aula, las actividades de aprendizaje y evaluación en el área de matemáticas deberían replantearse desde una práctica que involucre el saber desde la comunidad de aprendizaje (estudiantes, grupos, docente), ya que la matemática siempre ha sido considerada un área en la que predomina el trabajo individual y el planteamiento de la evaluación se da en los mismos términos. Desde esta perspectiva los autores plantean que se revisen y replanteen las prácticas evaluativas que involucran el lenguaje algebraico, generando actividades en las que cada estudiante pueda mostrar sus fortalezas o competencias en el área de matemáticas, o incluso algunas habilidades que no son propias de estas áreas. En este sentido, se plantean tareas a los estudiantes que están configuradas en una labor conjunta, permitiendo afianzar la relación entre individuo y cultura, enfoque determinante para la evaluación de los aprendizajes. Esto evidencia la importancia de la labor conjunta y la relación con el otro en la evaluación, dando especial atención a una evaluación que tiene la intención de ser vinculante con los otros, mediante un reconocimiento recíproco que hace parte de los procesos evaluativos.

Para Del Valle (2013) y Morán (2012), la evaluación cualitativa en el aprendizaje grupal, y en general en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se centra en los procesos y no en los

resultados. Por su parte, Esteve, Molina y Esteve (2014) señalan que la evaluación cualitativa produce mejores procesos en el aprendizaje que la evaluación por exámenes, garantizando que se tenga en cuenta el proceso del estudiante. En esta misma perspectiva, Niño y Gama (2013), proponen la presencia de la autoevaluación y coevaluación en los procesos evaluativos como posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica, estableciendo que los procesos de homogeneización solo presentan relaciones de medición y control que se alejan de la realidad formativa del currículo y de la evaluación en el aprendizaje.

Para lograrlo, Stincone (2009), sugiere integrar constructos teóricos referidos a la evaluación cualitativa de los aprendizajes y la manera en que este tipo de evaluación se puede llevar de una forma más flexible en el contexto de la escuela, para que no solo se tengan en cuenta las habilidades cognitivas de los estudiantes, sino que se realice una valoración más integral, en la que se consideren sus diferencias individuales, ritmos de aprendizaje, etapas de desarrollo, así como los contextos familiares y sociales. Además, la autora identifica diversos problemas relacionados con la puesta en práctica de la evaluación cualitativa, entre ellos: el exceso de matrícula escolar que dificulta la atención por parte del docente, las diferencias individuales, la variedad de ritmos de aprendizaje, la ausencia de bibliografía actualizada y el bajo compromiso docente para la investigación y la capacitación continua.

Es así como, es posible atender las problemáticas a través de la transición de una evaluación cuantitativa hacia el enfoque cualitativo, considerando: la diversidad del desarrollo humano, el proceso sociocultural, histórico y cooperativo del aprendizaje, la autoevaluación, coevaluación y

heteroevaluación, la evaluación multidireccional y el reconocimiento de la diversidad (Stincone, 2009). Es decir, implementando una evaluación más real y subjetiva, que considere las cualidades, las emociones, las potencialidades y las limitaciones de los estudiantes.

Por su parte, Abos y Bóix (2017), sugieren una evaluación diferente a la cualitativa en las escuelas rurales multigrado, que básicamente se centran en que los docentes aborden propuestas didácticas diferentes a las habituales para atender la diversidad de edades y cursos en una misma aula de aprendizaje. Para los autores, la evaluación no debería consistir en “una evaluación final y puntual” porque esto induce a un aprendizaje pasivo (p. 42), sino en una evaluación cualitativa, que acompañe el proceso de enseñanza-aprendizaje, que sea integral y valore todos los aprendizajes, de forma que sea ventaja en el modelo curricular habitual.

Si bien, algunas investigaciones no explicitan a la evaluación cualitativa dentro de sus objetos de estudio, si plantean una manera diferente de evaluar, que, de acuerdo con autores como Bertoni et al. (1997) y Morán (2012), se incluye dentro del enfoque de evaluación cualitativa, como la evaluación formativa, la evaluación constructivista (Del Pino, 2016), la evaluación apreciativa, y la evaluación significativa, entre otras. Estos enfoques básicamente comparten una intención similar, que difiere de la evaluación cuantitativa, en la cual predomina la medición y los resultados.

De acuerdo con lo anterior, para Del Pino (2016), en la evaluación con enfoque participativo, se resalta el protagonismo de las personas, de forma que los fines de la evaluación

no son los resultados ni el control de los estudiantes, sino que, el papel central lo asume el estudiante, basado en unos procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. Es decir, el autor entiende el aprendizaje desde una óptica comunitaria y social, rescatando la importancia no solo del saber y ser con el otro en la evaluación, sino de los saberes contextuales a diferencia de los saberes instrumentales. Este sustento demuestra la importancia de una evaluación diferente a la cuantitativa, en la que se contemple el aspecto social del aprendizaje y se dé sentido a los conocimientos, intereses y oportunidades de vida de los estudiantes.

Por otra parte, Paniagua (2016), planteó la influencia del enfoque de evaluación cualitativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, basando la propuesta bajo las exigencias del Decreto 1290 de 2009 y el Decreto 2247 de 1997, que fundamentan el nivel de educación preescolar. El autor señala que la evaluación cualitativa favorece los procesos cognitivos ya que no se miden los avances de los estudiantes en términos cuantitativos, sino que a través de las estrategias evaluativas se da paso al desarrollo de las ideas y los conocimientos con los que cuentan (fundamentado en la teoría constructivista), así como la socialización, que es importante en esta etapa desarrollo. Es decir, sustentado bajo una teoría constructivista, para el autor, cada estudiante tiene unas características y tiempo propios para el aprendizaje, lo que permite entender la diversidad de los seres, así como los ritmos de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, Tirado et al. (2011), demostraron que cuando el docente transfiere “funciones de la evaluación a los estudiantes, constituye un principio formativo de relevancia educativa” (p. 17), de manera que promueve la evaluación justa entre pares,

característica de la evaluación cualitativa. Así mismo, se elimina el factor unidireccional de la evaluación ya que el docente no es el único que tiene el poder, como lo determinan los autores, y el proceso se hace más transparente. Esto se establece a partir de la caracterización de las prácticas evaluativas que realiza Gómez (2014), en las que identifica que los docentes no articulan las prácticas con los fines de la evaluación, lo que implica un riesgo de reprobación y promoción, y que aunado a ello, las instituciones educativas no cuentan con una estructura de evaluación continua y permanente, que además no contempla el desarrollo integral de los estudiantes, pues se centra exclusivamente en la obtención de conocimientos estandarizados, sin considerar el ritmo de aprendizaje. Por lo que el autor propone desarrollar una evaluación integral.

2.4. Evaluación y su normativa en Colombia y en Bogotá

Según la política educativa de la Alcaldía Mayor de Bogotá para los años 2016-2020, la jornada extendida se sustenta bajo el Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020 y el Decreto 153 del 16 de marzo de 2018. El plan Distrital de Desarrollo 2016-2020, *Bogotá mejor para todos*, ha establecido como una de sus políticas esenciales la Calidad Educativa. En ella se circunscriben diferentes estrategias para mejorar la calidad educativa de Bogotá, entre las cuales se encuentra el Uso del Tiempo Escolar y la Jornada Única, concibiéndose este como el proyecto 1056: Mejoramiento de la Calidad Educativa a través del Uso del tiempo escolar y la Jornada Única (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016), o las jornadas extendida y única.

De acuerdo con lo anterior, esta estrategia tiene diversas acciones, entre las cuales se encuentran:

- Aumentar el tiempo escolar, así como su significado
- Aprovechar la oferta de escenarios de la ciudad o institucionales para favorecer el aprendizaje de los estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 121)
- Incentivar el trabajo colaborativo en los estudiantes a través del deporte, el arte y la ciencia (centros de interés)
- Fomentar el desarrollo humano y los talentos de los estudiantes en las artes, la ciencia y el deporte.

En el Decreto 153 del 16 de marzo de 2018, se denomina a esta estrategia de Uso del tiempo escolar Jornada extendida de la siguiente manera:

Jornada extendida: Es una política de calidad dirigida a los estudiantes de los CED e IED que promueve mayores oportunidades de aprendizaje desarrollando ambientes innovadores, respetando el proceso de transición gradual en la atención de los estudiantes, la capacidad instalada de las instituciones, y la pertinencia con los proyectos educativos institucionales. La jornada extendida fomenta el desarrollo de actividades curriculares y extracurriculares orientadas al aprovechamiento del tiempo de los estudiantes cuyo foco son la ciencia, la recreación, la cultura, el deporte y la orientación vocacional (p. 1).

Estas actividades extracurriculares se desarrollan a través de los centros de interés entendiendo que los mismos son espacios de formación en la escuela que amplían las oportunidades de los estudiantes para favorecer su desarrollo integral y posibilitan la identificación de sus capacidades e intereses (Alcaldía Mayor De Bogotá, 2015). A su vez, los centros de interés están fundamentados en un “enfoque pedagógico activo basado en la observación de la manera como los niños y niñas, desde la primera infancia, evolucionan en su desarrollo y aprenden a medida que avanzan en su proceso escolar” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, p. 51), de tal manera que estos espacios de formación buscan desarrollar las habilidades, capacidades e intereses de los estudiantes, partiendo de su historia y contexto sociocultural, desde la priorización de la institución educativa como un escenario “por la vida y para la vida”, según los fundamentos de Decroly (SED, 2014, p. 30)

Por otra parte, desde la normativa se encuentra el componente de evaluación, que para esta investigación expone tres elementos esenciales de análisis para la construcción del componente de evaluación cualitativo para la jornada extendida. El primero de ellos es el Decreto Reglamentario de Evaluación 1290 de 2009, a través del cual se expresa una forma de concebir la evaluación. Por otra parte, la Circular 005 de 2015 de la Secretaría de Educación Distrital, en la que se dan algunas orientaciones para la evaluación de los aprendizajes en los centros de interés. El tercer elemento es el Sistema Institucional de Evaluación Educativa del Colegio Eduardo Santos, que tiene directa relación con el Decreto 1290. El Decreto reglamenta tanto la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, como su promoción en los diferentes niveles de la educación escolar: básica y media. De acuerdo con la presente investigación Evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada

extendida del Colegio Eduardo Santos, el Decreto 1290 especifica que la evaluación se realiza en los ámbitos Internacional, Nacional e Institucional (Art. 1)

En este sentido, uno de los propósitos que establece el Decreto 1290 para la evaluación de los estudiantes especifica que la evaluación debe identificar las características de cada estudiante, y el ritmo y estilo de aprendizaje como indicadores para la valoración de los avances. De esta forma, la evaluación debe sustentarse en un modelo que permita interpretar y cuestionarse por el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, de manera que no se juzgue al estudiante, seleccionándolo o clasificándolo según sus resultados, sino que el docente lo comprenda y valore desde sus avances, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje.

Si bien dentro de los propósitos también se establece que la evaluación debe determinar la promoción de los estudiantes, la Circular 004 de 2015 de la Secretaría de Educación establece que, para la política educativa de los centros de interés de Jornada Extendida, estos no son de carácter promocional, y deben estar sustentados en una evaluación de carácter cualitativo, que concibe a la evaluación como un proceso integral, en cuanto a los factores que inciden en el aprendizaje; dialógico, reconociendo la diversidad de saberes; y formativo, brindando un escenario propicio para el desarrollo del potencial creativo de las personas, conocimiento global, entre otros, (SED, 2014).

Tanto el Decreto 1290 como la Circular 005 de 2015 de la SED brindan un sustento legal para la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida, sumando el hecho de que, según el Decreto 1290, la evaluación debe incluir:

- Procesos de autoevaluación de los estudiantes (art. 4)
- Estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes (Art. 4)
- Que los estudiantes sean evaluados de manera integral (Art. 12, Derechos del estudiante).

Adicionalmente, el Decreto en mención establece que la estructura de los informes de valoración de los estudiantes debe ser comprensible y entregará información integral del avance en la formación (Decreto 1290 de 2009), así como las acciones de seguimiento de mejora de las debilidades, pero también la exaltación de los desempeños superiores en los procesos de formación (habilidades), teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, empleo de diferentes técnicas de evaluación, identificación de particularidades en el proceso de aprendizaje, todo lo anterior desde una evaluación continua.

Desde el Sistema Institucional de Evaluación Educativa (de ahora en adelante SIEE) del Colegio Eduardo Santos (2018) establece que el docente debe propiciar en su clase la coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación, además de tener en cuenta “el ritmo de desarrollo y las diferencias en los procesos de aprendizaje del estudiante” (2017, p. 58). Estas directrices establecidas en el sistema de evaluación dan sustento al enfoque cualitativo, que de

acuerdo con Morán (2012) establece que la evaluación cualitativa debería contemplar los elementos antes mencionados.

El SIEE maneja una escala de valoración cuantitativa acorde con los desempeños definidos en el Decreto 1290 de 2009, pero no define cómo deben ser las valoraciones (de carácter cuantitativo o cualitativo) y tampoco establece un modelo predeterminado de evaluación. Sin embargo, en el estudio realizado en el 2016 por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, denominado Prácticas Evaluativas en las Instituciones Educativas Distritales, el Colegio Eduardo Santos se caracterizó por tener una evaluación de enfoque cuantitativo.

Los anteriores elementos normativos permiten fundamentar desde el marco legal la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de la jornada extendida desde una práctica basada en la comprensión y en la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes, ya que se trata de valorar la forma como ellos alcanzan los logros educativos (SED, 2014), además de reconocer otros elementos dentro del proceso de la evaluación, como su naturaleza sistémica e interdisciplinar, práctica diferenciadora, ética, incluso política, articulando a su vez los centros de interés con el Proyecto Educativo Institucional del colegio Eduardo Santos y con las áreas integradoras establecidas para cada uno de ellos.

2.5. Estado del arte

A continuación, se exponen los estudios empíricos que tienen relación con la presente investigación.

Bautista y Cardozo (2016), desarrollaron un estudio en un colegio público de la ciudad de Bogotá, con estudiantes de octavo grado, con el objetivo de “caracterizar la evaluación desde la Teoría Cultural de la Objetivación en el contexto de actividades que involucran tareas sobre transformación del lenguaje natural al algebraico” (p. 12). El método que se empleó en esta investigación obedece a un enfoque de investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa, que define un proceso de cuatro pasos: el primero es abordar históricamente a la evaluación; el segundo tiene que ver con la revisión epistemológica, filosófica y ontológica de la Teoría Cultural de la Objetivación; el tercero asume la recolección de datos desde el diseño cuasi-etnográfico y; el cuarto paso es el análisis de los resultados.

Dentro de los resultados de la investigación se resalta principalmente la necesidad de analizar y reflexionar en el concepto de evaluación que a través de la historia ha tenido una estrecha relación con el enfoque positivista ya que durante el análisis de datos se destaca la importancia que tiene la comunidad, la labor conjunta, la mirada hacia una nueva manera de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje entre otros. Así mismo, a través de las diferentes actividades que se desarrollaron con los estudiantes de octavo grado se evidenció que los estudiantes se apoyan desde sus habilidades para lograr solucionar problemas matemáticos aportando con sus ideas y reconociendo a los otros, lo que permite entender el aprendizaje desde una perspectiva social.

Como conclusión principal se evidencia la postura de una perspectiva de evaluación diferente a la tradicional ya que esta última se orienta hacia las “consideraciones relacionadas con los objetivos del profesor, es decir: llegar a una respuesta prefabricada, buscando un desarrollo meramente procedimental en la que no importa la toma de conciencia y mucho menos plantear una postura crítica frente a esas ideas presentadas” (Bautista & Cardozo, 2016, p. 102) ya que se busca que el estudiante sea partícipe de su proceso de evaluación desde una perspectiva que involucra el aprendizaje en comunidad,

En este estudio se pueden ver varios elementos de relación con la tesis, entre los que se puede destacar el enfoque y diseño de estudio, así como uno de los referentes empleados en el marco teórico que es la Teoría Cultural de la Objetivación, especialmente el elemento saber con otros, razón por la cual se proponen formas de evaluar en las que se involucra la participación de los estudiantes desde sus ideas, perspectivas, construcciones, habilidades, aunque desde la tesis de Bautista y Cardozo se aborda toda la TCO en el ámbito de evaluación específico de las matemáticas.

Ávila (2016), establece la comparación como método para evaluar el avance de los estudiantes desde la implementación de la evaluación constructivista para promover el aprendizaje de estudiantes de bachillerato universitario de la UNAM, a partir de un diseño cualitativo. Establece dos grupos, uno de control y uno experimental. En el caso del grupo control se emplearon técnicas de valuación tradicional, principalmente un examen que solo mide y evidencia resultados. En el grupo experimental se emplearon instrumentos de evaluación constructivista, en los que se

promovió la evaluación formativa, así como la evaluación cualitativa, especialmente rúbricas. Los estudiantes de este grupo demostraron mayor interés por aprender los contenidos de la materia de historia, así como por las actividades de evaluación, mejorando a la vez los resultados de aprendizaje en términos de logros e indicadores.

En el estudio se concluye que la evaluación desde una perspectiva constructivista posibilita mayores logros de aprendizaje en los estudiantes porque ellos empiezan a sentirse parte del proceso de evaluación y no solo como el objeto de medición de resultados. También los instrumentos empleados para evaluar favorecen el aprendizaje porque el estudiante pasa a ser el centro del proceso evaluativo y en ese sentido hubo una mayor apropiación de los contenidos de historia en comparación con el grupo control: los estudiantes que estuvieron en el grupo experimental realizaron actividades de aprendizaje y evaluación colectiva en las cuales reflejaron sus habilidades desde las competencias del área de historia. De acuerdo con el estudio existe una relación en el desarrollo de una propuesta de evaluación diferente, que involucra y pone en el centro del proceso al estudiante, generando motivación y trabajo en colectivo que pone en evidencia las habilidades de los estudiantes.

Centrados en la evaluación del aprendizaje específico en escuelas multigrado, Abós y Boix (2016), analizaron la manera en que se realiza la evaluación escolar en las escuelas multigrado y su incidencia en el aprendizaje, profundizando en las prácticas docentes que refieren una evaluación con metodologías activo-participativas. En los principales resultados se puede evidenciar que la evaluación en las escuelas multigrados se emplea la autoevaluación,

coevaluación y heteroevaluación, además de que la evaluación se adecua al contexto específico, así como a los estudiantes porque se requiere evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de diferentes grados y ritmos de aprendizajes, priorizando con ello, instrumentos y momentos de la evaluación cualitativa. Específicamente desde la coevaluación y heteroevaluación se favorece hablar de las acciones de mejora para el proceso de enseñanza-aprendizaje y es un elemento indispensable para hablar de las habilidades de cada estudiante. Dentro de las conclusiones se establece que una evaluación formativa con elementos de la evaluación cualitativa es esencial en las escuelas multigrados por la cantidad de estudiantes matriculados en cada curso y debido a que se forman diferentes cursos en una misma aula

Además, la implementación de diferentes instrumentos de evaluación que involucren tanto la individualidad como la colectividad son necesarios para reemplazar instrumentos tradicionales de la evaluación cuantitativa, sin embargo, está la percepción de los padres de familia siempre de esperar la calificación o el resultado. Por ello, de la investigación se resalta el diseño metodológico para recolectar la información, debido a la complejidad del tema, relacionado con un diseño etnográfico como método para estudiar a los grupos multigrados en un periodo de tiempo determinado, lo que logró evidenciar con profundidad, el proceso de evaluación en los estudiantes.

Por otro lado, Paniagua (2016), aborda la evaluación, pero aplicada en estudiantes de transición de un colegio público, con el objetivo se enfoca de fortalecer las prácticas evaluativas cualitativas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, y con ello, valorar el avance a partir de un proceso formativo, a través del reconocimiento de las características particulares de cada

estudiante. En la investigación se empleó la investigación acción educativa, que hace parte de los enfoques cualitativos, utilizando instrumentos como la observación participante y entrevistas realizadas a los docentes para conocer la manera como se evalúa y posteriormente implementar la evaluación cualitativa. Dentro de los principales resultados se encuentra que la valoración cualitativa permite que cada estudiante reconozca sus habilidades y aspectos por mejorar, así como su rendimiento, de manera que permite la mejora continua de cada estudiante, de acuerdo con sus características y ritmos de aprendizaje propios. Así mismo, se estableció que las maneras de evaluar no tienen concordancia con el uso de pruebas externas, pero esto obedece a las particularidades del grado, además de contemplar que, de acuerdo con la normatividad, en educación inicial todos los estudiantes son promocionados.

Otro aspecto importante que se destaca en la evaluación que se emplea en el grado de transición tiene que ver con el uso de que los métodos tradicionales de este proceso no permiten potenciar las destrezas y habilidades de los estudiantes en educación inicial, pero al emplear la evaluación cualitativa si se favorecen estos aspectos. Como conclusiones se plantea que la evaluación cualitativa favorece el desarrollo de procesos cognitivos fundamentales en la educación inicial, además de que se empiezan a identificar las habilidades y particularidades de cada estudiante. A su vez, este modelo de evaluación lleva a transformar la manera tradicional de evaluar, en la que predomina el control y el aislamiento, para dar paso a la continuidad de un proceso de valoración de los alcances y logros de los estudiantes, de acuerdo con su ritmo de aprendizaje.

En cuanto a la relación existente con el presente estudio y la investigación en evaluación cualitativa en los centros de interés, se encuentra que ambos estudios parten de un enfoque cualitativo en el que la observación participante permite analizar y reflexionar en torno al proceso de evaluación, además de considerar la importancia de la evaluación cualitativa para favorecer los procesos de aprendizaje porque se valora el aprendizaje de cada estudiante enfocando el fundamento normativo en el Decreto 1290 de 2009, que privilegia los intereses y habilidades de los estudiantes en el marco de la evaluación.

Si bien la evaluación cualitativa es fundamental para fortalecer el proceso de aprendizaje, la prevalencia de la evaluación tradicional que califica y mide a los estudiantes ha tenido predominancia en los sistemas educativos. Por esta razón, Franco (2016), expresa que la evaluación debe no solo contribuir para que el aprendizaje de los estudiantes mejore, sino que esta debe promover la participación de todos. En este sentido, Franco desarrolló un estudio que indagaba sobre el enfoque que tiene un grupo de docentes de la ESO frente a la evaluación que implementan con los estudiantes para el aprendizaje, con el fin de identificar los aspectos y barreras entre una evaluación tradicional y un modelo más inclusivo.

Desde esta perspectiva, se plantea que la evaluación escolar actual en la ESO se caracteriza por un proceso que prioriza una función social que certifica a los estudiantes ya que su intención es netamente sumativa, razón por la cual se hace necesario atender la diversidad y multidimensionalidad de los alumnos en el aula de clase, contrario a emplear los exámenes como criterios únicos de decisiones que inciden en la vida del estudiante desde diferentes aspectos. Como

el modelo de evaluación existente está muy lejos de atender la diversidad, Franco señala que se debe realizar un trabajo pedagógico que implique la revisión, análisis y cambio de planteamientos en torno al currículo para que se promueva la participación del estudiante en la evaluación, desde el enfoque cualitativo, considerando una perspectiva global acorde con el contexto y los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el ejercicio de evaluar es un acto inclusivo, que no debería centrarse exclusivamente en los resultados y promoción o no aprobación de los estudiantes.

Por su parte, Quintana (2018), realizó una investigación en la institución educativa estatal de educación inicial de Ate, de la provincia de Lima, con tres docentes y sus respectivos grupos de estudiantes, que se encuentran en las edades de 3 a 5 años. El objetivo principal de esta investigación era analizar la evaluación formativa de los aprendizajes que se desarrollan en el segundo ciclo de Educación básica regular, para ello se determinó como diseño una investigación cualitativa, empírica que se enfoca en un análisis de tipo descriptivo del problema que se analizará a través del método de estudio de caso.

A partir de los hallazgos se determinó que la evaluación formativa posibilita verificar los aprendizajes del estudiante de tal modo que les permite establecer las mejoras que deben realizar para que alcance los logros proyectados, de modo que el resultado permite hacer ajustes al proceso para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esta forma de ver la evaluación por parte de los docentes, precisa un proceso permanente, en el que cada niño es observado en su individualidad, buscando valorar su ritmo de aprendizaje, pero también responder a sus habilidades

y necesidades para que avance en su proceso educativo. Por otro lado, se destaca que la emoción es una parte fundamental del proceso evaluativo porque los estudiantes se sienten seguros cuando se les reconocen sus logros, y se fortalece la autoestima y las habilidades, sin embargo, no se reconoce el proceso de retroalimentación en ninguno de los grupos, y esto provoca que las estrategias que se les entregan a los estudiantes para mejorar en su proceso de aprendizaje solo ocurren hasta el final de cada periodo académico.

En la investigación también se estableció que los docentes tienen en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, pero promueven el trabajo colectivo como parte del proceso de evaluación y reflexionan en torno a las prácticas que se generan en el aula y que producto de ese análisis pueden obtener información sustancial para mejorar en los procesos de evaluación. Dentro de las conclusiones del estudio se destacan principalmente cuatro: 1) que la evaluación formativa que realizan los docentes hace parte del enfoque cualitativo que prioriza enfocarse en el aprendizaje de los estudiantes; 2) se tiene como limitante no retroalimentar en el proceso ya que los docentes se enfocan más en las evidencias del aprendizaje, de manera que se pierde la posibilidad de hacer un reconocimiento más apropiado de las necesidades de los estudiantes; 3) si bien se busca realizar actividades que promuevan el trabajo en equipo, no se promueve la evaluación en estas circunstancias de aprendizaje y; 4) se identificó como principal técnica de evaluación la observación del proceso del estudiante, pero no se hace un registro de la información, de manera que se pierde el sentido de realizar esta técnica para la evaluación formativa.

Aunado con una evaluación que coadyuve a la formación integral y el desarrollo de la autoestima y las habilidades, un factor elemental a considerar se relaciona con la evaluación justa,

por lo que Hidalgo (2017), planteó se centró en conocer las concepciones de docentes y estudiantes sobre una evaluación justa, a partir de un enfoque cualitativo, desde un diseño fenomenográfico. El autor identificó que en contextos educativos complejos, los docentes manejan una evaluación cualitativa, holística, que tiene en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, así como sus cualidades y su actitud, de manera que se asume una visión equitativa sobre la justicia en la evaluación; en tanto, los docentes que enseñan en escuelas de contextos más favorables refieren emplear métodos cuantitativos y centrarse más en los resultados, por lo cual asumen una visión de evaluación justa desde la perspectiva de igualdad.

De acuerdo con lo anterior el estudio concluye que una evaluación cuantitativa que se asocia con la perspectiva igualitaria se centra en la calificación y medición de resultados, que priorizan la evaluación externa y solo beneficia a algunos alumnos, promoviendo desigualdad e inequidad, en contraposición con una visión de evaluación diferente que necesita la sociedad, en la cual se favorezca la participación y la equidad para que la educación sea más justa. A partir de los hallazgos del estudio se determina que, si bien el objetivo refiere el conocimiento de la concepción sobre lo que significa una evaluación justa se identifica la necesidad de priorizar los métodos cualitativos dentro de la educación para responder a las necesidades y exigencias actuales de la educación.

Respecto a la implementación de estrategias para una evaluación justa, Portocarrero (2017), desarrolló una investigación en el Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln con docentes de educación primaria, con el objetivo de implementar estrategias de evaluación

formativa en el aula. El método de investigación está fundamentado en la línea socio crítica, con un enfoque cualitativo, en el que se busca observar comportamientos y actitudes de los estudiantes desde la evaluación formativa, así como las interpretaciones y significados que se encuentren desde la observación del contexto.

El autor evidencia que en la implementación de la evaluación formativa se incluyen la autoevaluación, la coevaluación y el trabajo en equipo que, en conjunto, permiten identificar las características y diferencias de los estudiantes, aportando al desarrollo integral en su proceso formativo, aunque los elementos de autoevaluación y coevaluación deben ser trabajados de manera más permanente con los estudiantes. También se refleja el uso de diferentes instrumentos de evaluación cualitativa que involucran al estudiante y lo motivan hacia su aprendizaje. Respecto a las estrategias, se determinó se implementan numerosos instrumentos para emplear la evaluación formativa con los estudiantes en diferentes áreas de primaria, que incluyen elementos de valor como son la reflexión, la autoevaluación, la conversación en grupo y la coevaluación, de manera permanentemente, sin embargo, la autoevaluación y coevaluación no se emplean con la misma rigurosidad.

Lo anterior, se corrobora con la investigación que realizó Restrepo (2015), en la que pretende caracterizar las condiciones en que la evaluación orienta la enseñanza y establece que la implementación de estrategias de evaluación formativa/cualitativa permite que los estudiantes expresen sus argumentos y participen reconociendo sus cualidades y competencias en el ámbito de derecho, contribuyendo así a formar la conciencia jurídica en los estudiantes. También se

evidenció que el proceso de retroalimentación adquiere importancia, ya que los estudiantes sienten que existe una preocupación por su aprendizaje, de manera que la emoción también desempeña un papel fundamental en el proceso de evaluación.

En cuanto a las conclusiones este estudio permite establecer que los estudiantes consideran importante los procesos de retroalimentación en la evaluación formativa que permiten reconocer el nivel de desarrollo de sus competencias, así como los elementos sobre los cuales debe trabajar para mejorar. Sin embargo, se hace necesario que se prioricen los encuentros entre docentes y estudiantes para realizar procesos de coevaluación y retroalimentación. Por tal motivo, se considera prioritario el planteamiento de implementar un tipo de evaluación que incluya elementos cualitativos, no solo en los niveles de educación escolar de básica primaria y secundaria, sino que además se resalta la importancia de implementar estos enfoques en la educación superior, debido a las ventajas que estos representan.

Apoyado en lo anterior, De Jesús (2016), identificó en su estudio de carácter cualitativo, sociocrítico, en el que emplea como diseño la investigación acción en el campo educativo desde una perspectiva transversal, que los docentes asumen la evaluación como un indicador del logro del aprendizaje del estudiante, que realizan generalmente a través de un examen objetivo que arroja un resultado, y esta perspectiva de la evaluación está relacionada con el modelo pedagógico, aunque algunos profesores afirmaron emplear estrategias de evaluación más relacionadas con el enfoque constructivista. También se destaca el empleo de diferentes criterios que permiten evaluar a los estudiantes, de forma que para ellos resulta motivante porque se comprometen más con su

proceso de enseñanza aprendizaje; estos criterios encajan dentro de la perspectiva cualitativa de evaluación.

De igual manera evidencio que al emplear el diseño de investigación acción se priorizó la reflexión en los sujetos de la investigación hacia dinámicas de evaluación formativa/cualitativa dada la prevalencia de un modelo positivista que prioriza el resultado sobre el proceso, lo que motiva la perspectiva de profundizar sobre la forma en que los docentes evalúan y como es percibida la evaluación por parte de los estudiantes, planteando que las tareas cooperativas y las estrategias de evaluación formativa que involucran al estudiante en el proceso lo comprometen más con el aprendizaje.

A partir de lo anterior, autores como Arrieta (2017), resaltaron la importancia de la retroalimentación en el proceso de la evaluación cualitativa. El autor, realizó una investigación con la población de un colegio de Bogotá, Colombia, compuesto por 40 estudiantes, 20 de grado séptimo y 20 del grado octavo, con el objetivo de identificar si se mejora el aprendizaje a partir de la retroalimentación que otorga el docente a partir de un enfoque mixto. A partir del estudio, el autor detectó la necesidad de identificar e implementar estrategias dentro del proceso evaluativo que permitan mejorar el aprendizaje de los estudiantes de tal manera que se permitan establecer los avances y las dificultades en el proceso para poder brindar a cada estudiante las oportunidades de mejora conforme a sus ritmos, necesidades y capacidades.

A su vez, se abordan los elementos de evaluación compartida y formativa, en el que, primero, se prioriza el diálogo con los alumnos haciéndolos participes desde los procesos de autoevaluación, mientras que desde el segundo elemento se trata de comprender que es lo que sucede con cada estudiante respecto a su proceso de aprendizaje, esto es, reconocer su proceso particular de aprendizaje y buscar alternativas individuales que le permitan mejorar. Otro hallazgo y que confirma la importancia de la motivación en la evaluación se determinó cuando los estudiantes manifestaron sentirse motivados cuando se generan estos procesos porque pueden reconocer las dificultades y el docente puede encaminar la ruta particular para que cada uno de ellos alcance los logros de aprendizaje. Por otra parte, se establece que la retroalimentación representa una herramienta pedagógica para la evaluación, pero también la rúbrica y el reconocimiento positivo son una estrategia constructiva para el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la implementación de una manera de evaluar que contempla el proceso y no solo el resultado del estudiante permite reconocer las particularidades, ritmos y necesidades en el aula, con el fin de abordar de manera específica los elementos que contribuyen a potenciar el aprendizaje.

No obstante, Rodiño (2018), explica que es importante que el docente acompañe a los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo desde lo que plantea el currículo, además, debe reconocer sus necesidades y apoyar los ritmos de aprendizaje de forma que el estudiante pueda reconocerse y reconocer a los otros; todos estos elementos son fundamentales en el ejercicio de la evaluación cualitativa. A través del estudio de enfoque cualitativo que realizó en el colegio Colombo Francés, en Bogotá, la autora implementa la evaluación cualitativa en el área

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos artística (que se constituye como área del ser) con el fin de generar niveles más altos de apropiación, así como un diálogo o relación diferente del proceso de enseñanza aprendizaje entre los actores docente y estudiante, e incluso las familias.

Como principales conclusiones del estudio Rodiño encontró que la evaluación cualitativa aporta en el proceso educativo del Colegio Colombo Francés porque genera un diálogo entre los diferentes actores del proceso educativo que permiten reconocer los avances y estado del estudiante desde el aprendizaje, además de que se promueve el pensamiento crítico y autónomo porque lo estudiantes pasan a ser actores en el proceso de evaluación, de forma que reflexionan sobre sus logros y sus dificultades desde las diferentes estrategias propuestas, como la autoevaluación y la coevaluación. No solo se generan una serie de cambios pedagógicos, sino que, además, a nivel socioafectivo el estudiante se fortalece, se atiende su subjetividad, además de valorarse y valorar al otro.

Otros autores como Barrientos, López y Pérez (2018), realizaron un estudio de evaluación escolar en el área de educación física, que hace parte de las áreas del ser, en el que pretendían analizar si los docentes de educación física de tres instituciones educativas (tres de primaria y una de secundaria) implementan sistemas de evaluación formativa para el aprendizaje, así como sus efectos. En esta investigación de carácter cualitativo se encontró que los docentes que imparten el área de educación física tienen una clara tendencia a evaluar y aplicar las mismas experiencias que tuvieron durante su educación inicial universitaria, de modo que se continúa utilizando sistemas de evaluación tradicionales centrados en la calificación.

Dentro de los resultados también se evidenció que hay una mayor dificultad de uso de sistemas de evaluación formativa o cualitativa en primaria y secundaria porque las horas de intensidad semanal de Educación física son muy cortas y estos procesos de evaluación requieren de tiempo, análisis de la información, retroalimentación, y otros aspectos que no se pueden hacer dentro de los límites que enmarcan los lapsos de las clases. Sin embargo, los docentes que emplean este tipo de evaluación, aun con las condiciones de intensidad horaria establecidas, incluyen en su proceso la retroalimentación, la autoevaluación y coevaluación, así como el reconocimiento de los logros que alcanzan sus estudiantes, y esto se traduce en un mayor rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes, que aquellos docentes que solo realizan exámenes finales.

Como conclusiones del estudio se reconocen tres criterios principales que emplean los docentes en la evaluación para el aprendizaje: la retroalimentación para que los alumnos reconozcan aquellos aspectos en los que deben mejorar, el socializar los objetivos de aprendizaje y hacer partícipe al estudiante en su proceso de evaluación. Con este tipo de criterios se mejora la participación de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza aprendizaje ya que ellos reconocen los logros que han obtenido y entienden como pueden trabajar para fortalecer aquellos aspectos que deben mejorar dentro del área, aunque se evidencia la baja participación de los procesos de coevaluación, lo que implica la necesidad de priorizar este último criterio para que los estudiantes también reconozcan al otro en el contexto de la evaluación escolar.

En este sentido, Pasek y Mejía (2017), han señalado que la evaluación cualitativa-formativa se constituye como idónea para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes. a partir

de la investigación que realizaron desde el enfoque cualitativo, con diseño etnográfico en diferentes escuelas de primaria ubicadas en Venezuela, con el objetivo de establecer un proceso que les permitiera configurar la evaluación cualitativa en el aprendizaje desde las actividades que los docentes plantean en el aula de clases. Los resultados plantean que los docentes implementan este tipo de evaluación con actividades que permiten: explorar los temas de la clase anterior, realizar un proceso en el que pueden identificar fallas de los estudiantes para indicarles cómo deben superarlas, al igual que las habilidades o logros con el fin de resaltar estos tanto de forma individual como grupal, situación que hace sentir muy motivados a los estudiantes para su proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, son muy pocos docentes los que realizan este paso en la evaluación, aun cuando dentro de las conclusiones se evidencia la importancia de hacer este tipo de reconocimientos dentro del aula. Adicionalmente, se detectó que los docentes promueven la evaluación formativa desde la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, además de generar procesos de retroalimentación en los que los docentes detectan elementos que les aportan para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

Dentro de las conclusiones es necesario resaltar que aunque los docentes hacen un seguimiento y monitoreo a las actividades de aprendizajes que se plantean en el aula, solo algunos registran la información que les brindan la evaluación formativa, la retroalimentación, entre otras estrategias empleadas en la evaluación, lo que sin duda plantea que existen vacíos en la manera como se debe plantear el proceso de evaluación desde una perspectiva cualitativa, lo que dificulta que los docentes vean las ventajas de esta forma de evaluar, además de que no se evidencia que

exista una manera articulada y coherente con los modelos pedagógicos que están planteados institucionalmente, lo que implica una ruptura entre evaluación y aprendizaje.

Como estrategia para determinar las acciones que realizaban los docentes y que se constituían en buenas prácticas y su efecto en el aprendizaje, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y Secretaría de Educación del Distrito (2017), desarrollo una investigación en 30 instituciones de educación pública de Bogotá, a partir de un enfoque cualitativo, lo que permitió identificar que la mayoría los docentes tienen una formación posgradual que aborda las tendencias actuales de la evaluación en el aula, sin embargo, se evidencia la ausencia de articulación del hecho educativo en el aula con los referentes conceptuales y teóricos en torno a la evaluación, definiendo claramente una práctica basada en la experiencia y no necesariamente del producto del análisis teórico conceptual y normativo.

De igual manera se destaca que, dentro de las experiencias de evaluación que son consideradas buenas o exitosas, éstas se ubican en el modelo socio crítico y constructivista, promoviendo desde la evaluación cualitativa y formativa a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Esta perspectiva permite que los docentes no se centren en los resultados sino en el proceso de forma que se reconoce y valora al estudiante desde sus capacidades y autoestima, estableciendo actividades de evaluación grupales e individuales en las cuales el estudiante pasa a ser protagonista del proceso. La investigación evidencia que no existe articulación o coherencia entre la evaluación implementada en el aula, el modelo pedagógico planteado en el proyecto educativo institucional y, por ende, tampoco se encuentra concordancia con los referentes conceptuales, de manera que muchas veces no se da continuidad a los procesos de evaluación,

debido a que no refiere ninguna sistematización de las experiencias y pertinente reflexión y análisis desde el enfoque académico.

De acuerdo con los anteriores estudios, la evaluación cualitativa es un campo del currículo escolar sobre el cual existen diversas investigaciones que plantean la necesidad de superar los paradigmas tradicionales en evaluación, para dar paso a una evaluación holística, que responda a la diversidad del aula no desde un proceso de justicia e igualdad en torno a qué evaluar en el aula, sino como la posibilidad de reconocer y valorar el proceso de aprendizaje del estudiante, para que desde allí se puedan retroalimentar y tomar decisiones en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje que los docentes configuran en el aula de clases. Desde esta mirada, se hace necesario generar procesos de análisis, reflexión y, principalmente, de investigación en el aula, que permitan identificar los factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes con la implementación de la evaluación cualitativa, así como el poder evidenciar cual es la respuesta y preparación en formación docente frente a este enfoque de la evaluación, con el fin de fortalecer este tipo de evaluación e impulsar su implementación en diferentes áreas del saber.

3. CAPÍTULO III. Diseño metodológico

En este capítulo se desarrolla el diseño metodológico de la tesis doctoral La evaluación cualitativa y el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos, de manera que se presentan los objetivos, la población y escenario de estudio, los instrumentos para recolectar la información y el proceso de validación, el procesamiento de los datos y su análisis y las consideraciones éticas.

3.1. Objetivos de la investigación

Con base en lo anterior, se determinan como los objetivos de la investigación:

3.1.1. Objetivo general.

Identificar los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos.

3.1.2. Objetivos específicos.

1. Establecer los fundamentos teóricos, normativos e institucionales de la evaluación cualitativa para su implementación en las diferentes áreas artísticas y deportivas a partir de la revisión del modelo pedagógico y SIEE, el marco normativo distrital y nacional de evaluación y los fundamentos teóricos del construccionismo social, especialmente el enfoque apreciativo.

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos

2. Diseñar un formato de evaluación cualitativa para los centros de interés de Jornada Extendida que integre los aspectos normativos, teóricos e institucionales, según el Sistema Institucional de Evaluación desde los desempeños de evaluación que se establecen a nivel institucional.
3. Describir las características de la evaluación cualitativa en los centros de interés y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes a partir de los diferentes aportes evidenciados desde los instrumentos de recolección de información especificados en la investigación.

3.1. Participantes

La población de estudio se conforma por 13 docentes de centros de interés de jornada extendida del Colegio Eduardo Santos, un directivo docente y 142 estudiantes de diferentes centros de interés, adscritos a los grados de primero a quinto de primaria, con edades aproximadas entre 7 y 11 años. Respecto a la última caracterización realizada por la dependencia de orientación del colegio Eduardo Santos, la población estudiantil del IED Eduardo Santos, de la cual hacen parte los participantes de la investigación, tienen las siguientes características:

3.1.1. Cantidad de estudiantes.

La matrícula actual del colegio es de 1.247 estudiantes, de los cuales 30 son atendidos en el Hospital de la Misericordia de Bogotá, ubicado en la localidad de Mártires, a través del proyecto Aulas Hospitalarias. Los 1.217 estudiantes restantes se atienden en el colegio Eduardo Santos bajo la modalidad presencial: 150 estudiantes en la sede B y que forman parte de la primera infancia o

educación inicial, y 1.067 estudiantes en la sede A, que conforman la básica primaria, secundaria y educación Media.

3.1.2. Distribución espacial.

Es importante referir la distribución espacial ya que de acuerdo con la última caracterización realizada en la institución (2018) el 20% de la población no vive en la Localidad de los Mártires sino en localidades aledañas o incluso lejanas, pero sus padres trabajan en la localidad, por lo que este tipo de población se define como flotante. Esta es una característica presente en todos los colegios públicos que conforman la Manzana educativa de Los Mártires (IED San Francisco de Asís, IED Técnico Menorah e IED Eduardo Santos).

3.1.3. Estratos socioeconómicos.

Las familias de los estudiantes pertenecen principalmente al estrato socioeconómico 1 y 2, de acuerdo con la caracterización de las familias realizada por el departamento de Orientación del Colegio. Según el Departamento Planeación de Nacional -DANE-, los estratos socioeconómicos se clasifican con base en las características de las viviendas y su entorno, de tal modo, que el estrato 1 se ubica en el nivel Bajo-bajo, mientras que el estrato 2 se ubica en el nivel bajo (DANE, s.f, p. 1). La caracterización realizada por los orientadores del colegio describe que las familias de los estudiantes (padre, madre o acudientes legales) trabajan en la informalidad en un porcentaje considerable. Este dato fue establecido al constatar que el 30% de los estudiantes no tienen EPS ni

sisben (atención en salud), porque sus familiares no son empleados, sino que trabajan como vendedores ambulantes, empleadas de servicios por días, oficios varios, entre otros.

En cuanto a los criterios de selección para la población que hizo parte de la investigación, se priorizaron los cursos que participan en los centros de interés de arte y deporte de la institución, así como a los docentes de estos centros de interés. Esta población se puede considerar dentro de un tipo de muestreo intencionado, en el que posteriormente se avanzó hacia “una estrategia de muestreo deliberado” (Crespo, s.f., p. 3), en el que prevalecieron las necesidades de la investigación.

3.2. Escenario

El colegio Eduardo Santos inicio su funcionamiento como institución educativa de carácter Distrital que ofrece educación formal desde 1997, a través de la Resolución N° 5581 del 11 de agosto de 1997, la cual “implementa el PEI con participación de la comunidad educativa” (Manual de Convivencia, 2017, p. 7). Esta institución inicialmente estaba ubicada en la carrera 2da. No. 24-05 (lugar donde actualmente funciona la sede para la Primera infancia), concentrando solamente la primaria como Centro Educativo Distrital Eduardo Santos, pero por Resolución No. 2997 del 2002 se cambió la planta física a las instalaciones del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, sitio donde actualmente funcionan los niveles de Básica primaria, secundaria y Educación Media, ubicado en la carrera 19 a Bis No. 1C-55, barrio Eduardo Santos.

La institución educativa actualmente cuenta con dos sedes: la sede B, ubicada en la carrera 24 No 2-19, denominada La Rebeca. Allí se concentra el nivel de la Primera Infancia, que corresponde a los primeros grados escolares, jardín y transición, con una población de 145 estudiantes que asisten en modalidad de Jornada Única desde 2017. La sede principal, denominada sede A, tiene los niveles escolares de Básica Primaria, Secundaria y Educación Media, esta última se conoce con el nombre de Desarrollo Integral de la Media. La población en esta sede es de 1100 estudiantes.

Hasta 2018 en la sede A funcionaba bajo la modalidad de Doble Jornada, excepto la educación media, que estaba en jornada única oficialmente desde 2017. Con la resolución 9334 del 11 de febrero de 2019 de la SED se inicia la Jornada Única en todos los niveles escolares de la institución. Sin embargo, de acuerdo con la capacidad instalada y la cantidad de estudiantes del nivel escolar de básica primaria, por parte de la SED se autorizó el funcionamiento de la Jornada Única para Básica Primaria en Doble Jornada, es decir, cumpliendo con las horas mínimas reglamentadas por ley para Jornada Única (Decreto 1075 de 2015 y Lineamientos para la Jornada Única del Ministerio de Educación Nacional). De esta manera se mantienen actualmente las dos Jornadas de primaria (mañana y tarde), pero con la cantidad de horas que se requieren para la Jornada Única, acogiendo a los centros de interés dentro del currículo institucional.

El colegio Eduardo Santos tiene diferentes programas vinculados con las líneas de inclusión, educación para la calidad, fortalecimiento de la educación media, entre otros. En el caso de la educación de calidad, en el segundo semestre de 2013 inició el Programa Currículo para la

Excelencia Académica y la Formación Integral, que tenía como propósito extender la jornada en colegios públicos de Bogotá permitiendo a través de los centros de interés el acceso de los estudiantes a clases de arte (danza, artes escénicas, plásticas, artes visuales, música), deporte (más de 40 modalidades con escenarios apropiados para su práctica) y áreas del saber como la robótica, la tecnología, entre otras. Este acceso a la oferta deportiva y artística, especialmente, tenía como fin reducir las brechas entre la educación pública y privada en la ciudad de Bogotá.

El programa Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral ha ido cambiando de nombre a través del cambio de administraciones, sin embargo, conserva su esencia y hoy en día se denomina Proyecto 1056: Mejoramiento de la Calidad Educativa a través de la implementación de la jornada única y el tiempo escolar complementario, y mantiene las estrategias de aprendizaje denominadas centros de interés, que “se presentan como un espacio ideal para la integración y flexibilización del currículo, de fortalecimiento de las áreas básicas con más tiempos y más aprendizajes” (SED, 2014, p. 29).

Para el caso de la Educación media, es decir, los grados 10° y 11°, que hacen parte del ciclo de formación V, la Universidad Sergio Arboleda, junto con la Secretaría de Educación de Bogotá, el Colegio Eduardo Santos, junto con la SED y la Universidad Sergio Arboleda adelantaron el “Proyecto Educación Media Fortalecida y Mayor Acceso a la Educación Superior” (Manual de Convivencia IED, 2018, p. 9), a través de la Resolución 14-027 de octubre del 2014, con énfasis en Matemáticas, ingeniería y tecnologías de la información. Así mismo, a través de la Resolución 1405 del 17 de febrero de 2018 se le concedió al Colegio Eduardo Santos la ampliación del servicio

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos educativo en el Programa Volver a la escuela y junto con el Programa Aulas Hospitalarias, se concede también la instalación de un aula para manejar los procesos de Aulas de Apoyo Pedagógico Especializado, que trabajan en el proceso educativo de estudiantes con dificultades cognitivas y/o motoras. Esto sin duda, representa un avance en los procesos de inclusión tanto de la IED, como de la Localidad, ya que en la actualidad se reconoce como una de las localidades más inclusivas de Bogotá, al concentrar innumerables estrategias para la atención de diferentes tipos de poblaciones.

En consonancia con lo anterior, el colegio Eduardo Santos maneja diferentes proyectos educativos, y es líder en la localidad de Los Mártires como la institución educativa que tiene la mayor cantidad de apuestas educativas para el desarrollo y acompañamiento de los procesos educativos para diferentes poblaciones que viven dentro y fuera de la localidad. Estas apuestas se implementan en las diferentes jornadas educativas (mañana y tarde) y sedes (sede B primera infancia y sede A, básica primaria, secundaria y Media) de la institución.

La investigación se desarrolló en las instalaciones del colegio Eduardo Santos, institución Distrital educativa que está ubicada en la Localidad de Los Mártires, en el centro de la ciudad de Bogotá. Actualmente tiene dos sedes: sede A y sede B. En la sede A se desarrolló la investigación dado que es el lugar donde funciona la jornada extendida. Sin embargo, algunas intervenciones se desarrollaron en las instalaciones del Crea La Pepita, ya que los centros de interés de artes plásticas, teatro y danzas tienen asignado transporte por parte de la Secretaría de Educación del Distrito, y

los estudiantes del Colegio Eduardo Santos se dirigen hacia ese escenario porque estos espacios se encuentran adecuados para la práctica de las artes.

3.3. Instrumentos de recolección de información

La investigación se desarrolló de acuerdo con la normativa vigente que existe sobre evaluación en Colombia, además de las exigencias normativas de la Jornada Extendida, de acuerdo con la reglamentación de la Secretaría de Educación Distrital. Según lo anterior, este estudio no podría ser desarrollado sin ser avalado previamente por el Consejo Académico del Colegio Eduardo Santos.

De acuerdo con el proceso que ha llevado a la implementación de la evaluación cualitativa para los centros de interés de jornada extendida (como se denomina en la política educativa distrital), el primer instrumento generador de esta investigación corresponde a la presentación de la propuesta de evaluación cualitativa de los centros de interés al Consejo Académico para su revisión y aprobación. Este requisito es indispensable en las instituciones educativas distritales ya que, de acuerdo con la Ley 155 de 1994, artículo 145, es función de este consejo “el estudio, modificación y ajustes al currículo [...] la evaluación anual e institucional” y las demás funciones que impliquen la “buena marcha de la institución educativa” (Ley 115 de 1994, artículo 145), razón por la cual se debe contar con la aprobación del consejo académico para la implementación de la evaluación cualitativa.

3.3.1. Propuesta de implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de Jornada Extendida

A través de la coordinación del programa se determinó en Consejo Académico y Directivo la evaluación de los centros de interés, con un seguimiento a partir de la construcción de una propuesta que involucra los referentes normativos, teóricos e institucionales, para que esta evaluación de cuenta de los aprendizajes de los estudiantes de centros de interés. Por ello, se elaboró un formato de evaluación cualitativo. En la observación al formato se identificó que permitía realizar una descripción del proceso educativo de cada estudiante, pero no se otorga el consentimiento para su aplicación.

A partir de las observaciones, se realizaron las modificaciones con base en la normatividad vigente, el modelo pedagógico del colegio, los fundamentos teóricos y las particularidades de los centros de interés, atendiendo además a una necesidad específica de los centros de interés que se refiere a la baja participación de los estudiantes en las diferentes áreas del ser y del saber. Con base en ello, se presenta nuevamente la propuesta modificada y asumiendo los criterios del Modelo Pedagógico institucional, basado en la teoría del Constructivismo Social, y la Normatividad vigente, en la que se especifica que para los centros de interés se realice una evaluación que evidencie los avances y ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Decreto 1290 de 2009) y la necesidad de una evaluación diferente, dada las particularidades de la institución y de los centros de interés de jornada extendida. Con base en los cambios señalados, se aprueba por parte del Órgano del Gobierno Escolar el formato de evaluación bajo los fundamentos señalados (ver Anexo 3). A

su vez, fue aprobada por parte del Consejo Académico, e indica que se deberá incluir en el SIEE y que sea institucionalizada como evaluación para la jornada extendida.

Por otra parte, para la investigación se implementaron diferentes técnicas para recoger datos como:

- Entrevistas
- Observación participante: considerada como la más empleada en el diseño etnográfico, de acuerdo con autores como Salgado (2007), Sandoval (1996) y Aravena, et al. (2006).
- Grupo focal con los docentes de centros de interés, primero, para dar a conocer la manera como se debían evaluar todos los centros de interés y, posteriormente, para evidenciar los efectos de la evaluación cualitativa desde la perspectiva de los docentes.
- Revisión y análisis del documento de evaluación institucional de la jornada extendida, que se realiza de manera anual en la institución, específicamente las preguntas referidas a la evaluación de los estudiantes.

3.3.2 Grupo focal.

Si bien el grupo focal es una técnica en la cual se reúnen personas para abordar un tema específico, en la realización de cada grupo focal se utilizó una actividad para generar confianza para hablar del tema de evaluación cualitativa en los centros de interés. El grupo focal se implementó en dos momentos durante la investigación: el primero de ellos se enfocó en la *descripción del componente de evaluación cualitativa* de los centros de interés de jornada

extendida porque se requería que los docentes de centros de interés (que pertenecen a entidades externas a la institución) conocieran que a través del SIEE se estableció la evaluación cualitativa y era necesario exponer sus fundamentos, así como sus expectativas frente a la forma de evaluar para la jornada extendida. En un segundo momento se centro en escuchar y reconocer desde la experiencia de los docentes de centro de interés la implementación de la evaluación cualitativa con los estudiantes de jornada extendida. En el grupo focal participaron todos los docentes de centros de interés de la jornada extendida, para un total de 14 actores. A continuación, se describen los talleres utilizados para el grupo focal

3.3.2.1 Estructura de los talleres para el grupo focal.

La finalidad del grupo focal fue ofrecer un espacio de opinión y encuentro de los participantes para captar lo que sienten, creen y piensan los individuos respecto a un tema específico (Kitzinger, 1995), en este caso, la evaluación cualitativa. De acuerdo con lo anterior, se realizó un taller denominado *Explorando la evaluación cualitativa*, con el fin de que los docentes de los centros de interés conocieran la propuesta de evaluación cualitativa y expresaran sus expectativas y opiniones respecto al tema. En un segundo momento se realizó un taller denominado *Experiencia de una manera diferente de evaluar*, con el fin de sensibilizar a los docentes de centros de interés frente a la evaluación escolar.

Tabla 6 Primer taller: Explorando la evaluación cualitativa

Elemento	Descripción
Material	Manual de Convivencia: Sistema Institucional de Evaluación

Objetivo	Conocer los aspectos generales de la evaluación cualitativa en el SIEE para los centros de interés
Población	14 docentes de diferentes centros de interés de jornada extendida
Metodología	Lectura y análisis del SIEE y descripción de aspectos generales de la evaluación cualitativa
Temas de desarrollo	Acciones de evaluación Percepción de evaluación cualitativa Retos de la implementación de la evaluación cualitativa

Fuente: elaboración propia

Para el segundo momento con el grupo focal se realizó un taller en el que los docentes de centros de interés asumían el rol de estudiantes con diferentes características y una misma meta en común, que es la promoción escolar.

Tabla 7 Segundo taller: Experiencia de una manera diferente de evaluar.

Elemento	Descripción
Objetivo	Sensibilizar a los docentes de centros de interés frente a la evaluación escolar
Población	14 docentes de diferentes centros de interés de jornada extendida
Metodología	Actividad para sensibilizar a los docentes sobre la evaluación y en los estudiantes: asumir el papel de estudiantes con diferentes dificultades, oportunidades y capacidades de aprendizaje para enfrentar el año escolar, y con ello la promoción al siguiente año
Temas de desarrollo	Sensibilización docente frente a la evaluación Evaluación cualitativa: implementación e impacto del formato de evaluación Efectos de la evaluación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes
Preguntas orientadoras	¿Qué análisis pueden hacer después de implementar la evaluación cualitativa? ¿Cómo ha sido la implementación del instrumento de evaluación? ¿Considera que este tipo de evaluación incide en el aprendizaje del estudiante? ¿Qué dicen las familias y los estudiantes en las reuniones de entrega de boletines, acerca de este informe o instrumento de evaluación?

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con lo anterior, la implementación de estos talleres dentro del grupo focal permitió que los docentes reconocieran los planteamientos principales de la evaluación cualitativa desde el SIEE, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos, la normativa, el modelo pedagógico institucional así como las necesidades y contexto propio de la institución educativa, con el fin de que ellos avancen en la evaluación cualitativa desde cada uno de los centros de interés que imparten. Desde el reconocimiento e implementación se avanzó en torno al análisis de los factores y características que se identifican en la evaluación cualitativa, en un ambiente diferente en el que los docentes se sensibilizan a través de ejemplos sobre lo que implica evaluar y desde allí se puede emprender un diálogo más abierto en el cual ellos expresan las experiencias e impacto que tiene esta manera de evaluar en los centros de interés.

3.3.3 Entrevistas semiestructuradas.

Esta técnica fue implementada a los docentes de centros de interés con el fin de recolectar información de la evaluación cualitativa en el proceso evaluativo. Algunos docentes, por facilidad en el manejo de tiempo, solicitaron que se les enviara a sus correos las preguntas de la entrevista (cuestionario abierto y cerrado). Para el diseño de la entrevista se tomó como referente el instrumento Contextualización y direccionamiento de la evaluación desarrollado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, de la investigación realizada por el IDEP en el año 2017, denominada *Evaluar para transformar y mejorar*, ya que este instrumento permite conocer los efectos que reconocen los docentes en la evaluación que realizan en sus aulas desde diferentes aspectos. Sin embargo, se elimina la parte referente a buenas prácticas de evaluación, ya que no es parte del objetivo de esta investigación.

Tabla 8 Guion del instrumento para elaborar entrevistas, IDEP.

Indicador	Objetivo	Dimensiones
Evaluación	Reconocer los elementos principales de la evaluación que realizan los docentes en el aula.	-Tipo de evaluación, trayectoria, dominios disciplinares que ha necesitado para desarrollarla, proceso pedagógico y didáctico, recursos y materiales utilizados
Proceso de evaluación	Reconocer el tipo de evaluación que realiza el docente desde sus fundamentos teóricos.	Referentes conceptuales que la sustentan, impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios y transformaciones que se han dado con la implementación de la evaluación cualitativa, fortalezas y dificultades en los diferentes actores que participan del proceso (padres, estudiantes, artistas)
Evaluación en el aula		

Fuente: elaboración propia a partir de Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP–, 2017.

El formato de entrevista está incluido en anexos (ver Anexo 5).

3.3.4 Observación directa en el campo.

Mediante la técnica de observación directa en el campo se realizaron registros de campo y algunos vídeos (de acuerdo con autorización previa de los padres o tutores de los estudiantes); en los centros de interés. Esta observación permitió además de recolectar información referente a los efectos de la evaluación cualitativa, realizar un diálogo con los docentes de centros de interés, en el que se hicieron recomendaciones frente a la forma de evaluar, retroalimentando la parte del lenguaje apreciativo como parte del proceso evaluativo.

El objetivo de la observación directa en el campo fue recolectar información que permitiera evidenciar el empleo y efecto de la evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada

extendida para posteriormente analizar sus efectos. El periodo de observación se estableció para los centros de interés de artes y deportes (gimnasia), durante tres meses (un mes en cada centro). Esta observación se realizó a través del vídeo y registro de las clases en un diario de campo. Posterior a este mes, se continuó con el diario de campo, evitando el registro en vídeo, al constituirse en un elemento distractor de la práctica.

Los participantes de la observación fueron los estudiantes y docentes de centros de interés de los cursos de primaria de 101, 201, 202, 401 y 501, ya que estos estudiantes hacen parte de los centros de interés de danzas, artes plásticas, teatro y gimnasia. Las observaciones de campo se registraron en vídeo para no perder detalle de los elementos que no pueden ser percibidos por el observador. Sin embargo, se realizó el siguiente guion para recolectar información que permita contribuir al desarrollo de los objetivos planteados para esta investigación (Tabla 11):

Tabla 9 Guía de observación.

Guion de observación	
Indicador	Objetivo
Tema o aprendizaje que se espera en el desarrollo de la clase	Conocer el tema que se desarrollará en la sesión
Descripción del ambiente de aula	Reconocer los elementos esenciales del escenario
Iniciación de la actividad (explica temas, objetivos, criterios de evaluación)	Identificar si se socializa con los estudiantes los aspectos mencionados
Evaluación diagnóstica para indagar conocimientos y habilidades previas	Identificar si el docente realiza algún tipo de diagnóstico inicial
Instrumentos o estrategias que se usan para evaluar a los estudiantes	Reconocer elementos o estrategias que los docentes
Actitudes de los estudiantes frente a la evaluación	Reconocer las actitudes del estudiante frente a la evaluación propuesta por el docente
Momentos en que se da la evaluación	Identificar en qué momentos de la clase se da la evaluación
Lenguaje empleado por el docente para hacer observaciones, preguntar, exaltar habilidades, identificar logros o dificultades	Identificar el lenguaje que emplea el docente durante los momentos de la evaluación

Elementos que evidencian evaluación cualitativa	Evidenciar los elementos adicionales del tipo de evaluación que emplea el docente
Observaciones finales	

Fuente: elaboración propia.

3.3.5 Validación de los instrumentos

Para realizar el proceso de validación de cada uno de los instrumentos aplicados en el trabajo de campo, se tuvieron en cuenta instrumentos que ya habían sido usados en otras investigaciones, así como el conocimiento y validación aportada por parte de expertos, en el momento de revisar los ítems considerados para la construcción de las preguntas y el grupo focal.

De acuerdo con lo anterior, el instrumento validado que se empleó en la entrevista estructurada corresponde a la investigación *La evaluación de los aprendizajes en el Distrito: una mirada a partir de la caracterización de las prácticas de evaluación en 30 instituciones educativas*. En esta investigación realizada en el 2017 por Tamayo y Acuña, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, se empleó una entrevista estructurada que permitía reconocer las características de la evaluación educativa que se realizaba en 30 instituciones educativas públicas de Bogotá, así como la evaluación de los aprendizajes y sus principales elementos, según el tipo de evaluación.

Aunque algunas preguntas validadas en la investigación realizada por Tamayo y Acuña (2017) aplican al reconocimiento de los efectos de la evaluación según el tipo, así como elementos relacionados con la evaluación y el aprendizaje, otras preguntas que conformaron la entrevista

estructurada surgieron a partir de estructuración de cuestionarios que posteriormente se aplicaron en un pilotaje o grupo de control (una parte de la población docente de centros de interés) para hacer una lista de aquellas preguntas que agrupaban los conceptos referidos en la investigación. Posteriormente, se hizo la formulación de los ítems definitivos para la aplicación del instrumento final.

En el caso del grupo focal, la estructura fue validada por expertos a partir del guion de validación, que recoge los aspectos generales de la investigación, así como los criterios de validación, categorías, preguntas, entre otros (ver anexo 1). Después de elaborar las preguntas preparadas para los dos impactos que se realizaron con el grupo focal, los expertos revisaron el planteamiento de los cuestionamientos y la revisión y modificación del objetivo tres, que se replanteó. En lo referente al nivel de validez y confiabilidad, la calificación otorgada por los expertos fue de tres sobre tres, en cada uno de estos aspectos.

3.4 Diseño del método

El diseño corresponde a un enfoque de carácter cualitativo, en el cual “el investigador es parte del mundo social que estudia” (Aravena, Kimelmi, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006, p. 39), mundo constituido por símbolos y significados que permiten “captar reflexivamente lo significados sociales” (Salgado, 2007, p. 71). De acuerdo con lo anterior, se pretende comprender la realidad social y/o educativa de una manera más profunda y de la forma en que la presentan los sujetos de estudio (Salgado, 2007), con la finalidad de construir o interpretar las situaciones o fenómenos sociales o educativos de estudio, que corresponden directamente con el propósito de la

investigación, en el sentido de entender en el contexto específico de los centros de interés, la incidencia de la evaluación cualitativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño corresponde a la cuasi-etnografía, ya que, de acuerdo con Aravena et al. (2006) comprende el estudio de personas con intereses comunes, y permite acercarse a la comprensión de contextos sociales, definiéndose como un método de carácter descriptivo que facilita el registro del discurso y los relatos, así como los comportamientos de los sujetos. De este modo, la investigación de tipo cuasi-etnográfico permite describir y analizar los comportamientos e ideas de las personas, así como entender sus actuaciones en la vida cotidiana, lo que posibilita comprender la evaluación cualitativa en el contexto educativo, en la que los docentes de centros de interés asumen una manera diferente de concebir la evaluación, desde la apreciación y valoración de los estudiantes que hacen parte de la jornada extendida.

La Tesis Doctoral realiza una comprensión del fenómeno de la evaluación cualitativa en los centros de interés, ya que se interesa por profundizar en los sentidos de este tipo de evaluación desde una perspectiva del constructivismo social, de manera que se identifiquen sus principales características en el contexto de la jornada extendida, así como su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, de manera que se pueda dar cuenta de los efectos en el contexto específico del colegio Eduardo Santos, reconociendo los aportes de este enfoque evaluativo, por lo que corresponde a un diseño principalmente descriptivo. La investigación involucró también la observación de campo en un tiempo prolongado, que es una técnica esencial de los estudios que

requieren observar, registrar impresiones, emociones, sentimientos (Aravena et al., 2006) para su posterior interpretación.

3.5 Alcances del estudio: descriptivo

El alcance del estudio es descriptivo, ya que según Hernández, Fernández y Baptista (2014) “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 80). De acuerdo con los planteamientos anteriores, la tesis doctoral pretende describir un tema que no ha sido investigado en el contexto de la jornada extendida, aunque desde la perspectiva de evaluación cualitativa si existen estudios, pero este es un tema que requiere ser examinado, comprendido e interpretado desde el estudio propuesto, dado que la evaluación cualitativa se establece como lineamiento general para los centros de interés de las jornadas extendidas y únicas de los colegios públicos de Bogotá, lo que hace a su vez indispensable que las instituciones, especialmente los coordinadores que se encuentran a cargo de la jornada extendida, reflexionen y analicen este tipo de evaluación desde los fundamentos normativos, así como los teóricos y referentes institucionales, para que la evaluación cualitativa se convierta en un componente esencial del Proyecto Educativo Institucional, del currículo, y no termine por ser un proceso en el que se asigna un desempeño cualitativo a un estudiante, en vez de un número.

3.6 Categorías y subcategorías de análisis

Las siguientes categorías permitieron agrupar la información obtenida con los diferentes instrumentos de recolección:

Tabla 10 Categorías y subcategorías en la investigación.

Categoría	Código	Subcategoría
Evaluación cualitativa: el lenguaje apreciativo y la interacción social Evaluación cualitativa y aprendizaje	ECEA	Lenguaje apreciativo Interacción social: ser con otros Cultura, heterogeneidad y complejidad
	ECA	Habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje Características de la evaluación cualitativa que inciden en el aprendizaje

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan las definiciones de cada una de las categorías establecidas para el análisis de resultados (Tabla 6).

Tabla 11 Definiciones de las categorías para el análisis de resultados.

Categoría	Código	Definición
Evaluación cualitativa: el lenguaje apreciativo y la interacción social Evaluación cualitativa y aprendizaje	ECEASO	Centra su atención en una evaluación que reconoce que el proceso de aprendizaje de los estudiantes no solo se refiere a un conocimiento en sí preestablecido, determinado, sino a un proceso de construcción de este, en el que el aprendizaje como proceso social e individual desempeña un papel importante en la evaluación que reconoce las necesidades, motivaciones, habilidades, oportunidades e intereses de los alumnos.
	ECA	Considerar las particularidades de cada alumno lleva a que el docente no solo entienda que sus estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje, sino que debe generar una comprensión de su contexto social y escolar (Morán, 2012), además de comprender y dar significado a las reflexiones y opiniones que tiene el alumno respecto a su proceso de enseñanza aprendizaje a través del proceso de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación (Morán, 2012). Adicionalmente, debido a que la evaluación se inscribe en un ámbito de decisiones, es indispensable que ésta también responda a las necesidades sociales y a las múltiples necesidades de los educandos, sin olvidar que está en permanente juego “el valor social de los alumnos como futuros trabajadores” (Bertoni et al., 1997 p. 21), por cuanto el proceso de evaluación se vincula con el aprendizaje, ya que cada alumno adquiere y

aplica el conocimiento tanto académica como contextualmente, permitiendo entender las dinámicas y tensiones sobre las cuales se genera el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia, 2019

Asimismo, las subcategorías que conforman cada una de las categorías de evaluación hicieron parte de la información encontrada en el análisis de resultados, pero también están relacionadas con los fundamentos teóricos de la evaluación cualitativa implementada en el colegio Eduardo Santos. Las definiciones de estas categorías aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 12 Definiciones de las subcategorías pertenecientes a la categoría 1.

Categoría 1. evaluación cualitativa: el lenguaje apreciativo y la interacción social

Subcategoría	Definición
Lenguaje apreciativo	Desde la teoría del enfoque apreciativo pone de manifiesto “un sentido de respeto, al valorar activamente lo que las personas, en relación con otras, hacen para co-crear una ‘vida buena’” (Lang y McAdam, 2015). Desde esta perspectiva en la evaluación un lenguaje apreciativo nos lleva a tener un sentido de respeto y valor por las posibilidades de los estudiantes, encontrando en los problemas y situaciones difíciles una oportunidad. Esta característica permite que el docente evalúe a sus estudiantes no solo desde el respeto y valor a lo que hace, sino además enfocándose en sus habilidades, ritmos de aprendizaje y por consiguiente los progresos que se pueden evidenciar. Así, se supera una evaluación que se centra en asignar calificaciones, para pasar a una evaluación que se centra en lo que funciona, en potenciar lo que se hace bien ya que se puede hacer mejor (Lang & McAdam, 2015).
Interacción social: ser con otros	La interacción social tiene una gran importancia en los procesos de aprendizaje, enfatizando en que “las acciones que los individuos realizan están sumergidas en modos culturales de actividad” por cuanto el salón de clases no debería estructurarse como un lugar cerrado en el que se opera a partir de mecanismos que no pueden ser variables (Radford, 2006); este es un espacio en el que existe una interacción consustancial al aprendizaje por cuanto los procesos de evaluación desde una perspectiva cualitativa, deben contemplar un proceso de evaluación con el otro, de saber con el otro, rescatando la importancia de la interacción social en los procesos evaluativos

Cultura, heterogeneidad y complejidad	Desde la perspectiva del enfoque apreciativo Lang & McAdam (2015) denominan a esta característica “sistémico”, como aquello que implica poner en primer plano “el valor que tiene prestar atención a la cultura, a la variedad y a la complejidad en la que viven y se relacionan los niños [...] la noción de que todo existe en relación [...] hacia el estar con los otros”. De acuerdo con lo anterior, lo sistémico ubica la evaluación en un plano en el que se debe prestar atención a la multidimensionalidad de los estudiantes, y sus posibilidades de creación-aprendizaje- construcción con los otros, de tal manera que la evaluación no se desarrolla solo en el plano individual, sino en la interacción y posibilidad de aprender con el otro.
---------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia, 2020.

Tabla 13 Definiciones de las subcategorías pertenecientes a la categoría 2.

Evaluación cualitativa y aprendizaje	
Subcategoría	Definición
Habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje	Hay que considerar que en todo organismo existe algo que funciona lleva a comprender que los seres humanos no pueden ser medidos por su habilidad para desarrollar una tarea en común, sino que debe reconocerse y potenciar aquello que funciona en ellos, en función no solo de sus necesidades sino intereses y ritmos de aprendizaje
Características de la evaluación cualitativa para favorecer el aprendizaje	Elementos constitutivos de la evaluación cualitativa que permiten favorecer el aprendizaje de los estudiantes de centros de interés artísticos y deportivos.

Fuente: elaboración propia, 2020.

3.7 Procedimiento

Para realizar la implementación se tuvo en cuenta el proceso de la intervención en el campo, considerando como primer momento, la construcción de la propuesta de evaluación cualitativa para los centros de interés de jornada extendida del Colegio Eduardo Santos IED desde los referentes teóricos, normativos e institucionales. Una vez aprobado el formato de evaluación

cualitativa para los centros de interés, se contactó a dieciséis docentes de centros de interés a través de una reunión en el Colegio Eduardo Santos, explicando la investigación que se llevaría a cabo, de los cuales catorce accedieron a dar su consentimiento para la realización de entrevistas y grupo focal, mientras cinco de ellos dieron su consentimiento para la recolección de la información a través del instrumento de observación de campo. Posteriormente, se contactó a las familias de los cinco grupos observados y grabados en el trabajo de campo para explicarles el motivo de la investigación, la solicitud de la participación de los estudiantes en algunas observaciones de clase, de los cuales el 90% entregó el consentimiento informado (ver Anexo 7) autorizando la participación de su hijo en el proceso de grabación.

Después, se realizaron las observaciones de campo en cuatro centros de interés artísticos y deportivos, en diferentes días, para observar los procesos de evaluación implementados por los docentes y todo lo que de allí derivara. Se hizo registro de campo en una bitácora. Así mismo, para la evaluación institucional se incluyeron dos preguntas sobre evaluación en los centros de interés (una abierta y una cerrada) para conocer cuál es la opinión del estudiante respecto al proceso de evaluación en la jornada extendida. Finalmente se procedió a codificar toda la información para su posterior análisis.

3.8 Análisis de datos

La técnica de análisis que se empleó para la investigación es el análisis de contenido, que, según Rodríguez, Janissek y Moscarola (2005) “consiste en una lectura profunda de cada una de

las respuestas, donde codificándose cada una, se logra una idea mucho más precisa sobre el todo” (p. 14). Para la codificación de la información se emplearon hojas de cálculo para analizar por líneas la información detalladamente e identificar momentos específicos. De esta manera, el proceso de análisis de datos se realizó teniendo en cuenta la siguiente estructura:

- a. Claridad en el resultado de lo que se espera obtener.
- b. Transcribir y ordenar la información.
- c. Leer y releer.
- d. Codificar la información: después de tener la información transcrita, se codifica la información y se identifican las unidades de análisis: aquí el empleo de hojas de cálculo fue necesario para identificar la información de acuerdo con las categorías y generar su posterior análisis. Cuando se revisa la información y no se encuentran nuevos datos o significados se presenta la saturación de categorías.
- e. Describir las categorías codificadas y codificar en un segundo nivel para reducir la redundancia de categorías y poder agrupar las categorías en temas. Encontrar vínculos.
- f. Interpretación: en este punto se inicia con la etapa de la interpretación para lo cual se deben revisar las categorías que finalmente se agruparon (categorías de análisis), que a su vez deben ser pensadas en relación con la teoría que soporta la investigación. En este paso se realizará una triangulación de los datos que se recogieron desde los instrumentos cualitativos empleados, para lo cual se analizará la información obtenida de las observaciones, grupos focales y entrevistas a profundidad realizadas a los docentes de

centros de interés, dado que esta información es equiparable para las categorías de análisis en el fenómeno estudiado.

Este mismo proceso se empleó para el análisis de los registros de campo, apoyados en los vídeos, y en el análisis documental, que evidencia el lenguaje que los docentes emplean para hacer los informes cualitativos de los estudiantes.

3.9 Consideraciones éticas

En la investigación Evaluación cualitativa para los centros de interés de jornada extendida, colegio Eduardo Santos se garantizó el respeto por las personas participantes de la investigación, así como su derecho a tomar las decisiones informadas, lo que incluye su participación en el estudio. En este sentido, se entregó a los padres de familia de los menores de edad un consentimiento informado después de una breve reunión en la que se les explicó el objetivo de la investigación, previa autorización de los directivos de la institución y el Consejo Académico (ver Anexo 7) y fue diligenciado por los participantes de la investigación, o sus padres de familia (en caso de ser menores de edad). Adicionalmente, es necesario tener en cuenta que en este estudio se respeta la privacidad de los participantes, por cuanto se entregó a los representantes legales de los estudiantes un consentimiento informado por escrito (ver Anexo 8) que firmó el 95 % de la población, en total 142 estudiantes.

Así mismo, se aclaró a los participantes que el conocimiento que se pretende obtener a partir de este estudio cualitativo no se puede obtener por otro medio, razón por la cual es necesario

hacer el registro de vídeo, las observaciones de campo, así como las diferentes entrevistas. Es importante tener en cuenta que la investigación solo inició después de obtener la autorización de las directivas de la institución, la aprobación de la implementación de la evaluación cualitativa en la jornada extendida por parte del Consejo Académico, así como el Consentimiento Informado de los participantes.

Para finalizar, en este capítulo se resumen los elementos concernientes al aspecto metodológico que permiten dar cuenta de todo el proceso que se lleva a cabo para la recolección y análisis o procesamiento de la información, además de incluir los objetivos de la investigación, la población, consideraciones éticas, entre otros, de forma que se describe no solo la estrategia sino del camino metodológico que se realizará para dar respuesta al problema planteado, desde la perspectiva cualitativa, contribuyendo así a profundizar en aspectos de la investigación educativa, en el ámbito de la evaluación.

CAPÍTULO IV. Resultados de la investigación

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación, producto del análisis de la información obtenida a través de los diferentes instrumentos empleados, que son: las observaciones de campo, las entrevistas realizadas a los actores que intervinieron en esta investigación y el grupo focal, de tal forma que se emplea la triangulación de la información recolectada a través de los diferentes instrumentos de recolección de datos para ver el resultado de las categorías desde los diferentes datos recolectados. De esta manera, la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida planteó dos categorías, que son la evaluación cualitativa: enfoque apreciativo y ser con otros y; la evaluación cualitativa y el aprendizaje, que a su vez se dividen en subcategorías que derivan de los diferentes elementos que se encontraron en el análisis de datos y se vinculan directamente con el marco teórico de la investigación. Estos resultados permiten entender los efectos de la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés del colegio Eduardo Santos, y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

4.1 Evaluación cualitativa: enfoque apreciativo y ser con otros

Esta categoría está compuesta por tres subcategorías que son: lenguaje apreciativo, la interacción social: ser con otros en la evaluación y cultura, heterogeneidad y complejidad. Estas subcategorías derivan de los temas principales desarrollados en el Marco teórico, e hicieron parte de los fundamentos a partir de los cuales la investigación realiza el trabajo de recolección y análisis de datos. Teniendo en cuenta que las investigaciones cualitativas no rechazan, comprueban o aceptan supuestos teóricos, es necesario entender que el análisis de los resultados implica un proceso de lectura e interpretación de la información, integrando la pregunta que se plantea en la

investigación, el análisis de las categorías desde la codificación selectiva, relacionando categorías y generando temas y conceptos, que permitan exponer los resultados de la investigación.

A continuación, se presentan los resultados que refieren a cada una de las subcategorías de la categoría Evaluación cualitativa: enfoque apreciativo y ser con otros, iniciando con el lenguaje apreciativo.

4.1.1 El Lenguaje apreciativo.

Desde la teoría del enfoque apreciativo, el lenguaje en la evaluación da un sentido de respeto y valor por las habilidades y particularidades de los estudiantes, encontrando en los problemas y situaciones difíciles, una oportunidad. Emplear un lenguaje apreciativo en la evaluación permite que el docente evalúe a sus estudiantes no solo desde el respeto y valor a lo que hace, sino además, que se enfoque en sus habilidades, ritmos de aprendizaje y por consiguiente en los progresos que se pueden evidenciar en cada uno de los individuos que hacen parte de la clase. Así, se supera una evaluación que se centra en asignar calificaciones, para pasar a una evaluación que se centra en lo que funciona, en potenciar las habilidades, reconociendo al otro desde el lenguaje.

En la institución de estudio es evidente la importancia del lenguaje apreciativo en la evaluación cualitativa como una posibilidad de cambiar la manera en que el docente percibe el proceso de aprendizaje en los estudiantes y a la vez, cómo los mismos estudiantes perciben no solo los resultados sino el proceso de aprendizaje que logran en los centros de interés. En un ambiente

escolar en el que son recurrentes los mensajes como: usted que siempre molesta, tan raro, usted otra vez, usted siempre tan indisciplinado, siempre pierde las evaluaciones, entre otras, los estudiantes van construyendo sus mundos, especialmente desde el lenguaje.

El cambio de empleo de lenguaje hacia uno apreciativo por parte de los docentes en los procesos de evaluación cualitativa es una oportunidad para que ellos sean conscientes del poder de las palabras en la vida de los estudiantes, y de cómo el empleo del lenguaje no solo constituye una responsabilidad moral, sino que además es un asunto que involucra tanto la ética como la estética en el lenguaje, conceptos que puede cambiar, desde la misma evaluación, el ambiente de aprendizaje:

Ya la evaluación no la centro en que todos hagamos lo mismo sino en ver las posibilidades de cada chico y el talento o en lo que es muy bueno. Ah, y el niño que es muy molestón, le empiezo a dar un giro en mi clase porque esa energía que tiene se la empiezo a encaminar para que lidere. Entonces empieza a dejar de molestar porque ya no le digo que es el más indisciplinado, eh como que las palabras tienen poder (Docente 1, Centro de interés de artes plásticas).

De acuerdo con lo anterior, se destaca el poder de las palabras en el proceso de evaluación, lo que significa que el lenguaje incide en la actitud del estudiante para reconocer sus habilidades en el proceso de evaluación cualitativa, al emplear un lenguaje diferente. En este sentido, los docentes son conscientes de los cambios que se deben generar en el lenguaje, por ejemplo, al señalarlos como indisciplinados frente al grupo.

En la observación, se identifica que el lenguaje que el docente emplea en el aula puede generar diferentes emociones en los estudiantes e incidir en la motivación para el aprendizaje en determinada área del conocimiento. Por ejemplo, en la clase de danza los estudiantes presentaron por grupos un ejercicio coreográfico en el que son evaluados tres pasos de una coreografía. La docente del centro de interés les anima a presentarse señalando la capacidad y habilidad de cada uno para desarrollar alguna tarea, y ejemplifica un caso en el que expone las habilidades que se pueden o no tener, pero sin que ello represente un problema:

Todos los niños y las niñas somos buenos en algo, entonces, eh, puede que Valery efectivamente no se aprenda todos los pasos muy bien, pero en unos pasos los va a hacer muy coordinado. Entonces, lo importante es que tú pases y hagas lo que sabes y lo que has ensayado, ¿entendido? Listo (Docente 2. Centro de interés de danza).

Emplear con los niños un lenguaje que valore su proceso, para este caso, en una evaluación de una coreografía en grupo, generó que los estudiantes proyectarán este lenguaje con sus compañeros, por ejemplo, animándolos a realizar un ejercicio. Cabe señalar que se observó en el ejercicio coreográfico que no todos los estudiantes están en la misma curva de aprendizaje, la docente les dice que continúen trabajando y ensayando los pasos y esta situación genera un ambiente de evaluación en el que los estudiantes confían y se sienten seguros, en vez de sentirse juzgados.

De acuerdo con lo anterior, durante la evaluación por grupos del ejercicio coreográfico algunos estudiantes se pusieron de pie para animar a sus compañeros, incluso algunos realizaron los pasos para recordar a los compañeros o hacer con ellos la coreografía, de tal manera que se percibe un ambiente en el que los niños se sienten seguros de demostrar lo que ellos han aprendido en clases anteriores, postura que refuerza la docente alentando a los estudiantes:

Sofía, mi amor, tú te sabes los pasos con los pies, entonces ahorita solo te falta empezar a mover las manos para coordinar el movimiento. No hay que pasar con susto porque cada uno sabe cuáles son sus fortalezas y cuáles son las cositas que tiene que ir mejorando, y Sofía, el ejercicio es para eso, para que digas –ah bueno, como ya sé cómo mover los pies, entonces voy a empezar a trabajar el movimiento coordinado de las manos. Muy bien (Docente 2, Centro de interés de danza).

En este caso, la docente usa un lenguaje en el que reconoce el proceso de la estudiante, tanto desde los aspectos positivos como aquellos en los que debe trabajar para mejorar. La evaluación que emplea la docente no se concreta en emitir un juicio de valor que resalte los errores de los estudiantes, sino que a partir del lenguaje empleado busca reconocer al alumno.

En este cambio, se logra que el docente oriente las habilidades de los estudiantes centrándose en lo que funciona, que es un aspecto esencial del enfoque apreciativo. Además, el cambio del lenguaje apreciativo en la evaluación cualitativa se enfoca en un modelo de integración uniforme, que consiste en generar condiciones de aprendizaje similares para todos los alumnos,

teniendo presente que no todos los alumnos alcanzarán los objetivos educativos de la misma manera, pues esto depende de sus habilidades y competencias.

Me parece muy bonito y muy interesante el proceso porque abre la puerta a otras cosas relacionadas o establecer hallazgos, por ejemplo, como esa relación entre lo cognitivo y lo emocional que hay veces se hacen discrepancias, por ejemplo el niño que dejó de decir yo soy bruto para esto, yo soy malo para esto, eso empieza a dejar de escucharse en los niños porque hablarles de una forma emocional y escribirles en una evaluación para lo que uno ve que son buenos, o, por ejemplo decirles más sus cosas buenas en un ejercicio de danza que las cosas malas, los enfoca a trabajar a ellos para que sean mejores cada día (Coordinador 1, Centro de interés artísticos).

De tal manera que el estudiante también empieza a cambiar las palabras que emplea para referirse a sí mismo, ya que plasmar en la evaluación sus habilidades y no solo lo que no funciona, les permite enfocarse en lo que funciona, y por ende, potencializarse. Si un estudiante logra cambiar la manera como se ve a sí mismo a partir del lenguaje que emplea su docente, se incide en su aprendizaje porque el alumno identifica y es consciente de aspectos positivos o habilidades que puede emplear en el centro de interés:

Yo socialicé la evaluación primero con los estudiantes y fue muy gratificante para mi encontrar tanta felicidad en un salón de clases. El arte propicia felicidad, pero lo más mejor fue ver que ellos se sienten queridos con las palabras que uno usa. Cuando nos dijeron que teníamos que decir palabras en positivo todo el tiempo yo pensé que eso es malo porque

también hay que hablar de las cosas malas que ellos hacen en clase, luego he ido entendiendo porque hay que realizar una evaluación cualitativa, porque usa un lenguaje diferente en el que el estudiante se siente importante, reconocido, así le digan que tiene cosas que mejorar. Por eso es mejor que pasar simplemente indicadores y ya (Docente 3, Centro de interés de Danza)

En este sentido, el coordinador y los docentes reconocen que las palabras inciden en las actitudes de los estudiantes, pues a partir de la evaluación se percibe un reconocimiento de su esfuerzo y empeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que tienen claro que en la evaluación cualitativa no se trata de realizar una descripción general de las acciones que el estudiante realiza o no, sino que va más allá, pues mediante un lenguaje positivo, el proceso y los avances que logra cada estudiante, sin dejar de lado los aspectos en que debe trabajar. Asimismo, consideran que este reconocimiento se centra también en la atención a sus emociones y actitudes que prevalecen en el aula de clases.

Durante las observaciones de clase la docente del centro de interés de gimnasia identificó a una alumna que presentaba una dificultad cuando realizaba la parte final del ejercicio, y se aproxima a ella señalando:

Miren que Laurent está haciendo todo el movimiento bien, pero lo único que está haciendo es quitar el apoyo de la mano izquierda rápido y por eso se va hacia el lado izquierdo, entonces no quites el apoyo de la mano izquierda, no quites el apoyo de las manos hasta

que hayas rodado por toda la espalda [la estudiante realiza el ejercicio y la docente agrega] eso estuvo mejor (Centro de interés de gimnasia, docente 4)

En este caso, la docente emplea un lenguaje en el que reconoce lo que la estudiante está haciendo bien, y da recomendaciones para mejorar la práctica. Este tipo de evaluación que emplea un lenguaje apreciativo permite reconocer en los estudiantes los aspectos positivos, como en el ejemplo anterior, pero también los aspectos que puede mejorar el estudiante y cómo puede hacerlo. Es así como las palabras usadas por la docente le proporcionan seguridad y la estudiante nuevamente realiza el ejercicio con una mejor movilidad al finalizar.

Además, durante la evaluación del ejercicio gimnástico se observó que los niños se animan unos a otros, generando un ambiente confiable para todos los estudiantes que están presentando esta prueba. También se puede evidenciar que la docente no solo enfatiza en los aspectos positivos de los estudiantes, sino que realiza observaciones individuales y grupales para que los estudiantes logren realizar el ejercicio:

Yo creo que hay niños que a veces no le prestan atención a algún detalle y cuando lo van a hacer acá no saben que tenían que hacer determinada cosa porque si ven que yo le dije a Estefania [...] protege la cabeza y en las dos siguientes ¿apoyó la cabeza? (Docente 4, Centro de interés de gimnasia).

A su vez, la docente de Música evalúa a los estudiantes de este centro de interés, mientras ellos realizan un ejercicio y los anima señalando que el talento que existe en el grupo.

Efectivamente la prueba de ritmo que estaba realizando con sus estudiantes involucra aspectos como la memoria, la concentración y la atención, y su armonía depende del trabajo que los alumnos realizan en grupo, por lo que las palabras de la docente invitan a que la evaluación asuma un efecto positivo, al generar un ambiente en el que los estudiantes se sienten reconocidos.

Otro aspecto que se pudo evidenciar desde el lenguaje en las observaciones fue el momento en el que los estudiantes realizaron sus autoevaluaciones, ya que los docentes de los centros de interés generalmente retroalimentan estos ejercicios después de hacer la lectura de lo que los estudiantes escriben. En este caso, la docente del centro de interés de teatro da un mensaje a uno de sus estudiantes después de leer la autoevaluación:

Evidentemente todos los seres humanos tenemos cosas para mejorar. Ya sabes que no cumplir normas y un comportamiento inadecuado no te deja avanzar, no dejan ver las cosas buenas que tienes. Ayer todos tus compañeros te estaban animando cuando presentaste la prueba. Lo hiciste bien, tienes cosas buenas y en eso deberías enfocarte (Docente Wanda Thelma Centro de interés de teatro).

Para la evaluación cualitativa empleada en los centros de interés la autoevaluación es un aspecto fundamental que complementa el proceso evaluativo; aún cuando algunos docentes de centros de interés decidieron hacerla de manera escrita u oral, la retroalimentación que realizan es fundamental para que las palabras de los estudiantes también sean valoradas en este contexto, ya que precisamente los alumnos escriben (o hablan) de lo que para ellos significó el proceso del centro de interés: “una de tus cualidades es ayudar a tus amigos, pero no es la única, eres muy hábil para

moverte, trabajas bien en equipo, tú puedes ser un líder positivo, en tu equipo, en el curso” (Docente 5, Centro de interés de teatro).

A través del lenguaje escrito, los docentes de los centros de interés destacan también las habilidades de los estudiantes o los aspectos en los que deben mejorar, siempre empleando palabras que transmiten aprecio, que demuestran el reconocimiento del estudiante, mucho más allá de la asignación de una nota y un indicador de logro que señale si el estudiante cumple o no con los objetivos de clase.

Al reconocer la importancia del lenguaje apreciativo en la evaluación cualitativa, los docentes consideran relevante involucrar a las familias, debido a las reacciones que puede provocar en ellos la descripción detallada de las habilidades y competencias de sus hijos, su comportamiento en clases y aquellos aspectos que se requieren trabajar. Por ejemplo, los docentes de centro de interés mencionaron que en el informe académico que se dirige a las familias se integran indicadores de la evaluación como una descripción del proceso y avance académico de cada estudiante en el centro de interés, y es considerado por las familias como positivo, debido a la información que les provee:

Yo trabajo en otros colegios y allí solo tenemos que dar una nota, pero aquí el instrumento de evaluación que usa el colegio me ha servido mucho porque yo puedo escribir lo que veo de cada estudiante, las habilidades que tiene y en las cosas que es bueno, pero también en lo que tiene que mejorar porque no son solo las cosas buenas sino lo que le falta por hacer. Por ejemplo, los padres de familia hacen buenos comentarios porque algunos dicen que

nunca les habían dicho a sus hijos que eran buenos en algo, y pues en el caso de los niños más indisciplinados, y que esos comentarios en la evaluación les ayuda a entender que les gusta a sus hijos y en que son buenos (Docente 5, Centro de interés de teatro).

Tanto el modelo de evaluación cualitativa y el informe académico otorgan a las familias una oportunidad para identificar las expectativas de los estudiantes, y con ello, es posible modificar la percepción del alcance del aprendizaje de sus hijos, e involucrarlos a su vez, en el proceso educativo:

Al final de la reunión una mamá se me acercó y me dijo que gracias, que ella solo recibía quejas de su hijo en todas las reuniones, y que cuando le daban el boletín en muchos casos ni siquiera sabía en qué le había ido mal porque solo aparecía la nota que se sacó [...]. Dijo que esto debían hacerlo en todas las materias porque así ella puede ayudarle y de pronto los demás profes se dan cuenta que a él le gusta mucho el dibujo, así no sea bueno en las matemáticas [...] yo creo que ella se sintió así porque en el boletín le puse que él podría llegar a ser un excelente artista porque sus bocetos son muy técnicos y se le facilita imaginar y recrear volúmenes y sombras (Docente 1, Centro de interés de artes plásticas).

De esta manera, los docentes de centro de interés perciben en su mayoría que el formato de evaluación cualitativa resulta ser un elemento efectivo para informar los avances de los estudiantes a las familias, pues se identifica su eficacia e implicación en todas las áreas educativas.

Los docentes de centro de interés identifican que el lenguaje apreciativo es un elemento esencial en la evaluación cualitativa porque es una manera de reconocer el proceso del estudiante, sus ritmos de aprendizaje y sus habilidades, e identifican a la vez, que los problemas se pueden convertir en una oportunidad para mejorar:

En la evaluación es necesario pasar por un proceso de intercambio de experiencias entre el docente y los estudiantes desde una mirada horizontal, y pues sólo a través del diálogo constante podemos identificar las necesidades de los estudiantes, y también reconocer las debilidades en ambas partes para fortalecerlas y además construir trabajos colectivos que posibiliten el reconocimiento de uno mismo y del otro como elementos fundamentales para la construcción del ser (Docente 3, Centro de interés de danza).

Para lograrlo, los docentes consideran necesario establecer un diálogo horizontal, que permita reconocerse a sí mismo y reconocer al otro, y a su vez, posibilite identificar las necesidades particulares de los estudiantes. Aunado a ello, señalan que ese diálogo genera una condición propia de la evaluación cualitativa que implica un reconocimiento de uno mismo y del otro como elementos fundamentales para la construcción del ser: “la pregunta es estimulada en cada participante, facilitando la construcción de una atmósfera pedagógica donde todos los que hacen parte de la experiencia, aprenden y enseñan” (Docente 3, Centro de interés de danza).

Desde esta perspectiva, la pregunta aparece como un elemento dinamizador en la evaluación para que todos los estudiantes se sientan parte de la experiencia y del proceso de

enseñanza-aprendizaje en los centros de interés. Así, los elementos que más se resaltan en el proceso de evaluación son desde la experiencia, la pregunta, la escucha, el diálogo:

Se logra vislumbrar la participación de los estudiantes en el centro de interés de Danza como una experiencia relacionada con la vida misma, reuniendo dificultades y fortalezas que van en dirección a la formación de seres humanos con pensamiento crítico y reflexivo (Docente 3, Centro de interés de danza).

Por su parte, el diálogo en la evaluación cualitativa genera una comunicación directa entre el docente y el estudiante, y que consideran de doble vía, pues por un lado incide en el conocimiento y por otro en la planeación de la práctica docente:

De acuerdo con los lineamientos institucionales que establece el colegio para la evaluación recorro a un proceso de comunicación directa con los estudiantes sobre el proceso que se viene desarrollando y sobre los objetivos que se han cumplido y los que no; esa socialización se convierte en un dialogo de doble vía que alimenta el conocimiento sobre el contexto en el cual se trabaja y ayuda a que las planeaciones y las consideraciones para el taller contribuyan a fortalecer ámbitos que no son claros o presentan alguna dificultad (Docente 1, Centro de interés de artes plásticas).

De esa manera, los docentes tienen la posibilidad de identificar los avances del objetivo educativo:

El lenguaje es un medio que nos ayuda a visibilizar los avances según los objetivos del proyecto educativo, las debilidades y fortalezas de los estudiantes con el fin de mejorar y transformar las dificultades en cada uno y cada uno de los estudiantes” (Docente 6, Centro de interés de teatro).

Aunado a ello, los docentes identifican que el lenguaje se vincula directamente con el componente socioemocional, y permite reconocer a los estudiantes como seres con habilidades, pero también con dificultades que hacen parte de su proceso de construcción y formación: “cada estudiante es evaluado de manera individual y específica, y se hacen las sugerencias de manera que él pueda entenderlas y que sepa qué debe mejorar y qué capacidades puede potenciar (docente 1, Centro de interés de artes plásticas).

Comunicar los aspectos positivos de los estudiantes como: sus habilidades, sus avances, sus logros, hacen parte de una evaluación cualitativa que implica un enfoque apreciativo, en el que es importante transmitir tanto a los padres como a los estudiantes, que si bien existen dificultades, cada estudiante tiene un proceso y ritmo de aprendizaje propio, lo que indica que no todos alcanzarán en el mismo tiempo los logros o aprendizajes propuestos en el centro de interés, pero es fundamental reconocer las habilidades de los alumnos para proyectarlas e identificar cómo pueden fortalecer los aspectos que pueden mejorar para que logre mayores aprendizajes.

Como se enunció anteriormente, el componente socioemocional posibilita reconocer al estudiante en el escenario educativo, independiente de su proceso de aprendizaje. El papel que desempeña el lenguaje en los estudiantes es fundamental para su proceso de formación ya que este

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos

a su vez, genera distintas emociones que asocia también con el proceso de aprendizaje. En este sentido, cuando los estudiantes reciben por parte del docente el reconocimiento de lo que hacen, o el docente les expresa de manera apreciativa la forma como pueden convertir sus problemas en una oportunidad para mejorar, ellos asocian esta respuesta con un interés por aprender porque se sienten, de cierto modo, alegres, contentos, reconocidos y apreciados.

De acuerdo con lo anterior, el uso del lenguaje apreciativo en la evaluación cualitativa en los centros de interés del Colegio Eduardo Santos implica que el docente tiene una responsabilidad moral en la construcción y formación de la realidad, el mundo y las corporeidades de los estudiantes, de forma que la evaluación es una oportunidad y no un obstáculo en la vida escolar del estudiante.

No nos cabe en la cabeza que haya buenos y malos estudiantes y comportamientos, porque creemos y construimos desde la ética más que desde la moral, porque nos encontramos en la sensibilidad y el pensamiento crítico y allí si es posible reconocer al otro (Docente 7, Centro de interés de artes plásticas).

Es decir, los docentes identifican que en la evaluación cualitativa de los centros de interés se valoran constantemente las capacidades y habilidades del estudiante, mismas que se le comunican al estudiante, lo que contribuye a un proceso integral, diferente a que el docente solo realice una descripción estandarizada para todos los estudiantes, en la que se indiquen de manera exclusiva los logros que se alcanzaron y los que no.

El lenguaje que uso con mis estudiantes es muy importante porque todo ha sido un proceso para mí. Yo había trabajado con bachillerato, y ahora al trabajar con estudiantes de primaria, he reflexionado sobre como la evaluación cualitativa los va cambiando a ellos, y no son perceptibles los cambios a gran escala porque este es un proceso demorado, pero sí he aprendido a hablarles de una forma más estética, si lo puedo llamar así, porque en los centros de interés no solo se le puede decir que aprobó o reprobó los aprendizajes, sino que se debe dar cuenta de los avances, así creamos que no son grandes, para cada niño es un gran logro, incluso para sus familias (Docente 8, Centro de interés desarrollo del pensamiento).

Por ello, se destaca la importancia de percibir y comunicar todo avance en los estudiantes, mediante un lenguaje estético, en el que, además, los docentes sean responsables en la transmisión del proceso de cada alumno. En este sentido, la evaluación desde un enfoque apreciativo debe considerar que tanto el docente como el estudiante deben asumir un rol más participativo, lo que generará que el estudiante sea el centro del proceso académico.

No podemos desconocer que los estudiantes tienen diferentes habilidades y que muchos vienen de contextos duros y por eso es importante preguntarles, tratar de entrarles a ellos con un lenguaje diferente al de resaltarles todo el tiempo lo malo que tienen o los errores o faltas que cometen entonces ellos ya lo saben pero y si no saben cómo mejorar, yo creo que ahí es donde entramos nosotros y por medio de una evaluación más humana le decimos lo que tiene y en lo que debe trabajar para lograr lo que falta (Docente 9, Centro de interés de danzas).

El contexto al que se refiere la docente se centra en las diferentes situaciones culturales, sociales, familiares, entre otras, que crean y determinan las experiencias previas de los estudiantes. La expresión “entrarles a ellos con un lenguaje diferente” (Docente 9, Centro de interés de danzas), señala que es importante que el docente reconozca parte de la historia de vida de los alumnos con el fin de ser más asertivo en el uso del lenguaje, pero también en el proceso evaluativo, en el que no solo se debe resaltar lo que le hace falta al estudiante para avanzar en el proceso de aprendizaje, sino que debe mencionar también aquellas estrategias que le permitirán fortalecer sus aprendizajes en el centro de interés.

Adicionalmente, es importante señalar que en la evaluación cualitativa se deben contemplar tres elementos esenciales: las emociones, el lenguaje apreciativo y las habilidades/oportunidades, con la finalidad de que se realice a partir de un enfoque apreciativo. Los alumnos se sienten motivados, lo que genera una emoción de sentir felicidad o motivación por el proceso de evaluación, que se conecta directamente con el aprendizaje: “una manera diferente de ver al estudiante y de que los estudiantes nos vean a nosotros y vean su proceso de aprendizaje y que los mismos padres también vean eso” (Docente 10, Coordinadora de centros de interés).

El lenguaje apreciativo permite que los estudiantes se conecten con sus emociones, ya que empiezan a verse de otra manera porque sus docentes reconocen no solo los aspectos que son susceptibles de mejorar en determinado centro de interés, sino que pueden apreciar las habilidades del estudiante y ponerlas en un plano en el que sean reconocidas por los demás, contribuyendo al favorecimiento del aprendizaje, ya que los alumnos se motivarán por aprender en un espacio en el que se sienten reconocidos.

4.1.2 Interacción social: ser con otros en la evaluación.

La interacción social es importante en los procesos de aprendizaje, ya que los estudiantes realizan diferentes acciones que están sumergidas en modos culturales de actividad, y que por consiguiente el aula no es un espacio cerrado, limitado por las paredes y los elementos que existen allí, sino que en este se pactan reglas para el aprendizaje y para la convivencia, lo que significa que los estudiantes deben adaptarse e interactuar con los otros.

Los docentes identifican que la interacción social permite que el estudiante se reconozca en un contexto, pero también que pueda reconocer al otro. Después de ese reconocimiento se da paso al ser y saber con el otro, en situaciones propias del proceso de evaluación:

Nuestros estudiantes trabajan con sus compañeros con los otros por ejemplo desde la parte musical tienen que lograr que digamos una armonía o un trabajo individual logre encajar con el trabajo del resto de sus compañeros entonces de esa manera no podemos centrarnos solo en los procesos individualizados de los estudiantes que son necesarios pero también debemos centrarnos o trabajar los procesos en los que el estudiante se relaciona con sus compañeros, construye con su grupo y a partir de sus habilidades entonces también se puede aprender ahí (Docente 11, Centro de interés de música).

Esta intervención deja expuesta la importancia de la interacción con el otro en los procesos evaluativos no solo como una necesidad de trabajar en grupo como consecuencia de un ejercicio que se realiza en la clase, sino que, además, a través de la interacción social se logra el

reconocimiento de las habilidades de cada estudiante y la manera como cada uno puede aportar en la consecución de un objetivo. El ejercicio musical que describe el docente plantea que el estudiante tiene que lograr que una armonía individual encaje con el trabajo del resto de compañeros. Este conjunto de individualidades encaminadas hacia un fin en el que inevitablemente debe interactuar con los demás estudiantes, no solo como parte de un proceso de aprendizaje, sino como el resultado de un proceso de evaluación:

Las artes como actividades sociales que no se desarrollan de manera individual sino colectiva, es un ejercicio en el que se reconoce a sí mismo y al otro, y cuando él logra reconocer sus habilidades y las de sus compañeros puede entrar a decir cómo puede aportar en la construcción de ese aprendizaje colectivo, en los diferentes trabajos desde una coreografía, o un desarrollo musical, en ese sentido la evaluación tiene que reconocer al otro al ser y construir al otro (Docente 12, Centro de interés de danza).

De tal manera que los docentes resaltan la importancia de la actividad social como parte de las artes, ya que su desarrollo se da en un ejercicio de colectividad y, en consecuencia, el proceso de evaluación debería reconocer la importancia de los otros en el proceso de evaluación del ser. Por consiguiente, la evaluación hace parte del proceso de aprendizaje, ya que también integra un modo cultural de actividad:

Es importante la reflexión de esos procesos evaluativos colectivos desde la individualidad porque eso es lo que hacemos en los procesos de formación. El niño llega con unos procesos que no podemos ignorar ni su individualidad, pero en la formación los estudiantes trabajan

con otros estudiantes y se ve el cambio cuando ellos se reconocen en sus capacidades y talentos y empiezan a entender que los demás niños también tienen habilidades. Ya la evaluación no la centro en que todos hagamos lo mismo sino en ver las posibilidades de cada chico y el talento o en lo que es muy bueno (Docente 1, Centro de interés de artes plásticas).

El docente de centro de interés artístico manifiesta que los procesos de evaluación deben tener en cuenta no solo la individualidad sino el trabajo con los otros, de tal manera que se logren desarrollar procesos colectivos de evaluación en el que cada estudiante pueda aportar a la resolución de un problema, o la consecución de un objetivo en común reconociendo tanto sus habilidades, como las de otros. Debido a ello, los docentes entienden que en la evaluación cualitativa en el que se realizan procesos de evaluación colectivos, no puede desencadenar en un modelo en el que todos los estudiantes hagan lo mismo (estandarizar la evaluación desde las artes), sino que cada uno de ellos aporte a la consecución de una actividad determinada a partir del reconocimiento y puesta en escena de sus habilidades, avances y progresos. En este sentido, los docentes destacan la importancia de que en la evaluación cualitativa se realicen procesos que implican el trabajo en grupo, es decir, que conduzcan a la interacción social:

Se acude a la escucha constante de los estudiantes, partiendo de sus gustos particulares y de sus necesidades permitiendo la participación activa de cada uno y también se trabaja así mismo en grupos y dónde cada aporte realizado es tenido en cuenta como material creativo, el cual se desarrolla y se implementa en las diferentes actividades realizadas. Claro, también se realiza el trabajo de mimesis (Docente 3, Centro de interés de danzas).

La docente menciona que para evaluar a los estudiantes se tiene en cuenta el trabajo en grupo ya que a partir de los aportes que realiza cada estudiante se logra encaminar un trabajo colectivo para dar solución a una problemática planteada. Según lo anterior, por ejemplo, los estudiantes que pertenecen al centro de interés de danza pueden participar de manera individual con creaciones propias que después harán parte de una puesta en escena en grupo. Estos juegos y movimientos libres que hace el estudiante son espontáneos y reflejan su esencia frente a los diferentes ritmos musicales. La docente también hace alusión a que una de las estrategias es la mimesis, que obedece más a la imitación de movimientos, y que también hace parte del proceso de evaluación de la danza. Cabe señalar que esta estrategia también es empleada por diversos docentes:

La evaluación es una herramienta para evidenciar los avances y resultados de cada estudiante y en ese contexto se realizan diversas formas de evaluar al estudiante como la evaluación colectiva, en donde se pone en práctica la disposición, atención y compromiso del niño cuando se realizan trabajos y ejercicios de grupo y la evaluación individual donde se efectúan competencias amistosas por grupos donde cada estudiante expone su talento individual utilizando los fundamentos vistos en clase en sentido de la motivación y confianza de sus saberes (Docente 13, Centro de interés de danza).

De esta manera, el docente determina la evaluación colectiva y la individual como estrategias de evaluación, y menciona que de manera específica en la evaluación individual el estudiante expone su talento individual en competencias amistosas por grupos. En este sentido, los

docentes expresan que de manera permanente realizan la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para involucrar a los estudiantes dentro de este proceso:

No solo en los trabajos individuales puedo ver el proceso del estudiante, porque en los trabajos en grupo también es interesante ver como ellos, después de un proceso de reconocerse y reconocer a los compañeritos, pueden empezar a asignarse ciertas tareas para que todos consigan un objetivo. En gimnasia se ve mucho la individualidad pero si tu pones a los niños a trabajar en grupo y, por ejemplo, recrear una figura de Acrosport, ellos ya empiezan a darse cuenta quien es más fuerte, quién es más flexible, a quién se le facilita realizar no sé, la posición invertida, y eso es lo que uno quiere finalmente que hagan los niños, que sepan cuáles son sus habilidades y cómo pueden usarlas en equipo, pero también cómo pueden aprender de los demás (Docente 4, Centro de interés de gimnasia).

A partir de lo anterior, se identifican elementos que hacen parte del proceso de evaluación como la importancia de que el estudiante reconozca sus fortalezas y debilidades, pero también el hecho de reconocer las habilidades de los otros, la asignación de tareas como resultado de ese reconocimiento, y el uso de las habilidades para conseguir un objetivo en el trabajo en equipo.

De acuerdo con lo anterior, las observaciones que realizan los docentes de los estudiantes no solamente dan cuenta de los mismos aspectos que pueden autoevaluar los niños y niñas sino también de su proactividad y la forma como a partir de sus avances se puede ir planeando el taller para que contribuya al proceso del grupo, otorgando especial interés a los avances que logra cada estudiante y su contribución al proceso del grupo. De igual manera, los docentes promueven la

construcción de trabajos colectivos que posibiliten el reconocimiento de sí mismo y del otro como elementos fundamentales para la construcción del ser, ya que el trabajo en equipo está relacionado con el construccionismo social e implica tanto la co-creación con el otro, como la interacción a partir de las ideas que surgen en un proceso de evaluación en el que se implica a los otros.

Así mismo, en las observaciones de campo se pueden evidenciar momentos en los cuáles los docentes de centros de interés, a partir del diseño de una actividad que se debe realizar por grupos, evalúan diferentes dimensiones de los estudiantes. Sin embargo, lo que resulta importante analizar es la posibilidad de que el estudiante pueda ser evaluado de forma individual a partir de tareas grupales, ya que esa interacción con el otro permite establecer tres escenarios: que el estudiante se reconozca (sus habilidades, en lo que puede aportar y en lo que debe prestar atención para mejorar); que reconozca al otro, y de esta manera el ser y el saber con el otro, que básicamente es conseguir objetivos comunes a partir del trabajo en equipo:

En uno de los grupos los estudiantes se encuentran coloreando unos dibujos y explican que están construyendo las partes de una cuadra (de un barrio) en cuatro octavos de cartón paja (uno por estudiante). Los niños a su vez van señalando la parte del cartón paja que están realizando, sin embargo, uno de los estudiantes explica que para poder unir todas las casas de la cuadra él se encargó de hacer todo el dibujo (uniendo los cuatro cartones) y todos los demás ayudaron para colorear las casas y las cuadras, de manera que al final tenían todo un cuadro de una parte del barrio realizado por cuatro estudiantes (Docente 10, Coordinadora de centros de interés).

Durante esta observación de campo fue fundamental percibir cómo los estudiantes empiezan a reconocer sus habilidades y las habilidades de los otros estudiantes, a través de un proyecto denominado Ciudades de papel, en el que los estudiantes dibujan su barrio y el hogar donde viven, que puede ser parte de un ejercicio individual. Sin embargo, el docente de artes plásticas genera una puesta de trabajo en equipo –con el otro–, ya que desde allí los estudiantes pueden reconocerse y reconocer al otro. En otra sesión de centro de interés, los estudiantes se encontraban realizando un cuadro por grupos:

“Docente Liliana: Chicos ¿qué están haciendo?

Estudiante 1: un trabajo en acuarela

Docente L: ¿un trabajo en acuarela? ¿y cómo hicieron para hacer ese trabajo tan grande?

Estudiante 2: En equipo

Docente L: ¿en equipo? A ver, y ¿quién hizo el dibujo?

Estudiante 1: todos

Docente L: ¿entre todos hicieron el dibujo? ¿y cómo hicieron para que coincidieran las partes?

Estudiante 1: primero hicimos un cuadro como de una casa, luego comenzamos a hacer esto y demás y demás casas, luego dibujamos por dentro, y los pintamos.

Estudiante 3: yo estoy decorando con unas micropuntas” (Extracto de centro de interés de artes de plásticas).

En el ejemplo anterior se evidencia que los compañeros de este grupo reconocen el liderazgo de los integrantes, por lo que la interacción entre ellos permite revisar los procesos de

los estudiantes, especialmente desde sus fortalezas, pero también visibiliza el reconocimiento de los estudiantes tanto de sus habilidades como las de otros compañeros.

Hasta el momento, las actividades de trabajo en equipo presentan situaciones propias del aprendizaje, en las que cada estudiante emplea sus habilidades para lograr conseguir los objetivos, por ejemplo, de una actividad planteada. Sin embargo, estas actividades son diseñadas por los docentes de centro de interés precisamente para reconocer cómo los estudiantes pueden utilizar sus habilidades y las habilidades de los otros, desde el reconocimiento. De acuerdo con lo anterior, la evaluación cualitativa en los centros de interés artísticos y deportivos contempla el aspecto de la interacción social, teniendo en cuenta que muchas de las construcciones que se realizan en estas áreas requieren del encuentro con el otro: aprender a reconocerlo y a combinar las habilidades y capacidades de los estudiantes para conseguir un objetivo:

Durante el centro de interés de gimnasia la docente manejó todo el tema de Acroport, de tal forma que al final de la clase planteó una evaluación por grupos que implicaba que los estudiantes realizarán una construcción de una figura de acroport en grupos de cuatro o cinco personas. Cuando paso por los grupos veo que en su mayoría discuten sobre las habilidades que tiene cada uno para poder usarlas en la creación de la nueva figura y se destacan, principalmente cualidades físicas como la fuerza, la flexibilidad, de coordinación como el equilibrio, entre otras, para hacer una propuesta que esté acorde con las habilidades del grupo (Observación de campo del centro de interés de gimnasia)

La situación que se observa en las clases pone de manifiesto el reconocimiento que el estudiante hace respecto al otro, pero también lo involucra en una reflexión y evaluación de las habilidades que el estudiante posee y contribuyen a la realización de propuestas en escenarios artísticos y deportivos. Los colectivos o grupos de estudiantes posibilitan a la vez, el desarrollo del pensamiento colectivo, ya que los diferentes procesos y acciones que realizan en conjunto los lleva del plano subjetivo al plano colectivo.

Los docentes también manifestaron la pertinencia de la evaluación cualitativa, señalando que este tipo de evaluación permite analizar detalladamente los procesos individuales y colectivos de los participantes del grupo, para que a su vez puedan trabajar en equipo, lo que otorga importancia a la evaluación que deriva del trabajo en equipo, ya que esta evaluación incluye los aspectos individuales de cada estudiante, sus avances, habilidades y dificultades dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, y permite potenciar y reconocer los procesos de los estudiantes desde el trabajo en equipo. A partir de lo anterior, se considera relevante identificar los elementos que destacan los docentes en la evaluación (ver Anexo 9), identificando que la mayoría de ellos, coinciden en: las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa, la construcción colectiva en el trabajo en equipo, los ritmos de aprendizaje, y las habilidades de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, uno de los elementos que tienen en cuenta los docentes de los centros de interés para realizar el proceso de evaluación es la construcción en equipo o el trabajo colectivo que realizan los estudiantes, teniendo en cuenta no solo los conceptos previos sino las

habilidades de los alumnos. A su vez, este tipo de trabajos posibilitan que los estudiantes se apoyen entre sí y de esta manera logren los objetivos propuestos en una actividad de evaluación determinada, y a su vez, puedan ser y saber con otros en el proceso de evaluación, ya que es indispensable para que ellos puedan construir en equipo teniendo en cuenta sus habilidades.

En concordancia con lo anterior, el docente del centro de interés de arte manifiesta que la educación artística depende directamente del individuo en tanto su manera de interactuar con el mundo y que se puede visibilizar en una expresión artística, por lo que en el proceso de evaluación se requiere:

Valorar constantemente las capacidades y habilidades del estudiante y se le comunica para comprender y utilizar imágenes dentro de un contexto. Durante el pedido de creación se aplican estrategias de creación por proyectos, en donde se observa la capacidad de los estudiantes para articular sus habilidades y experiencias con otros individuos, para generar imágenes que comuniquen ideas (Docente 14, Centro de interés de artes plásticas).

Lo anterior hace referencia a la importancia del trabajo en equipo ya que, en la experiencia con el otro, el estudiante evidencia sus capacidades y habilidades, y también reconoce las habilidades de los otros estudiantes. Estas dos acciones generan la comunicación: de ideas, de conceptos, de habilidades, de posibles soluciones, integrando un elemento más para la evaluación. Otros elementos encontrados en esta subcategoría refieren la importancia de la interacción social en la evaluación cualitativa, como lo describen algunos docentes, que refieren que el trabajo en

equipo: “permite analizar detalladamente los procesos individuales y colectivos de los participantes del grupo” (Docente 1, Centro de interés de artes plásticas).

Además, los docentes consideran que la evaluación colectiva es importante desde una perspectiva cualitativa, ya que pone en práctica la disposición, la atención y el compromiso en el momento de realizar trabajos y ejercicios en grupo, prestando atención al componente actitudinal del estudiante en relación con los otros:

No solo en los trabajos individuales puedo ver el proceso del estudiante, porque en los trabajos en grupo también es interesante ver como ellos, después de un proceso de reconocerse y reconocer a los compañeritos, pueden empezar a asignarse ciertas tareas para que todos consigan un objetivo. En gimnasia se ve mucho la individualidad pero si tu pones a los niños a trabajar en grupo y, por ejemplo, recrear una figura de Acrosport, ellos ya empiezan a darse cuenta quien es más fuerte, quién es más flexible, a quién se le facilita realizar no sé, la posición invertida, y eso es lo que uno quiere finalmente que hagan los niños, que sepan cuáles son sus habilidades y como pueden usarlas en equipo, pero también como pueden aprender de los demás (Docente 4, Centro de interés de gimnasia).

Ese reconocimiento que se experimenta cuando se realizan trabajos en grupos permite entender la importancia de la interacción social para la evaluación, ya que se da un trabajo en doble vía: por una parte, el estudiante puede reconocer sus habilidades para contribuir a realizar determinadas tareas (en el caso que expone la docente, menciona una figura de Acrosport). Por otra parte, reconocer las habilidades de los otros –producto de interactuar con ellos en diferentes

momentos de la clase- ya que esta acción produce como resultado poner todas esas habilidades en el ambiente de aprendizaje para conseguir un objetivo común. Esa interacción social permite a los estudiantes reconocerse, reconocer a otros y ser reconocido por otros, favoreciendo a la vez sus procesos de aprendizaje, como resultado de un proceso que facilita el reconocimiento de los estudiantes en el escenario de aprendizaje.

4.1.3 Cultura, heterogeneidad y complejidad.

Esta subcategoría encierra tres características propias de los actuales sistemas educativos: cultura, heterogeneidad y complejidad, y desde su análisis fue posible identificar diferentes elementos que aluden al valor de prestar atención al estudiante en todas sus dimensiones (complejidad), pero también a su cultura y su modo de relacionarse porque el individuo existe en relación con su entorno, con el otro, con la sociedad, y para la evaluación es fundamental reconocer la multidimensionalidad de los estudiantes, y la relación con su entorno.

De esta manera la evaluación no se desarrolla solo en el plano individual, sino en la interacción y la posibilidad de aprender con el otro, del contexto y del entorno. Prestar atención a la variedad y complejidad que se reúne en un salón de clases permite entender que la importancia de existir al estar con los demás. Es decir, es posible identificar la multidimensionalidad de los estudiantes, y sus posibilidades de creación-aprendizaje-construcción con los otros, no solo en el plano individual, sino en la interacción y posibilidad de aprender con el otro.

De acuerdo con lo anterior, varios docentes de diferentes centros de interés expresaron ideas que resaltan la importancia de esta subcategoría, ya que consideran que lo que pasa con el estudiante fuera de la institución educativa afecta de diferentes formas su proceso educativo:

En realidad esta actividad me ayudo a pensar mucho en mis estudiantes, porque a veces para todos en mi clase es el mismo objetivo y no es que eso tenga que cambiar, pero yo nunca antes había pensado en todas las cosas que traen ellos de sus casas, algunos muy bien pero otros tan faltos de afecto, que de pronto ni han comido, pero hay si como la caricatura, todos los animales tienen que trepar el mismo árbol pese a que unos no tienen la habilidad para hacerlo y yo no creo que se deban cambiar los objetivos ni que uno cambie la evaluación pero si propiciarle las herramientas para que logre esos objetivos (Docente 8 Centro de interés de desarrollo del pensamiento).

En esta intervención la docente explica que no había pensado en la influencia de su contexto atendiendo a su cultura y su realidad como la variedad de situaciones que inciden en los estudiantes (emociones, familia, sociedad, aceptación, alimentación, frustración, entre otros) que desencadenan una alta complejidad con la que ellos llegan a la escuela. Además, hace alusión a una caricatura que retrata el Sistema Educativo, en la que todos los animales tienen que trepar el mismo árbol, aclarando que algunas especies no tienen la habilidad para hacerlo, y que pasando el ejemplo al escenario educativo, no implica cambiar los objetivos ni la evaluación, pero si se debe tener en cuenta que no todos han tenido las mismas oportunidades ni la misma experiencia, razón por la cual la docente menciona que se deben propiciar las herramientas para que logren esos

La evaluación cualitativa y el aprendizaje en centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos

objetivos: “es necesario replantear la evaluación teniendo en cuenta sus contextos, sus experiencias previas, porque es necesario que ellos reconozcan sus talentos” (Docente 15, Centro de interés de danza).

Es este sentido, no se puede perpetuar un modelo de integración uniforme, en el que la evaluación sea la misma para todos, y en el que se esperan los mismos resultados porque los estudiantes no son homogéneos; su diversidad hace parte de una historia cultural, social, familiar, que es única para cada uno de ellos:

No podemos desconocer que los estudiantes tienen diferentes habilidades y que muchos vienen de contextos duros y por eso es importante preguntarles, tratar de entrarles a ellos con un lenguaje diferente al de resaltarles todo el tiempo lo malo que tienen o los errores o faltas que cometen entonces ellos ya lo saben pero y si no saben cómo mejorar, yo creo que ahí es donde entramos nosotros y por medio de una evaluación más humana le decimos lo que tiene y en lo que debe trabajar para lograr lo que falta (Docente 9, Centro de interés de danza).

En las anteriores intervenciones de las docentes del centro de interés de danza se evidencia la importancia de tener en cuenta los contextos de los que provienen los estudiantes, además de la multidimensionalidad como un valor propio de la cultura escolar, ya que en ella coexisten estudiantes de diversos contextos, con diferentes habilidades y, por eso la importancia de la pregunta o indagación como posibilidad de que el docente se acerque a conocer esos contextos:

Yo tuve todas las oportunidades, fui estimulada desde pequeña, mis padres, aunque están separados siempre me apoyan, me tienen en una escuela de danza, me revisan las tareas, salimos el fin de semana y en el colegio los docentes continuamente me dicen lo buena estudiante que soy, me reconocen delante de los demás, izo la bandera casi en todas las izadas de bandera y soy reconocida por mi talento en la danza y por mi responsabilidad. Otro docente que quiera intervenir' yo soy sordo y no pude avanzar porque en el colegio no tenía toda la ayuda que necesitaba y a mí nadie me ayudó ni me preguntó porque no avanzaba (Docentes de centro de interés en el encuentro del grupo focal 2)

Cuando los docentes realizaron el ejercicio de avanzar hacia la meta para ser promovidos en el año académico, mientras representaban a diferentes tipos de estudiantes que tiene la institución educativa con diversas situaciones sociales, económicas, emocionales, entre otras, pudieron experimentar de forma superficial que muchos estudiantes en la vida real no cuentan con las mismas oportunidades ni con la mismas experiencias, razón por la cual evaluar no se puede convertir en un proceso que mide y califica a todos por igual cuando los ambientes de aprendizaje ofrecen las mismas experiencias para todos los estudiantes, sin importar su contexto específico. De tal manera, la evaluación cualitativa que los docentes han puesto en práctica en los centros de interés permite reconocer el proceso de cada estudiante para así poder brindarle las alternativas específicas que pueden contribuir a fortalecer las debilidades o mejorar las oportunidades de aprendizaje.

Conocer el contexto del estudiante, tanto desde los aspectos culturales como los relacionados con su experiencia de vida, es necesario para realizar procesos no solo de la

evaluación del aprendizaje sino del mismo aprendizaje que permita reconocer la diversidad de los alumnos:

Es necesario pasar por un proceso de intercambio de experiencias entre el docente y los estudiantes desde una mirada horizontal, y pues sólo a través del diálogo constante podemos identificar las necesidades de los estudiantes y también reconocer las debilidades en ambas partes para fortalecerlas y además construir trabajos colectivos que posibiliten el reconocimiento de uno mismo y del otro como elementos fundamentales para la construcción del ser (Docente 3, Centro de interés de danza).

De manera que los docentes prestan atención a las necesidades de los estudiantes considerando que es fundamental ese reconocimiento para iniciar un trabajo en el que la evaluación tendrá en cuenta el contexto de los alumnos, a partir de la escucha constante, y el reconocimiento de sus gustos particulares y de sus necesidades permitiendo la participación activa de cada uno, situación que posibilita que exista más motivación en los estudiantes porque los elementos del taller (en este caso del centro de interés de danzas) se constituyen de las experiencias y su contexto, lo que permite que cada taller de formación sea un proceso experiencial.

Para los docentes es importante, además, reflexionar las aptitudes naturales del comportamiento de los estudiantes y con ello, comprender su contexto individual y colectivo. En este sentido, para los docentes, la familia es un elemento fundamental en el proceso de evaluación, ya que la interacción con los padres de familia de los estudiantes permite incentivar el diálogo y la comunicación para que favorezca a la convivencia, y que permite además conocer el contexto

familiar del estudiante, y a partir de ello, implementar el proceso de evaluación, por ejemplo en el centro de interés de arte, a partir de las formas de expresión, en las que pueden estar implícitas o no, las problemáticas que enfrentan, ya sean familiares, sociales, entre otras, y con ello contribuir a canalizarlas. Es decir, considerar que en el proceso de evaluación existen procesos de exploración, experimentación, investigación individual, que permiten reconocer en los evaluados sus cualidades técnicas y emocionales, teniendo en cuenta la naturaleza de su entorno desde un enfoque de observación.

De esta manera, el contexto se convierte en un elemento esencial en la evaluación, ya que desde la perspectiva cualitativa se presta atención a la cultura de los estudiantes, a su entorno, a sus necesidades, intereses o situaciones familiares, de tal modo que permite entender la manera en que el estudiante acude al centro de interés y cómo desde su complejidad y su experiencia personal realiza su proceso de aprendizaje. Realizar la evaluación teniendo presente este aspecto sistémico genera un significado diferente en la forma como el docente analiza los avances de cada estudiante, particularizando esa diversidad que existe en el aula, sin dejar de lado aquellos elementos propios del arte y del deporte que permiten establecer los referentes de un nivel básico en el aprendizaje de estas disciplinas. A partir de ello, es responsabilidad de los docentes conocer las particularidades de cada estudiante: “conocer un poco de su cultura, de su familia, de sus intereses, porque así [logra] entender un poco más la diversidad que [tiene] en el centro de interés” (Docente 8, Centro de interés de desarrollo del pensamiento).

Otro aspecto que los docentes consideran corresponde a las condiciones de vida de los estudiantes, por ejemplo, en los lugares donde habitan y las distancias entre estos y la escuela, pues lo consideran un factor que índice primero en la asistencia y después en el aprendizaje:

Es importante conocer ese contexto, no para decir a este lo molesto por llegar tarde y vive cerca del colegio y este estudiante no porque tiene motivos más válidos para llegar tarde. La responsabilidad debe inculcarse en todo momento, pero lo que no puede olvidar uno como profe es preguntar, preguntar ¿Por qué llegas tarde? ¿Por qué no tienes energía para hacer los ejercicios? ¿Por qué estás bajo de nota hoy? Eso es mucho más productivo que juzgar a los estudiantes en vez de decirles –usted siempre llega tarde, usted no trabaja bien, usted no tiene resistencia-, o cosas así (Docente 8, Centro de interés de desarrollo del pensamiento).

En este ejemplo, nuevamente es evidente la importancia que otorgan al lenguaje, especialmente cuando se hacen preguntas que permiten entender los comportamientos de los estudiantes, en vez de generar prejuicios sin conocer sus razones, como la etapa fundamental de todo proceso evaluativo que es reconocer al estudiante en sus diferentes dimensiones. Lo anterior implica conocer el contexto de los estudiantes como parte de un proceso de aprendizaje, y en especial de un proceso de evaluación, más cuando estos elementos que hacen parte del componente actitudinal, como llegar a tiempo a clases, portar el uniforme completo, entre otros, no deben ser juzgados, mucho menos cuando no se conoce información que si bien no puede solucionar el docente, tampoco puede ignorarla.

Es importante señalar que el Colegio Eduardo Santos atiende una población flotante, que proviene de diversas localidades debido a la limitación de cupos educativos en colegios cercanos a sus hogares, y que, para garantizar el derecho a la educación, deben ser reubicados en colegios que no hacen parte de su municipio o localidad, sin recibir auxilios de transporte, lo que se convierte en una situación que debe resolver la familia. Esta situación, sin duda, tiene implicaciones en la vida escolar de los estudiantes, en el tiempo que logran dedicar a sus estudios, el tiempo que permanecen solos o desplazándose por la ciudad en diferentes medios de transporte para llegar a la institución educativa.

A su vez, una parte considerable de la población de la institución escolar está compuesta por estudiantes que provienen de Venezuela, desplazados principalmente por el conflicto político y económico que atraviesa la nación, que suma una complejidad más a las aulas de clase debido al aumento de problemas de orden social, económico, familiar, educativo, entre otros, que tampoco pueden ser desconocidos por los docentes en el contexto educativo, y que la vez, visibilizan la gran diversidad que existe en las aulas respecto a las experiencias, habilidades y talentos que allí existen, pero también de retos para la educación, y en ese sentido, para la evaluación.

4.2 Evaluación cualitativa y aprendizaje

En la evaluación cualitativa considerar las particularidades de cada alumno lleva a que el docente no solo entienda que sus estudiantes tienen diferentes ritmos de aprendizaje, sino que debe generar una comprensión de su contexto social y escolar además de comprender y dar significado

a las reflexiones y opiniones que tiene el alumno respecto a su proceso de enseñanza-aprendizaje a través del proceso de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Adicionalmente, debido a que la evaluación se inscribe en un ámbito de decisiones, es indispensable que responda a las necesidades sociales y a las múltiples necesidades de los educandos, sin olvidar que está en permanente juego el valor social de los estudiantes, que a su vez se convierte en un factor determinante de su futuro laboral, profesional, social, entre otros, por cuanto el proceso de evaluación se vincula con el aprendizaje, ya que cada alumno adquiere y aplica el conocimiento tanto académica como contextualmente, lo que permite entender las dinámicas y tensiones sobre las cuales se genera el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, en esta categoría se abordan tres subcategorías esenciales de la evaluación cualitativa y su relación con el aprendizaje, que son: las habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje, la interacción social: ser con otros, y las características de la evaluación cualitativa para favorecer el aprendizaje.

4.2.1 Habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje.

Los seres humanos no pueden ser medidos por su habilidad para desarrollar una tarea en común, sino que debe reconocerse y potenciar aquello que funciona en ellos, no solo para trabajar sus capacidades y fortalecer sus habilidades sino para poder aportar a sus necesidades y oportunidades de aprendizaje, de acuerdo con sus intereses y ritmos de aprendizaje. De esta

manera, implementar la evaluación cualitativa en los centros de interés del colegio Eduardo Santos ha permitido reconocer las capacidades y habilidades de los estudiantes, así como involucrar en la evaluación sus intereses y, desde luego, considerar los ritmos de aprendizaje, que son tan diversos en un aula de clase.

A partir de las intervenciones de los docentes, fue posible reconocer la subcategoría de habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje, y aunque las habilidades se conectan directamente con la acción de que el docente comunique a los estudiantes cuáles son esas fortalezas que se detectan durante el proceso de aprendizaje y que las mismas se impliquen en el proceso de evaluación, es fundamental tener en cuenta los intereses y ritmos de aprendizaje para fortalecer todo el proceso evaluativo:

Me parece muy bonito y muy interesante el proceso porque abre la puerta a otras cosas relacionadas o establecer hallazgos, por ejemplo, como esa relación entre lo cognitivo y lo emocional que hay veces se hacen discrepancias, por ejemplo el niño que dejó de decir yo soy bruto para esto, yo soy malo para esto, eso empieza a dejar de escucharse en los niños porque hablarles de una forma emocional y escribirles en una evaluación para lo que uno ve que son buenos, o, por ejemplo decirles más sus cosas buenas en un ejercicio de danza que las cosas malas, los enfoca a trabajar a ellos para que sean mejores cada día (Coordinador 1, área artística).

Se identifica la importancia que dan los docentes a diversos elementos, entre ellos el papel que desempeña el docente como aquel sujeto que logra identificar ciertas características en los

estudiantes, a la vez que reconoce las capacidades, las habilidades, e incluso los talentos, para que el alumno se desenvuelva en determinadas tareas, y exalta a la vez, la importancia de que los niños reconozcan y cambien la manera como se refieren incluso a ellos mismos. En la expresión del docente se resalta el cambio del lenguaje, incluso del mismo estudiante porque empieza a reconocer que tiene habilidades que, incluso lo diferencian de otros compañeros, estableciendo así el reconocimiento de la diversidad en el aula. Cambiar frases como yo soy bruto para esto surge, según el docente, en un ambiente de reconocimiento del estudiante, no solo de sus habilidades, sino de los diferentes sujetos que comparten ese espacio de aprendizaje, orientando a la vez que la evaluación puede generar múltiples resultados, si las experiencias, habilidades y capacidades de los estudiantes son diferentes y se brindan las mismas estrategias de aprendizaje para todos.

Por esta razón, la evaluación no puede esperar el mismo resultado ante una actividad en la que se evalúe a los estudiantes, ya que esto le daría un sentido cerrado y definido a este proceso, aun cuando son múltiples las opciones o respuestas que pueden dar los estudiantes en un centro de interés artístico o deportivo:

Yo hablo de los ciclos porque gimnasia es básico en el primer ciclo, desde pequeño se le enseñan a los niños y después los niños van a empezar a dar muchos resultados por ejemplo desde el proyecto han salido campeones suramericanos, los de porras fueron campeones en Estados Unidos, y es importante desde los ciclos hacerles un seguimiento porque puede tender uno a que muera esa parte del desarrollo de las habilidades y de los talentos que descubrió uno en ellos desde pequeños (Docente 16, Centro de interés de fútbol).

En la evaluación cualitativa no solo es suficiente identificar las habilidades o talentos de los estudiantes, dado que el seguimiento se considera fundamental para fortalecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes tanto en las disciplinas que se detectan talentos como en otras áreas. Por esta razón, el docente resalta que la evaluación no puede quedar en el reconocimiento, sino que debe ir más allá, posibilitando un seguimiento de los procesos de los estudiantes a través de su paso por los centros de interés. En este sentido, los docentes reconocen como una alternativa programas propios del Instituto Distrital de Recreación y Deporte, que complementan no solo el proceso de aprendizaje sino el seguimiento en el proceso de evaluación de ese reconocimiento que se hace de los estudiantes:

En ese proceso de semillero el niño va a determinado sitio para encaminarlo, pero es el docente del centro de interés quien lo direcciona explicándole al padre porque el niño tiene unas habilidades importantes y que no se deben perder, se deben seguir trabajando. Igual los niños tienen que demostrar sus habilidades cuando están en semilleros (Docente 16, Centro de interés de fútbol).

De tal manera que no solo se trata de poner en el escenario escolar determinados conocimientos teniendo en cuenta las experiencias previas de aprendizaje, sino que se deben poner en contexto las habilidades de los estudiantes, que, para el caso de los centros de interés deportivos, consiste en reconocer esas habilidades y darles continuidad en los semilleros deportivos:

Ese proceso lo hemos venido llevando y vamos revisando como terminan y la idea es que no pierdan esa línea, por eso es que es importante lo que plantea el colegio, que reconoce

una evaluación diferencial para los niños y permite que continúen su proceso a través del tiempo o se les direcciona hacia un deporte que puede ser más acorde tanto con sus intereses como sus habilidades (Docente 16, Centro de interés de fútbol).

De acuerdo con lo anterior, el docente señala la importancia de haber reconocido las habilidades de los alumnos a tiempo, porque se ha podido inculcar en los estudiantes el hábito del deporte, vinculando además a la familia, a través de los semilleros deportivos, para orientar aquellos talentos deportivos por medio de las ligas y escuelas deportivas, propiciándoles a los estudiantes parte de los recursos para que ellos se puedan formar en una disciplina deportiva en la que los docentes de centros de interés han detectado habilidades.

Pero también se pueden evidenciar otros aspectos que plantea el docente, como la importancia de hacer un seguimiento a los estudiantes para identificar el alcance en el desarrollo de sus habilidades en determinados deportes, o en el arte, e identificar si las habilidades o talentos que tienen otros estudiantes pueden ser mejor empleadas en otras áreas deportivas, para orientar al estudiante. Esta posibilidad es propiciada por una evaluación diferencial, que es la evaluación cualitativa para los centros de interés:

Y para el caso de gimnasia ya fue posible enviar a dos niñas a Liga de gimnasia, porque en la evaluación se procura reconocer a los talentos en el deporte, pero también a los estudiantes que aprenden más fácil a través del movimiento, yo creo que eso es importante que lo sepan los demás profes del colegio, porque hay niños que son muy visuales, son muy motrices, otros que se les dificulta ciertas tareas motoras, y si nosotros sabemos eso y se lo

comunicamos a los docentes [de otras áreas] y a los padres, a ellos de pronto les ayuda en la parte de sus clases, porque no se trata de rajar a los niños en la evaluación, sino de generar oportunidades de mejorar respecto a lo que tiene cada uno (Docente 4, Centro de interés de gimnasia).

Es posible identificar que la docente resalta la importancia de que se reconozcan las habilidades y talentos de los estudiantes porque como lo menciona, ya se han orientado talentos deportivos, pero también a niños que aprenden más fácil a través del movimiento o estudiantes que se les dificulta realizar las tareas motrices. En ese sentido, expresa que, si esa información la conocen los docentes de otras áreas, e incluso los padres puede ser de gran ayuda para favorecer los procesos de aprendizaje, pero enfatiza en que la evaluación no puede destinarse a “rajarse a los niños” (Docente 4, Centro de interés de gimnasia), sino que este debe ser un instrumento para generar oportunidades de mejora respecto a las competencias de cada uno, lo que implica reconocer cuáles son las capacidades, habilidades e intereses de los estudiantes, así como sus oportunidades de desarrollo con el fin de trabajar sobre lo que hay –lo que funciona– para mejorar.

Adicionalmente, es imprescindible el papel que desempeña el docente como puente de comunicación entre los docentes de otras áreas y los padres de familia, con la finalidad de expresar tanto las oportunidades del estudiante desde sus habilidades y cómo éstas se pueden visibilizar en otras áreas del conocimiento, o ser el medio por el cual se identifiquen ciertas necesidades que pueden ser trabajadas en conjunto con otros docentes. En este sentido, la evaluación cualitativa de dichas competencias se centra en identificar y destacar el avance y no en descalificar al estudiante:

El impacto que genera una evaluación cualitativa en los estudiantes es que ha quitado la presión de aprobar o reprobado. Si bien es imperativo que los planes y metas del taller se cumplan debe entenderse que todos los procesos no se dan en el mismo tiempo y que cada estudiante posee un modo de hacer en el cual se va a encontrar con aciertos y desaciertos (Docente 1, Centro de interés de artes plásticas).

De modo que se identifican dos aspectos fundamentales en la evaluación cualitativa, que consiste en que: los procesos (de aprendizaje) no suceden en tiempos simultáneos para todos los estudiantes, y que ese tipo de evaluación ha quitado la presión en el estudiante de aprobar o no el centro de interés, y esa ausencia de presión frente a la reprobación permite generar una dinámica diferente en su proceso de enseñanza aprendizaje. Y que se constituye para los docentes en una herramienta de poder que permite potenciar y reconocer los procesos de los estudiantes, ya que desde el punto de vista metodológico del enfoque apreciativo el docente se centra en lo positivo, en las habilidades y capacidades que tiene el estudiante, de tal modo que lo reconoce en medio de la diversidad, dando paso al principio positivo, que implica construir desde aquello que funciona. Esta misma premisa describe a la evaluación cualitativa en los centros de interés (ver Anexo 10).

De igual manera, algunos docentes de los centros de interés señalan que evaluar adquiere el mismo sentido de valorar, y que desde esta perspectiva se debe otorgar valor al avance de los estudiantes por más pequeños que estos parezcan. Esta visión de la evaluación se elabora en un escenario más constructivo, desde la perspectiva del enfoque o indagación apreciativos, que se asemeja al principio heliotrópico, que explica que los girasoles avanzan y giran en la dirección de lo que les proporciona vida.

Por esta razón, los avances que evidencian los docentes de los centros de interés en cada uno de los estudiantes cobran importancia en el contexto de los mismos estudiantes y en sus familias, de tal modo que valorar, se convierte en un aspecto fundamental de la evaluación cualitativa, al otorgar valor a aquello que realiza el estudiante, teniendo en cuenta su punto de partida:

Ser parte de los aciertos, de los aspectos auténticos y creativos de las propuestas de las niñas y niños. La forma de funcionar tiene que ver con que el grupo en general, ver lo que los subgrupos en los que se divide el grupo hacen y posteriormente resalta esos elementos que consideran ha sido interesantes, bajo unos objetivos que se han planteado frente al ejercicio a desarrollar (Docente 7, Centro de interés de artes plásticas).

Esos aciertos o aspectos auténticos y creativos de los estudiantes ponen de manifiesto que el docente debe centrar sus esfuerzos en descubrir eso que resulta auténtico de los alumnos y que posterior a un trabajo en grupo resalta aquellos elementos que el docente considera importantes, como haciendo parte de un diseño propio que le permite evaluar los aspectos mencionados. Por lo que, reconocer y potenciar aquello que funciona, no implica restarles importancia a las necesidades, a las dificultades o desaciertos que se encuentran en la evaluación, sino que se trata de observar de manera positiva las múltiples realidades que suceden en un aula en los procesos artísticos y deportivos.

De esta manera, los docentes identifican que en la evaluación cualitativa existen dos elementos fundamentales: reconocer y apreciar los procesos de formación, que evidencian el

avance que se da en diferentes ritmos y con diversas intensidades. La anterior afirmación demuestra que el docente que evalúa desde esta perspectiva tiene en cuenta que siempre hay un proceso de construcción desde la diversidad existente en un salón de clases, dado que la multiplicidad de realidades de los estudiantes no puede desembocar en un proceso igual para todos, y por eso la evaluación debe considerar esos ritmos e intensidades de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, detectar habilidades y hacerlas explícitas en el proceso de evaluación se convierte en una manera de respetar esos ritmos con diferentes intensidades. La evaluación cualitativa desde un enfoque apreciativo tiene una relación directa con el aprendizaje ya que considera las fases del enfoque apreciativo (indagación apreciativa):

- Fase 1: el descubrimiento de las habilidades, las fortalezas, y los ritmos de los estudiantes, así como sus dificultades, a partir de un lenguaje en el que el estudiante se siente apreciado porque se le reconocen sus habilidades.
- Fase 2: su diseño, ya que la evaluación debe estar en perspectiva con aquello descubierto para que los estudiantes puedan resolver situaciones propias del arte y del deporte, a la vez que revelan sus habilidades individuales para conseguir un objetivo (individual o colectivo) y, por último:
- Fase 3: que consiste en destinar, que es una fase resultante de ese lenguaje apreciativo, o hablar en positivo, porque los docentes han experimentado que con este tipo de evaluación los estudiantes tienen una forma diferente de relacionarse con el aprendizaje, con la clase,

con el otro, observado desde una perspectiva diferente, en la que se siente valorado, lo que genera un escenario diferente, más constructivo para ellos.

Aunado a lo anterior, los docentes expresan que en el proceso de la evaluación cualitativa se valoran constantemente las capacidades y habilidades del estudiante, lo que genera que los estudiantes sientan seguridad en el desarrollo de la clase, pues se les permite desarrollar sus propuestas artísticas. Esta seguridad se puede traducir en un elemento que favorece el aprendizaje de los estudiantes, ya que no existe esa presión de reprobar o aprobar, que en algunos escenarios puede traducirse en aceptación o rechazo por su docente, por su familia, por sus compañeros, incluso por el mismo estudiante.

A su vez, afirman que, en las clases, a partir de la implementación de la evaluación cualitativa, se identifica un cambio de actitud de los estudiantes, al percibir que son reconocidas sus habilidades, lo que, a su vez, conlleva a que se expresen con mayor seguridad: “algunos niños hablan, otros hacen pasos lanzándose en el piso, cada uno demuestra algunas de sus aptitudes para el baile y en general los niños se desinhiben y parecen no tener ningún temor en demostrar sus habilidades para la danza” (Observaciones de campo, centro de interés de danza).

Los docentes coinciden en que resaltar las cosas buenas que ellos hacen y poder diseñar una evaluación que evidencie esas habilidades genera seguridad en los estudiantes, lo que se traduce en una actitud diferente para el proceso de aprendizaje del centro de interés:

Los niños muestran el resultado de un ejercicio en grupo en el que logran establecer aprendizajes como el conteo para los cambios de música, se logran regular ellos solos, cuentan los pasos y siguen a los estudiantes que han aprendido la coreografía. Aunque algunos se quedan quietos en ciertos instantes, después logran retomar los pasos y hacen la coreografía con el resto del grupo (Observación de campo, centro de interés de danza).

Otro elemento que mencionan los docentes consiste en la autoevaluación, como una posibilidad de que los estudiantes reconozcan sus habilidades y sus debilidades en el proceso educativo. Ya que, cuando ellos reciben una retroalimentación de su proceso educativo, o cuando tienen evaluaciones en las que deben usar sus habilidades de forma individual o a través del trabajo en grupo, les es más fácil realizar un proceso de autoevaluación en el que los niños empiezan a hablar de sus avances y de cómo ellos contribuyen al grupo, pero también de aquello en lo que deben esforzarse un poco más:

La autoevaluación, en donde es importante la percepción que tiene el estudiante de su desempeño dentro del taller. A través de preguntas generadoras como ¿Cómo te sientes dentro del taller? ¿Qué le gustaría desarrollar en el centro de interés? ¿Qué aportes tiene con el grupo? ¿Qué avances crees que has tenido en el centro de interés?, el estudiante logra hacer un ejercicio de feedback [es decir de retroalimentación] y entonces deja de decir que se merece x nota, para pasar a hacer un proceso de reflexión mucho más profundo (Docente 15, Centro de interés de danza).

Entonces, la autoevaluación se convierte también en un aspecto fundamental para que el estudiante adquiera esa seguridad, así como en un proceso ineludible dentro de la evaluación cualitativa, ya que el reconocimiento implica que el estudiante pueda verse a sí mismo y referir lo que siente en su proceso de aprendizaje. Pero esta evaluación también permite al docente evaluar su práctica desde los procesos de evaluación, porque las preguntas que se le hacen al estudiante permiten identificar que emoción tiene frente al centro de interés, es decir, la motivación (ver Anexo 11): “aprendí a coordinar bien y figuras y pasos, aprendí a trabajar en equipo y esos aprendizajes sirven en otras áreas para matemáticas cuando nos hagan trabajar en equipo” (Estudiante 1, Centro de interés de danza, curso 4°).

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes también comienzan a reconocer lo que hacen bien y que, desde la perspectiva de los docentes, implica enfocarse en lo que funciona, para construir una manera de propiciar un ambiente de aprendizaje motivante para el estudiante, y desde allí la evaluación del centro de interés debe promover el trabajo en el sentido de lo que han logrado los estudiantes:

Cuando la docente Zulay realiza la evaluación del ejercicio de ritmo y coordinación parte de una frase muy motivante para los estudiantes ‘aquí como que hay mucho talento’ [Docente Zulay], y posteriormente empieza a realizar el ejercicio de evaluación junto con los estudiantes. Aunque algunos estudiantes no realizan el ejercicio, están pendientes de cada detalle y tratan de seguir el ritmo, otros solo observan tratando de tomar la iniciativa, aunque siguen mirando con las manos quietas y acompañan al grupo con la voz (Docente 2, Centro de interés danza).

Si bien los estudiantes tienen diferentes habilidades, la evaluación cualitativa permite conocer sus capacidades en diversos campos, como la convivencia, la ciudadanía, entre otros, que son fundamentales para la construcción del ser. En este sentido, la evaluación que hacen los docentes en los centros de interés no solo se enfoca en las habilidades académicas o artísticas que pueden llegar a convertirse en talentos para los estudiantes, sino que reconocen que también existen otros aspectos fundamentales de la formación del ser. De acuerdo con lo anterior, una evaluación cualitativa en los centros de interés propicia reconocer en los estudiantes habilidades sociales, que son importantes en la formación de las personas:

Los estudiantes se encuentran ensayando una ronda acompañada de unos movimientos que deben presentar por grupos. Algunos estudiantes tratan de explicarles a sus compañeros de diferentes maneras cómo deben hacer el ejercicio porque algunos niños no entienden cómo coordinar el ejercicio. Los niños que conocen la ronda y ya han coordinado la canción con el movimiento abrazaban a sus compañeros, les explicaban con paciencia, les dicen con qué pie debe iniciar (Observaciones de campo centro de interés de gimnasia).

Aunque el objetivo de la actividad es evaluar que el grupo consiga alcanzar un objetivo en un tiempo determinado, dan prioridad a la comprensión de lo que deben realizar. Por lo que se debe partir del favorecimiento de la convivencia y la interacción con el otro para construir en grupo son los protagonistas:

Finalizando la clase de danzas el docente Elber propuso un ejercicio con sus estudiantes que consiste en poner diferentes ritos musicales y animar a los niños para que bailen con la música que se sientan más cómodos. Algunos niños que pueden ser algo dispersos en clase, cuando escucharon el ritmo del Mapalé empezaron a bailar con mucha energía, como si el ritmo hiciera parte de ellos. Se ve a uno de los estudiantes bailar con mucha fuerza este ritmo y algunos de sus compañeros lo siguen mientras los demás se quedan mirando. Cuando el docente cambia a otros ritmos, unas niñas se animan a bailar e incluso intentan organizar una coreografía muy corta, pero los hombres no quieren participar de esta coreografía [parece que les gustó más el otro ritmo] (Observaciones centro de interés de danzas del docente 13).

El ejercicio propuesto por parte del docente del centro de interés de danzas, para evaluar el ritmo en los estudiantes, fue modificado para dar paso a la creatividad de los niños y niñas que integran el taller. Sin embargo, el resultado inesperado para el docente fue identificar las habilidades de los estudiantes, respecto a una acción en particular.

De igual manera, considerar los intereses también es un elemento importante en la evaluación cualitativa, ya que los estudiantes demuestran sus habilidades en diferentes acciones, lo que resulta gratificante para ellos porque en ocasiones los estudiantes se sienten motivados para practicar por ejemplo danzas, pero no todos los ritmos musicales les llaman la atención. Esta decisión del docente de centro de interés, de fomentar la creatividad de los estudiantes cuando escuchan diferentes ritmos musicales, posibilita el reconocimiento de los estudiantes en dos vías: primero que ellos mismos reconozcan sus habilidades y, segundo, que ellos reconozcan las

habilidades de sus compañeros. Desde esta perspectiva se puede planear la clase para favorecer el aprendizaje, teniendo en cuenta los intereses del grupo.

Los niños en la clase de danza animan a sus compañeros durante las evaluaciones por grupo. Algunos estudiantes aplauden a los grupos que presentan la evaluación del ejercicio coreográfico mientras otros se ponen de pie y empiezan a realizar los pasos para algunos niños que no están realizando la coreografía. Esta actitud permite que los niños que estaban presentando la prueba se animen y empiecen a sentir confianza para bailar (Docente 2 Observaciones de campo centro de interés de danza).

De cierto modo, los mismos estudiantes empiezan a entender que no todos sus compañeros han aprendido la coreografía de la misma forma, o que algunos recuerdan muy bien todos los pasos, y para la docente del centro de interés esto significa considerar los ritmos de aprendizaje durante la evaluación:

Ya vencieron el temor y era pasar adelante y lo hicieron bien. Hay que corregir unas cositas en el segundo paso con Juan. Juan estás dando subiendo con las manos, miren que, a diferencia de Sofía, a diferencia de Sofía, ella ya tenía muy bien el tiempo con los pies, pero no con las manos y miren que a Juan le pasó todo lo contrario: tiene el tiempo con las manos, pero no tiene el tiempo con los pies, entonces, son cositas que tenemos que empezar a trabajar (Docente 2, Centro de interés de danza).

Exaltar durante el proceso de evaluación lo que está bien permite que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y sus habilidades. Pero no solo se trata de reconocer lo que está bien;

en la intervención que realiza la docente del centro de interés de danzas también señala al alumno en qué debe trabajar para mejorar, hace comparaciones, pero no con el fin de evidenciar al estudiante, sino para demostrar que no todos aprenden al mismo ritmo:

Quiero que se den cuenta [...] porque hay unos que aprenden las cosas muy rápido, hay otros que primero aprenden se les facilita trabajar con las manos, otros con los pies, otros con todo el cuerpo, otros tienen buena memoria visual, pero les cuesta un poquito más moverse [...] todo eso es importante que lo sepan para que vayan fortaleciendo esas habilidades que tienen (Docente 2, Centro de interés de danza).

En la reflexión que realiza la docente con los estudiantes hace énfasis en el ritmo de aprendizaje porque les explica que no a todos se les facilita realizar las mismas acciones, por ejemplo: coordinar primero con las manos, o con los pies, o recordar todos los pasos porque se tiene una buena memoria visual, entre otros. Finalmente, la docente les dice a los estudiantes que lo importante es que fortalezcan las habilidades que reconocen. Adicionalmente, en las observaciones de campo se determinó que esta subcategoría no es explícita en las clases, más bien hace parte de una reflexión por parte del docente, cuando tiene conocimiento de situaciones propias del contexto de cada estudiante, que son reportadas desde orientación, desde coordinación académica o convivencial, incluso durante el diálogo con padres o estudiantes en reuniones o citaciones previamente concertadas con el docente de centro de interés. Sin embargo, cuando inicia el año escolar, el docente de centro de interés recibe un grupo del que no tiene información, y por esta misma razón se ha implementado en la institución, una caracterización inicial en el que el

docente de centro de interés realiza diferentes preguntas a cada uno de los estudiantes para conocer un poco más de ellos.

Estos cuestionamientos generales que realiza el docente a su grupo de estudiantes se refieren a lo que desean estudiar, las expectativas que tienen del centro de interés, el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, una descripción de su entorno, las características del contexto, dinámica y ambiente familiar, las actividades que realizan en su tiempo libre, y el nivel en el que las familias se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Estas preguntas les permiten a los docentes conocer algunos aspectos del contexto social, familiar, incluso cultural de los estudiantes, además de que se les entrega a los docentes la última caracterización realizada por parte de la institución (2017), con el fin de que los docentes de centro de interés tengan en cuenta estas características para la planeación del centro de interés.

Preguntar en la primera clase sobre sus gustos, sus aspiraciones o expectativas cuando sean más grandes, cómo creen que les serviría el centro de interés para cumplir sus metas, qué esperan del taller y ese primer acercamiento sirve para diseñar momentos de la clase en donde se vincule lo que puedo extraer de ese diálogo que tenemos (Docente 9, Centro de interés de danza).

Adicionalmente, conocer los intereses de los estudiantes, sus motivaciones, y la realización de una prueba diagnóstica le dan la posibilidad al docente del centro de interés, de identificar los conocimientos y experiencias previas que el estudiante tiene respecto al arte o al deporte que realizará durante el año.

4.2.2 Características de la evaluación cualitativa que inciden en el aprendizaje.

Esta subcategoría aborda aquellos elementos adicionales que inciden en el aprendizaje identificados en la evaluación cualitativa. Algunos docentes aportaron elementos que pueden ser considerados dentro de esta subcategoría, enfocado a la motivación para el logro de los objetivos: “si yo les digo todo el tiempo que no pueden, que no hicieron es diferente si les digo aún no lo alcanzas, o todavía no lo logras, pero debes trabajar en esto y esto para mejorar” (Docente 15, Centro de interés de danza).

La docente explica que el empleo de un lenguaje diferente en el momento de evaluar al estudiante representa una oportunidad de aprendizaje, ya que no solo se trata de reconocer las habilidades de los estudiantes y exteriorizarlas con él y su grupo, porque la evaluación también debe contemplar todos aquellos aspectos que el estudiante puede mejorar.

Si bien es cierto que los ritmos de aprendizaje y las habilidades de los estudiantes establecen una diferencia en el cómo logran alcanzar ciertos aprendizajes, es necesario expresarle al estudiante que está en esa curva de aprendizaje. El lenguaje que emplea el docente se traduce en un valor que el mismo estudiante le otorga a su proceso, y ante palabras como no puedes, no lograste, que expresan a la vez un posible fracaso, el estudiante puede crear un obstáculo. Sin embargo, cuando el estudiante entiende que no todos están en la misma curva de aprendizaje, y que las palabras que aparecen en un informe académico solo explican un proceso y no un resultado,

lo que existe es una oportunidad de aprendizaje para que el estudiante se esfuerce por alcanzar lo que aún no ha logrado.

No podemos desconocer que los estudiantes tienen diferentes habilidades y que muchos vienen de contextos duros y por eso es importante preguntarles, tratar de entrarles a ellos con un lenguaje diferente al de resaltarles todo el tiempo lo malo que tienen o los errores o faltas que cometen entonces ellos ya lo saben pero y si no saben cómo mejorar, yo creo que ahí es donde entramos nosotros y por medio de una evaluación más humana le decimos lo que tiene y en lo que debe trabajar para lograr lo que falta (docente 9, Centro de interés de danza).

De tal manera que la docente señala que no se debe enfatizar en las faltas o errores que los estudiantes tienen porque ellos ya lo saben, pero explica que no saben cómo mejorar. Si a esta situación el docente le expresa al estudiante con sus palabras y a través del informe académico en qué debe trabajar, para él será una oportunidad para continuar su proceso de aprendizaje, ya que a través de la evaluación no se le indica lo que no sabe, sino como puede mejorar y usar lo que tiene para alcanzar sus logros.

De esta manera, la evaluación cualitativa que incide en el aprendizaje, que no se presenta como un instrumento de medición sino como un proceso en el que el estudiante se siente apreciado y valorado por sus logros, mejora su confianza en el proceso de aprendizaje. Esta confianza se traduce a la vez, en motivación para seguir aprendiendo, porque el estudiante siente que avanza, que se tienen en cuenta sus logros, aun cuando estos parezcan menores para otros estudiantes:

Nuestros estudiantes trabajan con sus compañeros y con ellos por ejemplo desde la parte musical tienen que lograr que digamos una armonía o un trabajo individual logre encajar con el trabajo del resto de sus compañeros entonces de esa manera no podemos centrarnos en evaluar los procesos individualizados de los estudiantes que son necesarios pero también entonces debemos centrarnos o trabajar los procesos en los que los chicos se relacionan con sus pares, construyen en equipo y ponen sus conocimientos y lo que saben y sus habilidades entonces también puede aprender con sus compañeros (Docente 11, Centro de interés de música).

La característica de una evaluación cualitativa que incide en el aprendizaje tiene en cuenta que este último se da en la relación y trabajo en equipo con el otro, con sus pares, sus compañeros, y no solo como el resultado de una actividad mental. Y aunque las pruebas individualizadas son necesarias, también lo es el proceso de evaluación en el que el estudiante trabaja y construye en equipo porque a partir de allí el estudiante puede aportar en la consecución de un objetivo poniendo en función del equipo sus habilidades. Por tal razón, el docente explica que los niños tienen que lograr, por ejemplo, desde la parte musical, un trabajo integral con el resto de sus compañeros, porque es allí donde el estudiante pone en función de su grupo de compañeros las habilidades que tiene, pero también descubre aquello en lo que debe mejorar, esforzarse más, desarrollar sus potencialidades, entre otros.

Hasta el momento se han señalado tres elementos fundamentales para una evaluación que incide en el aprendizaje de los estudiantes: el lenguaje, el reconocimiento de los estudiantes como

seres que tienen diferentes habilidades, así como oportunidades de aprendizaje, y el trabajo en equipo como un elemento que posibilita que los estudiantes aporten desde sus habilidades e intereses hacia la consecución de un objetivo, reconociendo y aprendiendo a la vez de los otros.

Adicionalmente aparece la confianza como un elemento esencial que incide en el aprendizaje ya que si el estudiante se siente seguro y confía en las habilidades que tiene, porque han sido reconocidas en el escenario escolar, estará motivado para seguir aprendiendo. Esta situación es totalmente diferente en contextos educativos donde se reconoce a los alumnos bajo el esquema de errores y fracasos.

Dentro de los elementos de la evaluación cualitativa que los docentes de centros de interés ya han referido, también se encuentra el papel que desempeña la familia ya que ella hace parte de los actores que se involucran en el proceso evaluativo, por ejemplo, cuando en una clase se les pide a los estudiantes que en casa expliquen los aprendizajes que tuvieron en determinado centro de interés.

Yo le enseñé a mi mamá la actividad de los espejos y le gustó mucho porque jugamos [...] yo no lo conté a mi mamá porque ella nunca está y se la pasa trabajando con mi papá y no nos vemos y no tengo a quien contarle lo que hice en la clase (Intervención de estudiantes durante el proceso de retroalimentación, observaciones de campo, centro de interés de gimnasia).

Por parte de algunos estudiantes la experiencia de compartir con su familia (sus padres) lo que ellos ven en clase, varía porque no todas las familias disponen o comparten con sus hijos momentos propios de su educación en la institución educativa. Sin embargo, los encuentros de padres, estudiantes y docentes de centro de interés durante las entregas de informes académicos es una oportunidad de interactuar y de comunicar el proceso en el que se encuentra el estudiante, las habilidades que ha detectado el docente del centro de interés y las posibilidades o aspectos que puede mejorar cada día desde las diferentes dimensiones que plantea la evaluación, que son: cognitivo, procedimental y socioemocional: “el impacto del padre de familia y del estudiante fue totalmente diferente cuando vieron allí escrito como que se destacaban esas cosas positivas en las que ellos efectivamente habían tenido muy buenos resultados” (docente 4, Centro de interés de danza).

Es diferente la reacción cuando los padres de familia solo reciben una nota con indicadores que inician con la palabra NO; ejemplo de esto indicadores que refieren que el estudiante no construye, no relaciona, no identifica, entre otros, Pero cuando desaparece el número, aunque es un proceso que requiere de mucho más tiempo de adaptación, entonces se empieza a leer aquello que está en el informe académico, una razón para que esta evaluación cualitativa refleje el proceso de cada estudiante:

Es una manera diferente de ver al estudiante y de que los estudiantes nos vean a nosotros y vean su proceso de aprendizaje y que los mismos padres también vean eso, que no se trata de aquí que si el chico fue promovido o no fue promovido en un centro de interés, sino que cuál es el proceso cuáles son los avances que ellos han tenido, en que les podemos ayudar,

porque también es una recomendación en que le puedo ayudar desde casa para que mejore sus procesos (Docente 2, Centro de interés de danza).

La docente manifiesta que ese encuentro con los padres para hacer la entrega de la evaluación de los centros de interés generó un impacto diferente en la familia porque se destacaban esas cosas positivas en las que ellos efectivamente habían tenido muy buenos resultados, así como aquellas situaciones en las que se les daba una recomendación. El docente del centro de interés en su mayoría explica a los padres de familia que una dificultad se puede convertir en una cualidad del estudiante si se encamina la misma para que mejore sus procesos.

La manera cómo se empezó a manejar la entrega de la evaluación cualitativa, así como el lenguaje en el que se propició la misma, constituyen un elemento fundamental para favorecer el aprendizaje, ya que los estudiantes no se sienten señalados por los aspectos negativos, sino que ellos se sienten reconocidos y de hecho un factor cuantitativo que permite establecer la acogida de esta manera de evaluar se presentó a través del aumento de la asistencia y permanencia a los centros de interés, que mejoró notablemente en la matrícula (ver Anexo 12).

Si bien desde 2013 se realiza un reporte semestral sobre los estudiantes que participaban en los centros de interés, cada docente de centro interés manejaba un reporte personal que presentaba los niveles conceptual o cognitivo, procedimental y actitudinal, de acuerdo con el Sistema Institucional de Evaluación, indicando un valor numérico de 1 a 5 que calificaba los aprendizajes de los estudiantes. (Ver Anexo 13)

En 2017, cuando se replantean los elementos constitutivos de la evaluación cualitativa para los centros de interés, desde sus fundamentos normativos, teóricos e institucionales, hasta el formato de evaluación cualitativa que manejarían todos los docentes de centro de interés, también se generó un cambio que ya se había evidenciado en algunos centros de interés, al manejar un lenguaje diferente para la evaluación, que de acuerdo con la normativa debería ser cualitativa y no cuantitativa como se planteó en 2014. El cambio tenía que ver con la manera como se sentían los estudiantes cuando eran reconocidos por sus docentes de centros de interés, de una forma diferente a las clases habituales: “no decirle al chico indisciplinado y decirle que tiene una energía o que es muy activo en clase y que eso le genera desconcentración entonces que esa energía o esa actividad debe concentrarla en los ejercicios” (Docente 4, Centro de interés de gimnasia).

Este tipo de situaciones generaron un cambio en la actitud del estudiante ya que dejó de ser frecuentemente señalado por su indisciplina para iniciar un proceso en el que se propende por trabajar a partir de sus habilidades y también de ver los problemas como una oportunidad, incluso para cualquier área del conocimiento. Esa forma de referirse al estudiante también generó un cambio positivo porque al desaparecer los señalamientos exclusivos de sus debilidades y problemas, se da paso al proceso de aprendizaje en un ambiente diferente para él: “es una manera diferente de ver al estudiante y de que los estudiantes nos vean a nosotros y vean su proceso de aprendizaje y que los mismos padres también vean eso” (Docente 2, Centro de interés de danza).

La evaluación educativa entonces dejó de enfocarse en torno a un modelo integral uniforme que solo daba cuenta al final de año de los estudiantes que reprobaron, para pasar a un estado en el que se enfatiza en indicar cuál es el proceso del alumno, cuáles son sus avances y cómo se puede

aportar para que el alumno convierta sus dificultades en oportunidades de desarrollo tanto de forma individual como grupal.

Aunque los elementos mencionados en las anteriores subcategorías se constituyen como elementos que favorecen el aprendizaje, durante las entrevistas se identificaron algunos elementos adicionales que son importantes considerarlos dentro de la evaluación cualitativa:

Es necesario pasar por un proceso de intercambio de experiencias entre el docente y los estudiantes desde una mirada horizontal, y pues sólo a través del diálogo constante podemos identificar las necesidades de los estudiantes y también reconocer las debilidades en ambas partes para fortalecerlas y además construir trabajos colectivos que posibiliten el reconocimiento de uno mismo y del otro como elementos fundamentales para la construcción del ser (Docente 3, Centro de interés de danza).

Así, la docente plantea un primer elemento en su descripción del proceso de evaluación, que es el diálogo inicial en el que el docente del centro de interés reconoce los intereses y expectativas del estudiante, respecto al taller.

Desde esta perspectiva, la evaluación de los centros de interés no se puede convertir en un proceso unidireccional, en el que se definen los avances y aspectos por mejorar de los estudiantes desde un valor cuantitativo, restando importancia a su proceso académico. La evaluación debe hacer parte de un proceso de construcción del individuo en el que no solo participa él, sino que se involucran los padres y el docente para implicarlos en los aspectos que deben mejorar:

Una de las mamás de cuarto hizo una especie de cuadro de habilidades, y cada vez que ven determinada actitud en su hija entonces la agrega al cuadro. Eso resultó de una actividad de evaluación que tenemos en clase llamada árbol de habilidades y algunos niños contaron en sus casas y es bueno ver que se impacta a los padres también, porque ellos hacen parte del proceso de evaluación (Docente 2, Centro de interés de danza).

Entonces, la evaluación vincula de manera activa al padre de familia, que no solo se encarga de recoger un informe académico de forma periódica, sino que puede aplicar elementos que los mismos estudiantes comentan en casa, para que ellos fortalezcan ese proceso de formación del estudiante.

Dentro de los procesos evaluativos los docentes también señalaron la importancia de la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación, desde un aspecto formativo:

En las evaluaciones procuro que siempre estén presentes la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación porque es un ejercicio en el que el estudiante hace parte de su proceso, pero también del de otros estudiantes. No solo en los trabajos individuales puedo ver el proceso del estudiante, porque en los trabajos en grupo también es interesante ver como ellos, después de un proceso de reconocerse y reconocer a los compañeritos, pueden empezar a asignarse ciertas tareas (Docente 2, Centro de interés de danza).

De modo que la coevaluación se convierte en un elemento fundamental para la evaluación cualitativa, especialmente porque el estudiante debe reconocer las habilidades y los aspectos que deben mejorar sus compañeros, pues:

No se trata de jugar sino de descubrir sus habilidades desde este deporte, de pronto terminan practicando otro deporte en el futuro, pero este centro de interés les sirvió para darse cuenta en que eran buenos, así sea para que en la vida aprendan que hacer ejercicio es bueno para la salud (Docente 16, Centro de interés de fútbol).

Estas palabras ponen de manifiesto, que no solo se busca favorecer a aquellos estudiantes que tienen muy buenas condiciones físicas para la práctica de los deportes, sino que el docente busca que los estudiantes sientan que tienen habilidades que pueden usar en su vida, así no vayan a ser deportistas, y esto lo propicia una evaluación para favorecer el aprendizaje.

Evaluación y aprendizaje son dos procesos que no se pueden desvincular. Sin embargo, de acuerdo con la estrategia de aprendizaje los objetivos pueden variar: una evaluación del aprendizaje o para el aprendizaje. La mayoría de las pruebas que se realizan en las demás áreas en la institución educativa Eduardo Santos están diseñadas con el fin de realizar una evaluación del aprendizaje, ya que en su mayoría buscan medir los conocimientos que han adquirido los estudiantes, acudiendo principalmente a los procesos cognitivos de la memoria.

Una evaluación *para* el aprendizaje va más allá porque su objetivo es motivar al estudiante a continuar con su proceso de aprendizaje, reconociendo los avances en su proceso de formación,

pero también sus dificultades, presentando a la vez las oportunidades y posibilidades para que los estudiantes mejoren. Esto genera motivación y confianza en los estudiantes:

La estudiante Isis estaba presentando algunos instrumentos de música que trabajaron durante el periodo como parte del proceso de evaluación. Con bastante propiedad explica cómo funciona el instrumento palo de agua, identificando cuáles son los granos secos que se deben poner en la madera que lo integra para que produzca ese sonido. A su vez responde a las preguntas de algunos estudiantes y junto con su compañera buscan diferentes estrategias para explicarles a otros niños el funcionamiento de este instrumento (Observaciones de campo centro de interés de música).

Los ejercicios planteados por la docente para evaluar los aprendizajes de los estudiantes generan una situación motivante que da seguridad en el centro de interés, porque ellos buscan la manera de solucionar los cuestionamientos. De tal modo que, la evaluación no solo constituye en este caso un indicador para revisar los conocimientos de los estudiantes, por ejemplo: frente al funcionamiento del instrumento (evaluación del aprendizaje), sino que va más allá al generar una situación en la que los estudiantes se sienten con más confianza sobre sus conocimientos y acuden a diferentes recursos o estrategias para el objetivo planteado. Por lo tanto, la evaluación para el aprendizaje lo que busca es que el estudiante se motive por aprender, asumiendo riesgos y tomando decisiones tanto de manera individual como grupal, lo que resulta más motivante. Por ejemplo, en los ejercicios que evalúan aspectos de la danza (coreografía, trabajo en equipo, ritmo, aprendizaje de pasos, entre otros), también se puede ver esa confianza que genera una evaluación que incide en el aprendizaje:

En la clase los niños y niñas deben proponer diferentes pasos para el ritmo de mambo. Algunos estudiantes empiezan a realizar movimientos que involucran cambiar de posición y niveles. Como están en grupos se evidencia que ciertos estudiantes toman el liderazgo del grupo y empiezan a dirigir el ejercicio, mientras en otros grupos se ve como cada estudiante aporta un movimiento para construir la coreografía, mientras los demás ensayan dicho movimiento. En este ejercicio planteado por la docente de danzas se puede ver que algunos niños que no estaban bailando durante la coreografía general empiezan a bailar porque no se trata de seguir unos pasos ya ensayados sino de crear. Este tipo de evaluación es más motivante para los niños y se les ve muy contentos durante la actividad (Observaciones de campo centro de interés de danza).

Los procesos de evaluación deben incluir a los estudiantes como parte activa y generar confianza no solo para demostrar cómo va su proceso de aprendizaje sino para que ellos puedan mostrar sus habilidades, según el centro de interés en el que se encuentre cada estudiante. De esta manera, los docentes de centro de interés procuran plantear una evaluación más contextualizada y adaptada no solo a las necesidades de los estudiantes, sino también a sus intereses y habilidades, y como éstas pueden ser empleadas en el campo del arte o del deporte.

La forma de evaluar en los centros de interés ha permitido que los estudiantes asuman una posición diferente en la evaluación, en el que la nota ha perdido todo protagonismo. En el ambiente de aprendizaje ha disminuido la presión del estudiante para preguntar por su calificación cuando realiza determinada actividad, lo que demuestra que los estudiantes han ido construyendo

seguridad y confianza con la evaluación cualitativa, y con ello, su interés por aprender se ha reflejado en el aumento de la asistencia a los centros de interés.

Aunque los informes académicos no hacen parte del proceso de observación, estos documentos que se entregan al finalizar cada periodo académico constituyen un elemento que incide en el aprendizaje de los estudiantes ya que en ellos se refleja, además de los indicadores de logro, el proceso de cada estudiante, destacando sus habilidades y el uso de estas en el centro de interés (ver Anexo 14). Aquí aparecen los extractos de algunas observaciones que realizan los docentes de centro de interés para el informe académico:

“Camila no muestra interés por el trabajo individual, pero es muy comprometida con los trabajos grupales y tienen buenas ideas. Quizás es un poco tímida y por eso no le gustan los ejercicios de representación individual. Debe tener más confianza en sí”.

[...]

“Tiene la fuerza para pasar adelante y realizar ejercicios individuales y grupales, pero deben confiar más en sus fortalezas. Es una estudiante muy respetuosa y compañerista”.

[...]

“Emanuel es muy respetuoso con el trabajo de sus compañeros y con su profesor, tiene buenas ideas y podría llegar a ser un gran líder si se lo propusiera. No le interesan mucho los ejercicios teatrales”. (Docente de centro de interés Iván)

La mayor parte de los docentes de centro de interés manifestaron que cuando los padres de familia reciben este tipo de informes de sus hijos, a su vez que los estudiantes los leen, se sienten emocionados con las palabras que encuentran allí:

No podemos calificar a nuestros chicos con un número porque tenemos que hacer una observación o seguimiento de su proceso desde el momento que inicia hasta que finaliza su centro de interés con unos indicadores socioemocional actitudinal cognitivo, procedimental, nosotros podemos poner las dificultades que los estudiantes han tenido, pero con las experiencia que nosotros hemos tenido en cada uno de los centros de interés y con las primeras valoraciones que hicieron los formadores, nosotros nos dimos cuenta que el digamos el impacto del padre de familia y del estudiante fue totalmente diferente cuando vieron allí escrito como que se destacaban esas cosas positivas (Docente 4, Centro de interés de gimnasia).

Los informes académicos que presentan los docentes de centro de interés a los padres de familia y a los estudiantes no solo tratan de resaltar las habilidades sino de plantear las dificultades que se ven a lo largo del proceso y posibles estrategias para desarrollar en sus hogares o en el colegio. Este es otro factor de la evaluación cualitativa que incide en el aprendizaje porque se trata de que los estudiantes y los padres de familia (actores fundamentales en el proceso de evaluación) no reciban solo un informe que diga lo que no ha logrado el estudiante; más bien se trata de poner al alumno en el plano de lo que todavía no ha logrado y cómo puede trabajar para lograrlo.

Con base en la implementación de los talleres, a continuación, se plasman los resultados a partir de la estructura que se determina en el apartado del Diseño Metodológico de la Investigación (Apartado 3.6.1.1).

Tabla 14 Resultados de Talleres.

Indicador	Taller 1	Taller 2
Población total	14 docentes	14 docentes
Objetivo	Dar a conocer a los docentes la propuesta de evaluación cualitativa	Recolectar información del sentir y pensar de los docentes de centros de interés después de implementar la evaluación cualitativa.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> -Evaluación de los estudiantes en los centros de interés -La evaluación cualitativa en los centros de interés -Retos de la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés 	<ul style="list-style-type: none"> -Sensibilización docente para la evaluación cualitativa -Implementación e impacto del formato para la evaluación cualitativa -Efectos de la evaluación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes

Elaborado por autor

En el primer encuentro con el grupo focal hubo participación de la mayor parte de los involucrados, aunque no se estableció que todos los docentes participarán, sino que hablara el que sintiera la confianza o necesidad de hacerlo. Algunos docentes participaron haciendo preguntas de otros temas, o expresando casos convivenciales de estudiantes que tienen en sus grupos, sin embargo, se siguió la línea de las tres preguntas y se reconocieron otros procesos de evaluación que los docentes de centros de interés han trabajado en otras instituciones, destacando que el modelo que presenta la IED Eduardo Santos es una oportunidad para que los estudiantes puedan dejar a un lado la presión de la nota y se enfoquen en sus habilidades, talentos y capacidades.

En este primer taller determinaron tres aspectos referentes a la evaluación cualitativa, de acuerdo con los temas propuestos en el taller:

1. La mayor parte de los docentes de centros de interés que participaron de las respuestas tienen como referente en la evaluación de sus estudiantes la asistencia y la puntualidad, además de la realización de los diferentes ejercicios artísticos. Para el caso de los centros de interés de danza, los docentes expresan que les preocupa que los estudiantes no aprendan sus coreografías porque tienen bajo nivel de coordinación y su ubicación tiempo- espacio no corresponde con su desarrollo psicomotor. De los 16 docentes que participaron, 9 manifestaron usar la nota como estímulo para sus clases.
2. A los docentes les parece que la evaluación cualitativa es una buena alternativa para evaluar los centros de interés, pero que temen sobre la motivación del estudiante respecto a la evaluación.
3. Tres docentes plantearon como reto la motivación de los estudiantes, ya que, al no recibir nota, entonces ellos se pueden desanimar porque vienen acostumbrados de un sistema en el que se les califica, pero no se les evalúa.

Los docentes de centros de interés evidenciaron una sensibilización frente a las oportunidades y recursos que tiene cada estudiante cuando la meta es la promoción de año escolar. Esta meta es la misma para todos aun cuando los contextos de los estudiantes a los que representaron son tan diversos y algunos muy complejos. Frente a las preguntas planteadas, la mayor parte de los docentes expresaron la importancia de la evaluación cualitativa, del formato en el que se entrega el informe a los padres y expresaron diferentes observaciones positivas y negativas que hacen los padres frente a la evaluación cualitativa.

En el segundo momento del grupo focal se identificó que aún falta entregar información a los docentes respecto a la evaluación cualitativa porque algunos docentes entienden que en el formato solo se deben seguir ubicando indicadores y un desempeño, lo que significa que se debe dar mayor claridad en este aspecto. Pero también fue una oportunidad para reconocer los diferentes instrumentos y estrategias que los docentes de centros de interés están empleando para evaluar de forma cualitativa a sus estudiantes.

Para concluir este apartado, la evaluación cualitativa supone un giro hacia la valoración de los procesos y avances de cada estudiante en su proceso de aprendizaje, lo que supone que las capacidades y habilidades de los estudiantes adquieren un sentido más explícito para ellos, y aunque la diversidad que abunda en las aulas implica para el docente del centro de interés una tarea compleja para apreciar lo que funciona, lo que emerge en cada estudiante, la formación artística y deportiva requiere de esa complejidad para reconocer a los sujetos y provocar en ellos la imaginación, la creación y la transformación.

4. CAPÍTULO V. Discusión

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados que se obtuvieron posterior al análisis de la información y la manera como estos se relacionan con la teoría, el estado del arte y la presente tesis. Esta discusión permite expresar la construcción que se hace a partir de esta investigación, determinando aquellos elementos esenciales desde el objetivo general, la hipótesis y los supuestos teóricos, de manera que se consoliden elementos que permitan plantear futuras investigaciones en el campo de la evaluación.

Objetivo general, pregunta de investigación y marco teórico.

La investigación Evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida, colegio Eduardo Santos, ciudad de Bogotá, que tiene por objetivo identificar los efectos de la evaluación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos en el año 2018, establece que se encontraron elementos de valor que permiten identificar los efectos de la evaluación cualitativa, que se discuten a continuación teniendo como base la pregunta ¿Qué efectos tiene la evaluación cualitativa y cómo incide en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos?

La pregunta de la investigación puede dividirse en dos cuestionamientos. El primero de ellos refiere específicamente a los efectos de la evaluación cualitativa en los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida. Desde el marco teórico de la investigación se sugiere que la evaluación cualitativa se centra en comprender y cuestionarse por el sentido de enseñanza,

analizando el proceso educativo del estudiante en vez de juzgarlo, desde las posturas de Bertoni et al. (1997), Del Valle (2013) y Moreno (2016).

Este concepto refleja la actitud de algunos docentes de centros de interés, quienes empezaron a comprender que en el aula de clases existe una diversidad que no puede ser simplificada a la espera de una respuesta única por parte de los estudiantes. La evaluación entonces, no puede dedicarse a medir y calificar una serie de requisitos basados en lo que el docente cree que el estudiante debe producir al final de un curso, de un tema, de un proyecto, ya que debe ir más allá, al analizar el proceso de cada alumno, qué habilidades se logran descubrir, reforzar e involucrar en las artes, en el deporte, en la ciencia, en la matemática, entre otras áreas, y como hace que cada una de esas posibilidades del estudiante sea reconocida no solo por él y los docentes, sino por los demás compañeros de clase.

Al preguntarse, qué efectos tiene la evaluación cualitativa, la respuesta es amplia y está hace parte del análisis de los resultados de esta investigación. También, al confrontar la teoría con los resultados uno de los principales elementos que es importante destacar es que los estudiantes tienen una actitud diferente desde la evaluación cualitativa, al no sentirse juzgados, por aquello que aprenden y lo que no. Se sienten reconocidos en un ambiente de aprendizaje en el que todos son especiales, tienen algo que compartir y contribuir para los demás estudiantes. En este sentido, como lo señala McAdam y Lang (2015), los buenos ambientes de aprendizaje tienen un maestro que valora a todos y este a su vez ve lo bueno en cada ser humano. Si bien el referente teórico del enfoque apreciativo del cual hablan los autores es desde una perspectiva amplia en la educación,

y no particularmente de la evaluación, empleando el lenguaje apreciativo como forma para construir comunidad al interior del aula, para esta investigación se emplea los elementos analizados desde el lenguaje apreciativo.

De acuerdo con lo anterior, cuando el docente maneja un lenguaje apreciativo en el salón de clases, y para este caso, en la evaluación, se aprecian las fortalezas que cada estudiante tiene. Durante el desarrollo de algunas clases fue posible evidenciar que, en el momento de evaluar, los docentes destacaban habilidades que ve en los estudiantes, de forma individual incluso cuando el trabajo que se realiza es en grupo, de manera que la evaluación cualitativa vista desde esta perspectiva entiende que cada estudiante es diferente, ya que proviene de un contexto y una cultura que lo hacen único. No se pueden esperar los mismos resultados en un proceso de evaluación en medio de la diversidad del aula, y aún más cuando se trabajan áreas del ser como el arte, la música, la danza, que pueden llegar a expresar el mundo interior de las personas. Es por esto, que hablar de una evaluación basada únicamente en logros e indicadores establecidos cierra la oportunidad de reconocer las habilidades y oportunidades de cada estudiante.

En la investigación se concluyó que el lenguaje es fundamental en los procesos de evaluación porque genera emociones en los estudiantes pueden sentirse seguros al realizar un ejercicio de evaluación individual o grupal, o puede ser el paso para que los estudiantes empiecen a perder la confianza en su proceso de aprendizaje. La teoría del enfoque apreciativo establece desde el lenguaje que cuando el docente ve los puntos buenos de los estudiantes, los respeta y aprecia la diversidad reconociendo las habilidades de cada uno, se da un buen ambiente para que

el niño aprenda (McAdam & Lang, 2015). Esto sucedió con los estudiantes, por ejemplo, del centro de interés de danza, que empezaron a sentirse seguros al ser reconocidos por el trabajo que realizaban, pero también a entender que sus compañeros tenían otras habilidades, es decir, los estudiantes no solo eran reconocidos por su docente, sino que además reconocían a sus compañeros, es decir eran evaluados desde un contexto que no excluye la diferencia; por el contrario, la diferencia es un punto de partida en la evaluación.

Desde luego se ve un incremento de la confianza en los estudiantes, que se adquiere en un contexto en el que se reconocen las habilidades, las capacidades, las oportunidades de cada estudiante, pero también aquellos aspectos en los que debe trabajar para mejorar. Cuando los docentes hacen énfasis en el problema como una oportunidad para el estudiante, se minimizan los errores porque se trabaja en la perspectiva de lo que funciona, que es el fundamento teórico del enfoque apreciativo (McAdam & Lang, 2015).

Sin duda, otro efecto de la evaluación cualitativa es la posibilidad de la evaluación con el otro, bajo la perspectiva de la teoría de la objetivación cultural de Radford (2013), que da importancia a la interacción social que se produce en un salón de clases. En este sentido, para el autor, los otros no constituyen una “condición externa” a la cual se debe adaptar el estudiante, por el contrario, “la interacción es un elemento consustancial del aprendizaje” (p. 114), y el individuo no solo aprende por unas condiciones biológicas y adaptativas sino por esa interacción con el otro.

De esta manera, los resultados de la investigación demuestran la importancia de que la evaluación cualitativa para los centros de interés se desarrolle con el otro, ya que en este escenario se pueden evidenciar aprendizajes que han logrado en este escenario; proponer ciertos pasos en una clase de danzas, liderar a su equipo de trabajo, tener diferentes formas de organización, ser muy hábil en ciertos ritmos de baile, pintar con una técnica específica, dibujar o tener un esquema más claro de cómo realizar un plano del barrio, son algunos de los ejemplos que posiblemente no serían visibles en el escenario de una evaluación individualizada y estandarizada.

Autores como Bautista y Cardozo (2016) señalan que “la intención clasificatoria y las pruebas estandarizadas, se alejan de lo humano que tiene que ver con la educación en general” (p. 91), precisamente porque la evaluación estimativa, que privilegia lo cuantitativo (Bertoni et al., 1997), casi siempre se vale de instrumentos que no priorizan la interacción social. Es decir, el estudiante aprende en un entorno escolar, rodeado de otros compañeros, desarrolla habilidades sociales que incluso le permiten experimentar y conocer sus habilidades en la danza, en el deporte, en el arte, pero cuando es evaluado solamente a través de exámenes clasificatorios y pruebas individuales, parece que todo aquello que aprendió en un escenario que contempla a los otros, a través de la interacción, no tiene importancia en el aprendizaje.

Contrario a esta postura, la evaluación cualitativa en la investigación permitió acercar al estudiante a su parte humana, a su aspecto social, de modo que privilegia lo que aprende en la interacción con el otro y eso pasa a ser objeto de la evaluación, precisamente observando como desarrolla sus habilidades o las pone a prueba cuando esta con otros, por ejemplo, al elaborar una

pieza de arte, hacer una corta escena teatral, construir en conjunto una coreografía o una figura gimnástica, que parte de la integración de las habilidades de todos los integrantes que realizan este tipo de trabajo.

Para este momento ya se ha empezado a hacer énfasis en la segunda parte de la pregunta de investigación, que tiene que ver con la incidencia de la evaluación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del Colegio Eduardo Santos. Desde la perspectiva de la investigación la evaluación cualitativa se emplea *para* el aprendizaje, aunque también se enfatice en la evaluación del aprendizaje. Estas visiones de la evaluación son complementarias, pues se necesita hacer una evaluación del aprendizaje para conocer “el rendimiento de los alumnos para informes públicos” y muy comúnmente se usa para clasificar y rendir cuentas, en su aspecto netamente positivista, pero la evaluación *para* el aprendizaje ayuda “a los alumnos a aprender más” (Moreno, 2016, p.32).

En esta última visión la evaluación cualitativa tiene una incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente porque la evaluación realizada en los centros de interés proporciona una información del estudiante: de los logros que todavía no ha alcanzado el estudiante, de las fortalezas o habilidades detectadas; es una descripción más individualizada, menos estandarizada, porque permite reconocer el proceso del estudiante, y desde allí la posibilidad de que el docente sea quien pueda orientar los aspectos que puede mejorar el estudiante, o como puede potenciar sus capacidades para que estas se desarrollen aún más.

La evaluación cualitativa en los centros de interés también se valió de un instrumento o formato creado en el transcurso de la investigación, y que fue muy útil para retroalimentar el proceso de aprendizaje. Este instrumento, en el que los estudiantes realizaban una autoevaluación, sus compañeros la coevaluación, y el docente la heteroevaluación (Morán, 2012; Moreno, 2016), permite “evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que participan” (p. 32). Tener en cuenta estos tres momentos de la evaluación, que responden a una evaluación formativa, permite integrar al estudiante, hacerlo partícipe de su proceso, pero también de que los demás estudiantes se sientan partícipes y la evaluación no se convierta en un ejercicio unidireccional, en el que solo se contempla la objetividad del docente.

A su vez, esta visión de la evaluación cualitativa permite dar respuesta a los propósitos de la normativa nacional, que contempla “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances” (Decreto 1290 de 2009, p. 1): cuando el docente reconoce a cada estudiante, y se centra en las habilidades, aquello que funciona en el estudiante, respeta también los ritmos de aprendizaje porque el docente también se interesa por el contexto social y escolar del estudiante (Morán, 2012) y le da importancia a las reflexiones y opiniones que los alumnos tienen sobre su proceso educativo.

Cuando el docente tiene en cuenta estos tres momentos de la evaluación, ciertas emociones asociadas con este proceso desaparecen: la inseguridad, el temor a someterse a una evaluación, la ansiedad, entre otros, porque el estudiante se siente más motivado por participar de su propio proceso de evaluación, se considera un actor más de este proceso y no un objeto de la evaluación.

Así, los estudiantes en centros de interés como danza, teatro y deportes, se forman bajo un concepto diferente de evaluación al que han estado sometido otras generaciones: la evaluación ya no es más un instrumento de poder, sino un medio para el aprendizaje, convirtiéndose en una aliada de este proceso, en una parte del aprendizaje, dejando de lado las concepciones relacionadas con la simple medición, clasificación, emisión de resultados, para pasar a interpretar la realidad del proceso de aprendizaje de cada estudiante y desde allí realmente puede nutrir las acciones que se deben seguir para mejorar las prácticas pedagógicas, para tener herramientas más cercanas a las necesidades particulares de los estudiantes y de todo el grupo.

Supuesto teórico o hipótesis de investigación

La investigación La evaluación cualitativa y el aprendizaje en los centros de interés de jornada extendida en el Colegio Eduardo Santos planteó como supuesto teórico que la evaluación cualitativa incide en el aprendizaje de los estudiantes porque su interés y motivación cambian cuando desde un lenguaje apreciativo se reconocen más sus aciertos y habilidades individuales y sociales en el proceso de aprendizaje que sus errores individuales. Después de analizar la información y establecer los resultados y conclusiones de esta investigación se reafirma el supuesto teórico al encontrar elementos que evidencian que la evaluación cualitativa incide en el aprendizaje de los estudiantes, dentro de los cuales se encuentra el lenguaje apreciativo, así como la interacción social y el reconocimiento de las habilidades e intereses de los estudiantes en el proceso evaluativo, además de otros elementos tratados en los resultados y en párrafos anteriores.

El estado del arte y los resultados de la investigación

Según lo establecido en el marco teórico, así como en el planteamiento del problema, los estudios relacionados con el problema de la investigación son escasos, pero es evidente que el tema de evaluación constituye el eje fundamental y de estudio de diversas investigaciones de carácter cuantitativo y cualitativo, dentro de las cuales existen estudios que se emplearon como referente para esta investigación.

De acuerdo con lo anterior, para la investigación La evaluación desde la teoría cultural de la objetivación. Una experiencia con estudiantes de grado octavo. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, los autores Bautista y Cardozo (2016) identifican la necesidad de investigar en evaluación educativa desde una perspectiva que supere la concepción positivista, para lo cual la investigación de evaluación cualitativa de los centros de interés constituye un estudio que se enfoca en ampliar estas perspectivas de investigación. Bajo esta mirada, Franco (2016) explica que la función social de la evaluación debe superar los paradigmas positivistas ya que los instrumentos de evaluación como lo son los exámenes clasificatorios, que solo se emplean al final del proceso de enseñanza aprendizaje, no deben ser los instrumentos que lleven a tomar las decisiones más importantes en el currículo educativo o en el planteamiento de estrategias para fortalecer o potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Bautista y Cardozo plantean la evaluación valiéndose de los fundamentos de la TCO al contemplar el aprendizaje desde una perspectiva social, en la que la evaluación evidenció que los

estudiantes se apoyan desde sus habilidades para lograr solucionar problemas matemáticos aportando con sus ideas y reconociendo a los otros. En este sentido, se encuentran coincidencias con la investigación de evaluación cualitativa para los centros de interés, ya que desde los resultados presentados los docentes plantearon actividades que permitían evaluar a los estudiantes de forma grupal, percibiendo en varios casos que ellos tratan de dar respuesta a las actividades a partir de las habilidades que tienen, y que estas son posibles de reconocer gracias al planteamiento de la situación en grupo.

A su vez, este tipo de ejercicios planteados en grupo para evaluar a los estudiantes no solo permite que cada estudiante reconozca sus habilidades y sus aspectos por mejorar, sino que además permite reconocer al otro, lo que implica la perspectiva de un aprendizaje en comunidad, planteado por Radford (2013), concluyente desde el estudio de Bautista y Cardozo (2016), así como con la presente investigación, que refiere que la interacción social es eje fundamental del aprendizaje, y que desde allí la evaluación cualitativa desempeña un papel importante para el aprendizaje. Este proceso implica que el docente acompañe al estudiante entendiendo la evaluación como un proceso, como lo sugiere Rodiño (2018), ya que apoyar los ritmos de aprendizaje y detectar habilidades es una tarea que requiere de tiempo y dedicación para analizar los factores que inciden allí, además de permitir que el estudiante se reconozca y reconozca a los otros en el proceso de evaluación.

De acuerdo con lo anterior, Barrientos et al (2018) explican que las propuestas de evaluación cualitativa son difíciles de emplear en áreas de baja intensidad horaria, como es el caso de educación física, debido a que las características propias de este proceso, en las que se incluyen

la autoevaluación y coevaluación requieren de un tiempo pertinente para ser desarrolladas teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje, las necesidades, habilidades y logros que se evidencian en los alumnos. Por el contrario, esta situación no se evidencia en los centros de interés deportivos ni artísticos del Colegio Eduardo Santos, ya que las horas dedicadas a las disciplinas de gimnasia, fútbol de salón, danzas, música, entre otras, corresponde a cuatro y en algunos casos de cinco horas de intensidad semanal, pero no sucede lo mismo con el área fundamental del currículo institucional, que para el caso de educación física es de dos horas semanales, y en el área artística es tan solo de una hora en primaria y dos horas en secundaria.

Sin duda, este planteamiento de los autores permite generar una línea interesante de reflexión y análisis en la evaluación cualitativa versus el tiempo de dedicación que tienen ciertas áreas del currículo educativo y el número de estudiantes en el aula de clases, que plantea un reto en sistemas donde las áreas artísticas y deportivas no son priorizadas en la intensidad horaria dentro del currículo. Tampoco debe convertirse en una barrera para que los docentes implementen una evaluación más diversa y holística, pero debe ser un asunto de reflexión y análisis en los equipos pedagógicos que trabajan en torno al currículo y en las políticas educativas.

Investigaciones como las de Ávila (2016) y Pasek y Mejía (2017) evidencian dentro de sus conclusiones que la evaluación es un elemento potenciador del aprendizaje, y que se reconoce que esta no ha evolucionado a la par de otros elementos del currículo, como las metodologías, estrategias de aprendizaje, didáctica, entre otras, razón por la cual se realiza como resultado del proceso y no como parte de este. En este sentido, los estudios mencionados y la presente

investigación evidencian que a través de una evaluación cualitativa se pueden apreciar las habilidades de los estudiantes y trabajar sobre éstas, potenciarlas, de manera que se encuentran coincidencias con los fundamentos del enfoque apreciativo de Cooperraid y los estudios de McAdam y Lang (2009), que tienen como fundamento esencial trabajar en lo que funciona de cada persona para avanzar y construir hacia el futuro.

De acuerdo con lo anterior, centrarse en lo que funciona, en las habilidades y oportunidades de los estudiantes, que pueden ser proyectadas desde ejercicios de evaluación cualitativa resulta ser una perspectiva de estudio que puede ampliarse aún más debido a los escasos estudios que plantean una evaluación en ese sentido. Autores como Abós y Boix (2016), en su estudio de evaluación en escuelas multigrados encontraron que los docentes tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y que también se proyectan las acciones de mejora para que cada alumno reconozca los aspectos en los que debe esforzarse más, y este aspecto coincide con los resultados encontrados en la investigación de evaluación cualitativa en los centros de interés, al verificar que los docentes tratan de dar respuesta a cada una de las lecturas que hacen de sus estudiantes desde la evaluación, con el fin de brindar elementos que les permitan superar las dificultades que ellos encuentran en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como de desarrollar aquellas habilidades y reconocer esas cualidades que, incluso, pueden no estar relacionadas con los logros planteados para el arte o el deporte.

Otros estudios como el de los autores Panigua (2016) y Vargas (2014), enfatizan en la necesidad de que los sistemas de evaluación sean acordes con la normativa vigente, ya que, aunque

desde el Decreto 1290 de 2009 se establece en Colombia, que los SIEE deben privilegiar los intereses, ritmos y habilidades de los estudiantes, muchas veces esto no es lo que se evidencia en la realidad porque la evaluación hace parte del resultado del proceso y no es el proceso en sí. Este aspecto sin duda plantea la necesidad de que los docentes se capaciten no solo en la normativa sino en la metodología de evaluación, ya que se encuentra una fuerte influencia de las posturas positivistas, que muchas veces no están relacionadas con el modelo pedagógico planteado en los proyectos educativos institucionales.

Bajo esta mirada, en la investigación planteada se evidencia que los docentes inicialmente no reconocían otros métodos o manera de evaluar, lo que significó un gran obstáculo inicial para la evaluación cualitativa planteada en los centros de interés, y aunque se generó una resistencia inicial que se relaciona más con el desconocimiento de otras formas de evaluar el proceso educativo, los resultados que se presentan en este estudio determinan que la evaluación cualitativa es una propuesta coherente con el modelo pedagógico, normativa, fundamentos teóricos y necesidades contextuales, que genera además información que permite retroalimentar el proceso de enseñanza aprendizaje a nivel general y particular.

En este aspecto es necesario plantear estudios e investigaciones que permitan ver la coherencia que existe entre diferentes procesos del acto educativo y la evaluación, ya que son varios los autores que refieren la falta de relación entre las maneras de evaluar y los modelos pedagógicos, estilos o estrategias de aprendizaje planteadas no solo desde los PEI sino desde la particularidad de cada docente. Abrir estas perspectivas de estudio permitirá ampliar y reconocer

la situación actual de muchas instituciones que tienen sistemas de evaluación aislados o no son correspondientes, incluso con la normativa actual, y que desde allí se pueden identificar necesidades e intereses de profundizar teóricamente y aportar en la construcción de una evaluación que potencie el aprendizaje.

Frente a los estudios de Tirado, Miranda y Del Bosque (2013), se destaca a la coevaluación como elemento esencial de la evaluación formativa, y aunque este es un estudio desarrollado en el ámbito de la educación superior, se relaciona con la presente investigación desde la evaluación formativa que emplearon muchos docentes de centros de interés, además de los formatos planteados en los que se especifica la coevaluación y autoevaluación como parte esencial del proceso de evaluación. Es importante señalar aquí, que mientras en la educación superior se evidencia que los estudiantes tienen dificultad para realizar el proceso de coevaluación y autoevaluación, en los centros de interés a los estudiantes se les dificulta de igual manera hacer este tipo de procesos, lo que permite establecer que los alumnos hacen parte de un proceso de evaluación menos participativa, y que al establecer modelos o referentes de evaluación que implican mayor participación y reconocimiento como actores del proceso evaluativo, para ellos es complejo realizar un evaluación formativa porque nunca se han sentido parte del proceso, solo del resultado.

Este tipo de evidencia sugiere la necesidad de realizar estudios que permitan reflejar el tipo de participación o el papel que desempeña el estudiante en la evaluación para determinar de que manera esta acción le permite (o no) avanzar en su proceso de aprendizaje, así como analizar desde

las perspectivas de evaluación, sea cuantitativa o cualitativa, cuál de ellas es fundamental en una evaluación para el aprendizaje y del aprendizaje, según Moreno (2016). De esta forma, la participación del estudiante en la evaluación puede generar otros elementos de análisis esenciales que permitan encontrar coincidencias o relaciones entre modelos pedagógicos y estrategias de aprendizaje.

Según los aspectos tratados desde la discusión del objetivo de la investigación, así como la pregunta, marco teórico y estudios empíricos o estado del arte, esta investigación plantea que se pueden desarrollar las siguientes líneas de investigación, además de las ya mencionadas, a partir de este trabajo:

- Estudios que permitan identificar la relación y coherencia entre la normativa, fundamentos teóricos, proyecto educativo institucional y los sistemas de evaluación institucionales y su incidencia en el aprendizaje.
- La incidencia del lenguaje en la evaluación sea esta de carácter cualitativo o cuantitativo.
- El reconocimiento de las habilidades, capacidades y dificultades de los estudiantes, desde el reconocimiento propio y del otro en la evaluación como una posibilidad para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- La interacción social y la perspectiva de aprendizaje desde la evaluación.
- Evaluación cualitativa desde áreas las diferentes áreas del ser y del saber.
- La evaluación de las áreas artísticas y deportivas y la evaluación estandarizada.
- Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y como la asumen los estudiantes y las instituciones.

- Formatos de evaluación y lo que ellos transmiten a los actores de los procesos educativos.
- Propuestas de evaluación desde el enfoque apreciativo y la TCO.

Estas posibles propuestas y líneas de investigación expresan la necesidad de realizar más estudios en evaluación escolar, con el propósito de determinar otras perspectivas de evaluación que puedan implementarse en diferentes áreas del saber, y así fortalecer desde los fundamentos teóricos este proceso esencia del currículo, a la vez que se aporta en la construcción de nuevas formas de abordar la evaluación educativa, sin dejar de lado el papel que desempeñan las pruebas estandarizadas en la evaluación para el aprendizaje y del aprendizaje, según lo señala Moreno (2016).

Análisis FODA

A continuación, se presenta la herramienta FODA, que permite analizar desde las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas los elementos positivos y negativos que se hallaron después de realizar la investigación, constituyéndose como un análisis crítico a la tesis.

Fortalezas: los puntos facilitadores o fuertes que se encontraron en la investigación tienen que ver con el ambiente de intervención, que es el mismo escenario laboral, razón por la cual se facilitó la recolección de información durante todo el proceso investigativo, así como el apoyo de las directivas de la institución para poder realizar el estudio durante el año 2018.

También se percibe como fortaleza el hecho de que no es un programa obligatorio para la asistencia y o promoción de los estudiantes en sus años escolares, de manera que genera que el docente salga de su zona de confort al encontrar que la evaluación no puede ser ahora un medio de presión del estudiante, reevaluando la manera como se implementa y se realizan los procesos de evaluación escolar.

Oportunidades: dentro de las oportunidades se evidencia que el proyecto 1056 Mejoramiento de la calidad educativa a través de la jornada única y el aprovechamiento del tiempo libre se implementa en cada institución de acuerdo con sus características y necesidades, de forma que respeta la autonomía de la institución para proponer sus sistemas de evaluación educativa.

Otra de las oportunidades evidenciada en el estudio tiene que ver con la originalidad, dado que no existen estudios relacionados con evaluación y jornada extendida o evaluación y centros de interés. De la misma manera, el apoyo de las familias para la realización del estudio, ya que dentro de las consideraciones éticas se obtuvieron los permisos para hacer la recolección de la información. Siguiendo con las oportunidades, también se encuentra que se han realizado estudios de enfoque cualitativo anteriormente, lo que supone tener experiencia en el abordaje de investigaciones cualitativas, y esto brinda el fortalecimiento en el trabajo de este tipo de estudios.

Debilidades: los aspectos que se pueden mejorar dentro del proceso investigativo es el uso de softwares específicos para analizar la información desde el enfoque cualitativo, debido a que los programas empleados (Excel y Word) son procesadores que no son especializados para

investigación cualitativa, de manera que organizar la información fue dispendioso. La investigación se constituye como un enfoque de exploración porque es la primera vez que se investiga en este tema, de manera que los estudios empíricos constituyen aproximaciones al tema abordado, pero no referentes puntuales que evidencian investigaciones similares abordadas en otros contextos. Sin embargo, se reconoce que este es un aspecto que también constituye una fortaleza en el estudio.

Amenazas: dentro de las amenazas se encuentra la ausencia de estudios específicos que aborden el tema de evaluación cualitativa en los centros de interés o en áreas artísticas y/o deportivas en el ámbito regional, nacional o internacional, tampoco se evidencian estudios específicos de la evaluación en los centros de interés o desde el proyecto de Mejoramiento de la calidad educativa a través de la jornada única y el tiempo escolar complementario. Otra de las amenazas tiene que ver con el poco conocimiento de los docentes para emplear un enfoque de evaluación diferente al cuantitativo, lo que evidencia que este es un tema que se debe abordar o incluir en las agendas de formación docente.

A su vez, se percibe tanto como amenaza y debilidad el hecho de que este es un programa que no es obligatorio, por tanto, las familias de los estudiantes lo emplean como un medio para que los estudiantes no permanezcan en la casa, restando importancia al objetivo esencial del programa que es reducir las brechas entre la educación privada y pública, para brindar una educación integral y de calidad en los colegios del distrito.

Para finalizar, la discusión de la investigación ha presentado diferentes elementos necesarios que permiten concluir la importancia de realizar estudios en evaluación escolar en el ámbito de la educación pública que sean referentes para los programas que hacen parte de la política educativa distrital, de tal manera que estos se constituyan como elementos esenciales y fundamentos teóricos que soportan los proyectos educativos que fortalecen la formación integral y la calidad educativa. A su vez, se presentó un análisis FODA que permite resaltar aquellos elementos positivos y negativos que servirán de referente para el planteamiento de futuros estudios relacionado con el tema de evaluación educativa.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones que tienen el propósito de dar respuesta al objetivo general de la investigación Evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida del Colegio Eduardo Santos, así como verificar si la hipótesis o supuesto teórico se cumple o no; el objetivo de esta investigación es el siguiente: Identificar los efectos de la evaluación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos. Después de analizar los resultados del presente estudio se evidencia que se da cumplimiento al objetivo, dado que la tesis permite identificar a través de las categorías de análisis cuáles son los efectos de la evaluación cualitativa, y allí se puede establecer que el estudiante ha empezado a cambiar su percepción en torno a la evaluación, ya que se convierte en actor de este proceso y se involucra en un diálogo bilateral con el docente y sus otros compañeros considerando no solo su ritmo de aprendizaje, sino las particularidades, intereses, habilidades y también aspectos por mejorar, convirtiendo a la evaluación en un medio de oportunidad para favorecer su proceso y no solo en un fin que da evidencia del resultado.

Como supuesto teórico la investigación planteó que la evaluación cualitativa incide en el aprendizaje de los estudiantes porque su interés y motivación cambian cuando desde un lenguaje apreciativo se reconocen más sus aciertos y habilidades individuales y sociales en el proceso de aprendizaje que sus errores individuales. De esta manera el estudio permite afirmar y confirmar la hipótesis o supuesto teórico teniendo en cuenta las siguientes conclusiones:

1. *Para elaborar e implementar la evaluación cualitativa para los centros de interés se debe responder a cuatro elementos esenciales: normatividad y política educativa, fundamentos*

teóricos, el modelo pedagógico y el Sistema Evaluación institucional dado que la articulación de estos cuatro elementos permite responder a las exigencias y requerimientos del contexto, buscando que los docentes tengan una coherencia entre lo que especifica la normativa, su discurso y el proceso de evaluación desarrollado en clase.

En este sentido, fue importante presentar al Consejo Académico la propuesta de investigación de Evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos ya que ésta implica reconocer e incorporar los elementos normativos, teóricos e institucionales a partir de los cuales se fundamenta el proceso de evaluación en la institución, con el fin de vincular esta propuesta al Sistema Institucional de Evaluación Educativa para su posterior socialización con los docentes de centro de interés e inserción en los procesos evaluativos con los estudiantes. Posteriormente, se socializó a los docentes de centro de interés desde el Sistema Institucional de Evaluación Educativa, la evaluación cualitativa para su implementación en los centros de interés, dando prioridad a la evaluación como procesos, que incluye diversos factores, de manera que no se limita a una evaluación que emite un resultado o calificación numérica.

Sin duda, esto representa una gran oportunidad institucional para que se generen objetivos y discursos comunes que superen las maneras tradicionales de evaluación, más desde un proyecto que busca desarrollar las capacidades, habilidades e intereses de los estudiantes, contribuyendo de esta manera a su formación integral.

2. Cuando la manera en que se lleva a cabo la evaluación no corresponde con los instrumentos establecidos para evidenciar su proceso es necesario reconstruir y replantear esos instrumentos que permiten dar cuenta de la evaluación para el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la elaboración de un formato de evaluación acorde con las implicaciones que trae la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés fue una construcción que pasó por el proceso de aprobación de los diferentes entes del gobierno escolar que intervienen en estas decisiones. Este formato de evaluación permite al docente del centro de interés incluir los logros e indicadores de los componentes socioemocional, cognitivo y procedimental, así como la descripción del proceso del estudiante (avances, aspectos para mejorar, estrategias), y el nivel de desempeño, de acuerdo con lo establecido en el Sistema Institucional de Evaluación.

3. La evaluación cualitativa para los aprendizajes de los centros de interés de jornada extendida genera la necesidad de replantear la manera como los docentes se expresan a través de la palabra escrita y hablada, de manera que logren comunicar al estudiante a través de un lenguaje pertinente cómo está su proceso de aprendizaje y desde allí el estudiante pueda reconocer tanto sus habilidades y fortalezas, como sus oportunidades y aspectos para mejorar, así como la forma en que puede alcanzar los logros. En este sentido, en la investigación se evidencia que:
 - El uso del lenguaje es fundamental en los procesos de evaluación porque genera emociones en los estudiantes: pueden sentirse seguros al realizar un ejercicio de

evaluación individual o grupal, o puede ser el paso para que los estudiantes empiecen a perder la confianza en su proceso de aprendizaje. Hablarles de una forma apreciativa, o como otros docentes de centro de interés lo denominaron “lenguaje positivo”, permite que el estudiante incremente su confianza.

- Ese lenguaje también debe estar presente en las palabras que se usan para escribir a los estudiantes, y aún mejor si se está retroalimentando un ejercicio de autoevaluación, que permite conocer qué es lo que piensa el estudiante sobre su proceso de aprendizaje, y la respuesta del docente a esta evaluación (que puede ser verbal o escrita) que implica reconocer a ese estudiante que asume una posición frente a su evaluación.
4. Los procesos de evaluación tradicionales priorizan la individualidad, la medición, las pruebas y exámenes que dan cuenta de la evaluación del aprendizaje o los conocimientos adquiridos; sin embargo, desde la evaluación cualitativa los instrumentos y estrategias que se pueden implementar, así como las dinámicas para valorar el proceso de aprendizaje se amplían hacia la colectividad ya que desde la interacción social también se pueden identificar las fortalezas o habilidades que tiene un estudiante para actuar o resolver una situación o problema determinado, evidenciando el avance en su proceso de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior:

- La interacción social es inherente al aprendizaje por cuanto los procesos de evaluación desde una perspectiva cualitativa deben contemplar un proceso de evaluación con el otro, de ser y saber con el otro, rescatando la importancia de la interacción social en los procesos evaluativos.
- La interacción social en los centros de interés ha permitido que los estudiantes reconozcan no solo sus habilidades sino las habilidades de los otros compañeros, y desde allí han podido realizar diferentes elementos artísticos en el área plástica, ya que cada uno aporta desde sus fortalezas. Esta interacción social permite que los demás puedan saber con otros en la evaluación, ya que durante la ejecución de las diferentes actividades propuestas en clase los estudiantes también pueden ver como sus compañeros se enfrentan a diferentes situaciones de aprendizaje, como ellos pueden aportar y como logran conseguir el objetivo planteado durante la sesión del centro de interés.
- Los estudiantes aprenden con los otros porque el aprendizaje no solo es producto de una actividad mental netamente individual, sino que el aprendizaje es social: se da con los otros porque ellos hacen parte del contexto escolar del estudiante. Por esta misma razón, plantear un proceso de evaluación que considere la interacción social es esencial para las artes y el deporte, porque es un escenario en el que muchos de los productos (artísticos, por ejemplo) se construyen en grupo. Ser

capaces de evaluar a los estudiantes a partir de dinámicas de aprendizaje con el otro, permite entender que los alumnos están sumergidos en mundos compartidos.

5. La evaluación cualitativa para el aprendizaje representa una oportunidad para ir más allá del resultado del aprendizaje y de la medición objetiva, para pasar a una evaluación que abarca la parte emocional del estudiante, sus intereses, las habilidades que el docente puede identificar y permite que se promuevan aprendizajes significativos porque se parte de una información que es particular de acuerdo con el ritmo de aprendizaje y con el proceso de cada estudiante. En este sentido:

- En la evaluación las diferencias individuales pueden ser diversas si se tienen en cuenta los variados ritmos de aprendizaje en un salón de clases, pero si tanto el docente como los estudiantes son conscientes de que esas diferencias existen, el segundo paso será propiciar nuevos escenarios o formas de participación en el aula para que los estudiantes puedan ser evaluados en un contexto en el que se reconozcan sus habilidades y sus oportunidades no solo en tareas individuales sino, en tareas en grupo. Por esta razón, el trabajo en equipo, o con otros, constituye una manera apropiada para que los estudiantes participen con sus conocimientos en la consecución del objetivo del trabajo propuesto en clase.
- El docente debe aprender a identificar en sus estudiantes sus habilidades (talentos), sus intereses, y también sus oportunidades y posibilidades de desarrollo desde la

evaluación. En este sentido la evaluación cualitativa implementada en los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos ha develado que tanto docente como estudiante asuman un rol más participativo en la evaluación, asumiendo un lenguaje completamente diferente en el que el docente identifica y da paso para que el estudiante revele, dentro de las estrategias de evaluación propuestas, sus intereses y habilidades.

- La categoría teórica sistémica presenta desde la perspectiva de Lang y McAdam (2015) implica poner en primer plano “el valor que tiene prestar atención a la cultura, a la variedad y a la complejidad en la que viven y se relacionan los niños [...] la noción de que todo existe en relación [...] hacia el estar con los otros” (p. 19). En este sentido, la evaluación cualitativa debe prestar atención a la multidimensionalidad de los estudiantes, y sus posibilidades de creación-aprendizaje- construcción con los otros, de tal manera que la evaluación no se desarrolla solo en el plano individual, sino en la interacción y posibilidad de aprender con el otro.
- La multidimensionalidad del estudiante es un aspecto que debe ser considerado en la evaluación ya que prestar atención a esos mundos compartidos que coexisten en un salón de clases posibilita que el docente asuma un propósito de evaluación que tenga en cuenta el contexto del estudiante, y no solamente que se centre en una

evaluación que se reduce al éxito escolar y comprueba aprendizajes desde la memoria o la repetición, sin tener en cuenta lo auténtico de cada estudiante.

6. Una evaluación cualitativa para los centros de interés no solo debe apoyar el aprendizaje de los estudiantes e identificar características como los alcances del proceso de cada estudiante; da la posibilidad de que el estudiante se reconozca y reconozca a los otros, además de que el docente también empieza a reconocer la diversidad que hay en un salón de clases y desde allí también enfoque su práctica evaluativa. De esta manera:

- Si bien la evaluación debe describir el proceso de cada estudiante, propiciar una evaluación cualitativa que involucre el reconocimiento del estudiante y de los otros en situaciones de grupo, permite que los estudiantes interactúen entre ellos y propongan o contribuyan a la solución de problemas desde el reconocimiento de sus fortalezas y las habilidades de los otros.
- Como no todos los estudiantes han tenido las mismas oportunidades y claramente tampoco tienen las mismas habilidades, los sistemas educativos no deberían centrar su preocupación en estandarizar sus logros en las áreas artísticas y deportivas, ofreciendo las mismas experiencias de aprendizaje a todos los estudiantes; más bien la evaluación en estas disciplinas debe evidenciar los procesos de cada estudiante, así como sus habilidades y oportunidades en estas áreas y cómo ellas pueden ser útiles en otras áreas que integran el currículo institucional. En este sentido, una

evaluación que vincula al contexto del estudiante presta atención a su multidimensionalidad, pero también a la diversidad que existe en un salón de clases.

7. Muchas veces las habilidades de los estudiantes no son percibidas por los docentes porque no se profundiza ni se reconocen estos tres aspectos esenciales que hacen parte del proceso educativo: la cultura, la heterogeneidad y la complejidad. Todos estos tres elementos en conjunto permiten realizar una evaluación en la que se halla una conexión o relación con el todo y con las partes, como lo señalaría Edgar Morin, de manera que este tipo de evaluación permite:

- Prestar atención al contexto, a la variedad y múltiples dimensiones, así como a la complejidad en la que los estudiantes no solo viven, sino que también interactúan hace posible generar una evaluación que afirme la realidad de cada estudiante y desde esa perspectiva contribuya a su proceso de formación. De esta manera, se generan procesos de flexibilización desde la parte de inclusión (entendiendo esta como la posibilidad de dar respuesta a la diversidad que existe en las aulas), de acuerdo con las múltiples situaciones que el docente del centro de interés puede encontrar en un aula.
- Si bien la evaluación se convierte en un motivante para el aprendizaje, lo ha sido desde diferentes perspectivas que algunos autores denominan “visión distorsionada de la evaluación”, en donde la motivación del aprendizaje se reduce a “incrementar

el aprendizaje [maximizando] la ansiedad” y para ello la evaluación tiene que ser el elemento más intimidante del currículo (Moreno, 2016, p. 30). Esta acción provoca que las instituciones escolares “redoblen sus esfuerzos, aprendan más, sus puntuaciones en las pruebas estandarizadas suban y las escuelas sean más efectivas” (Moreno, 2016, p. 31).

- En un mundo en el que constantemente se evalúa desde el sentido comparativo, la evaluación no ha superado esa perspectiva que le agrega características de control, medición, calificación, señalamiento del estudiante. Docentes, estudiantes y padres de familia se han “contaminado” tanto de esa dinámica de evaluación individualizada, estandarizada, en la que se da más reconocimiento al saber que otros creen que se debe aprender y poco se tienen en cuenta las características individuales, el saber con el otro, la posibilidad de realización y de desarrollo desde los intereses y habilidades que tienen los estudiantes. La evaluación es un instrumento invaluable en el aprendizaje pero bajo la perspectiva de una práctica que solo resalta el error y divide a los estudiantes entre buenos y malos, no es significativo el aporte a los procesos de enseñanza-aprendizaje; por el contrario, enseña a los estudiantes a trabajar por una nota, a los docentes a definir a sus estudiantes por un número y a los padres de familia los limita para ver más allá de lo que sus hijos pueden aprender, ya que el proceso queda reducido a la asignación de una calificación que les permite ubicar si sus hijos entre los “buenos” o “malos” estudiantes.

8. A pesar de que la evaluación cualitativa se presenta como una oportunidad para fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el discurso docente se debe fortalecer más con las acciones que se implementan en el aula, ya que en algunas ocasiones éstos no daban cuenta de un proceso de evaluación cualitativa. Adicionalmente, se evidencia que las familias de los estudiantes generan cierta resistencia a un proceso de evaluación cualitativo ya que esperan al final del periodo académico un número que represente los alcances logrados por sus hijos. Esta situación pone de manifiesto dos dificultades que se deben tener en cuenta: primero, que el docente debe disponer de más tiempo en las reuniones de entrega de informes académicos para explicarle al padre de familia el funcionamiento de esta forma de evaluar, en la que no se precisa una nota cuantitativa y, segundo, que el informe de evaluación se debe integrar a todo el boletín que se entrega al estudiante y su familia cada periodo para que se genere una articulación del proceso y el formato no aparezca como un elemento anexo, al cual muchos le restan importancia.

9. La evaluación cualitativa implementada en los centros de interés ha permitido ser un elemento de reflexión y análisis por parte de otros docentes y por el consejo académico de la institución, reconociendo las fortalezas para impactar a otras áreas del saber en primaria, al emplear la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de una manera sistémica, y en la que los estudiantes se reconocen y reconocen al otro en sus habilidades y aspectos por mejorar, de manera que se sienten más involucrados en el proceso, generando una emoción y actitud diferente hacia el aprendizaje.

Finalmente, esta investigación constituyó un avance fundamental hacia la implementación de la evaluación cualitativa, pero también hacia la resignificación de la evaluación como elemento fundamental del currículo que hace parte del proceso de aprendizaje y lo potencia, impactando y generando beneficios a todos los actores involucrados desde un proceso pertinente con la normatividad, proyecto educativo institucional, así como la política educativa y los fundamentos teóricos.

6. Referencias

- Abós, P., & Boix, R. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrados. *Revista Aula Abierta*, 45, pp. 41-48. Universidad de Oviedo. Recuperado en <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/download/11562/10750>
- Aguerrondo, M. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo La Educación*. XXXVII (116), pp. 561-578. Argentina.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Revista Perspectiva Educativa*, 45, pp. 11-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3333/333329100002/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2014). *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral. Orientaciones generales*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2018). *Decreto 153*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata: Madrid.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zuñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Artes y Ciencias de Chile.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *De una evaluación fragmentada a una evaluación en acción*. Título original: *D'une evaluation en miettes a une évaluation en actes*. París: ANDSHA-Matrice.
- Bakhurst, D. (1988). Activity, Consciousness and communication. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 10(2), pp. 31-39.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* IV, 9, pp. 71-85.
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones estandarizadas: seis reflexiones críticas. *Education Policy Analysis/ Archivos analíticos de políticas educativas*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2750/275019712008/>
- Barrientos, E., López, V., & Pérez, D. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado (Why do I do Formative and Share Assessment and/or Assessment For Learning in Physical Education?). *Retos*, 36(36), 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bautista, O. (2008). Ideología neoliberal y política de globalización. Medidas implementadas por los países globalizadores y cambios generados en los países globalizados. *Revista de las Cortes Generales* 3. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/8249/>
- Bertoni, A., Poggi, M., & Teobaldo, M. (1997). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma S.A.
- Bordas, M., & Contreras, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, Año LIX, enero, abril, pp. 25-48. Recuperado de:

[http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Farm001_13/documentos/Estrategias de evaluacion aprendizajes.pdf](http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Farm001_13/documentos/Estrategias_de_evaluacion_aprendizajes.pdf)

- Boud, D., McDonal, R., Francis, J., & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre evaluación. *Boletín Cinterfor*, 149. Recuperado de: file:///C:/DOCTORADO/CURSO%203.%20INVESTIGACI%C3%93N%20EDUCATIVA/nuevas_perspectivas_evaluacion.pdf
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Washington: Grupo Banco Mundial.
- Calero, J., & Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política pública. Instituto de estudios fiscales. Recuperado de: <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/GASTO%20PUBLICO-67-02%20CALERO.pdf>
- Campbell, L., & Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and students achievement: Success stories from six schools*. ASCD, Virginia.
- Cardozo, J., & Bautista, S. (2016). *La evaluación desde la Teoría cultural de la objetivación: una experiencia con estudiantes de grado octavo*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Carlino, F. (2007). *La evaluación educacional*. Didáctica Larousse. Ciudad de México, México: Editorial Larousse.
- Castro, F. (2010) ¿Por qué las universidades deberían cambiar sus prácticas evaluativas? Hacia el reconocimiento de la voz del sujeto en la evaluación. *Praxis Educativa*, 16(14), 94-99.
- Chaviano, O., BAldomir, T., Coca, O., & Gutiérrez, A. (2016). La evaluación del aprendizaje: nuevas tendencias y retos para el profesor. *EDUMECENTRO*, 8(4), 191-205. Recuperado en 07 de diciembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742016000700014&lng=es&tlng=pt.
- Coperraid, D., & Whitney, D. (2011). *Appreciative inquiry. A Positive Revolution in Change*. San Francisco, California: BK.
- Coperrider, D., & Subirina, M. (2013). *Indagación apreciativa. Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones*. Barcelona, España: Editorial Kairos.
- Cronbach, L. (1975). Five decades of public controversy over mental testing, *American Psychologist*, 30(1), 1-14. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/247403939_Five_decades_of_public_controversy_over_mental_testing_Reply
- Dane (2015). Estratificación socioeconómica. Recuperado de: www.dane.gov.co/files
- D'Amore, B., & Radford, L. (2017). *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas semióticos, epistemológicos y prácticos*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Del Pino, M. (2016). Comunidad de evaluación. Protagonistas en las decisiones evaluativas. *Revista Educere*, 20(65), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/356/35646429007/>
- Del Valle, M. (2013). Una aproximación a los paradigmas de evaluación cuantitativa versus evaluación cualitativa. *Revista Didáctica y Educación*, 4(3). Recuperado de:

- <http://eds.a.ebscohost.com.ezproxy.javeriana.edu.co:2048/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=00aa4f4b-300a-48cb-bf00-f8898b1f061f%40sessionmgr4006&vid=1&hid=4210>
- Dweck, C. (2014). Conferencia The Power Of Yet. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic>
- Esteve, F. J., Molina, M., & Esteve, F. R. (2014). La evaluación formativa y el rendimiento académico en música en la educación primaria. Universidad de Alicante. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/42172>
- Fernández, A. (2016). Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA. *Relieve, Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1). Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2887/3820>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Franco, A. (2016). La evaluación del aprendizaje del alumnado en la ESO. Estudio de caso. Universitat de les Illes Balears. En: <https://www.tdx.cat/handle/10803/387562#page=1>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e terra.
- Gamboa, R., & Castillo, M. (2013). La evaluación cualitativa en el campo social y en la educación. Costa Rica. Recuperado de: <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/posgrado/article/view/385>
- García, J. (2017). Evaluar para aprender. *Revista Padres y maestros*. Universidad Pontificia Comillas Madrid. Recuperado de: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7855/7645>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, J. (2014). Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de la institución educativa Los Palmitos, Sucre, Colombia. *Revista Escenarios*. CECAR, 13, 96-107. Recuperado de: <https://doi.org/10.21892/20119097.39>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.
- Henao, D. (2008). El enfoque apreciativo y su lenguaje de esperanza. Colombia aprende. La Red del Conocimiento. En: <http://colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-169511.html>
- Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. Edición. (239duca. 102-125), México: McGraw-Hill.
- Herrera, M. (2003). Acerca de la evaluación y las expresiones docentes. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1(1), 155-164. Santa Rosa, Argentina: Red Universidad Nacional de la Pampa. Recuperado de: <http://site.ebrary.com/lib/biblioucatolicasp/reader.action?docID=10693137>

- Horbat, J., y Gracia, A. ((2014). La evaluación Educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*. Vol. 9, No. 1 enero- junio de 2014, pp. 59-85. Bogotá, Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*, Madrid: Morata.
- ICFES (2015). Información general del examen de estado de la calidad de la educación, Saber 11. Recuperado de:
<http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/informacion-de-la-prueba-saber11>
- ICFES (2016). ISCE. Guía metodológica. Recuperado de:
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Gu%C3%A1da%20Metodol%C3%B3gica_ISCE.pdf
- Karp, S. (2004). *NCLB's selective 240ducac of equality: Some gaps count more than others*. Boston: Beacon Press.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE- (2016). Informe de Resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 4, 2016, pp. 9-32 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Man Sze Lau, A. (2106). "Formative good, summative bad?" –A review of the dichotomy in assessment literature. *Journal of Further and Higher Education*, 40(4), 509-525. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.984600>
- McAdam, E., & Lang, P. (2015). *Trabajo apreciativo en colegios. Cómo construir las futuras comunidades*. Universidad Central: Bogotá, Colombia.
- Litwin E., Palou C., Calvet M., Herrera M., & Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, lenguaje y sociedad*, 1(1), 167-177. Santa Rosa, Argentina.:
Recuperado de:
<http://site.ebrary.com/lib/biblioucatolicasp/reader.action?docID=10692979>,
- Márquez, A. (2014). Las pruebas estandarizadas en entredicho. *Perfiles Educativos* [e, 2014, XXXVI (144), pp. 3-9. En:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13230751001>
- Martínez, F (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés., Revisión de literatura *Revista mexicana de investigación educativa MIE* vol.17 no.54 México jul./sep. 2012versión impresa ISSN 1405-6666
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008
- Martínez, E., Tellado, F., & Raposo, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de docencia universitaria*. Recuperado de:
<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/490/public/490-2380-1-PB.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Pruebas Saber. Recuperado de:
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Decreto 1577 de 2017*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de educación Nacional (2018). *Reporte de la Excelencia 2018, Colegio Eduardo Santos*. Recuperado de:

https://diae.mineducacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2018/111001014001.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monzón, M. (2016). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(6). Recuperado de: http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf
- Morales, J. (2001). *La educación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. (Tesis doctoral)*. Barcelona: UAB.
- Morán, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. Serie Educación. México: IISUE, UNAM.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Morente, M. (1971). *Lecciones preliminares de filosofía*. México, DF: Porrúa.
- Motier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: Síntesis crítica de los trabajos francófonos, en Anijovich, 2010:43-71 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=7181887&pid=S1405-6666201200030000800042&lng=es
- Niño, L. (2015). *Currículos y evaluación: sus relaciones con el aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_04arti.pdf
- Niño, S., & Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogeneización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Recuperado de: <http://revistas.um.es/reifop/article/view/186781>
- OCDE (s.f). El programa PISA de la OCDE. ¿Qué es y para qué sirve? Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- OCDE (2016). *Programme for International Student Assessment (PISA) Result From PISA 2015*. Colombia. Country Note. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>
- Paniagua, L. (2016). *La evaluación cualitativa como parte fundamental del proceso de aprendizaje*. Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Pasek, E., & Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pérez, M., & Sacristán, G. (1993). *La evaluación: su teoría y su práctica*.
- Popham, W, J. (2001). Teaching to the test? *Educational Leadership*. 58 (6), pp. 16-20. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar01/vol58/num06/Teaching-to-the-Test%2%A2.aspx>
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores. Un problema a develar. *Estudios pedagógicos* 34(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514136014>
- Radford, L. (2014). De la teoría de la objetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 132-150.

- Radford, L. (2017). Aprendizaje desde la teoría de la objetivación cultural. En *Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: problemas epistemológicos, semióticos y prácticos*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodiño, N. (2018). Evaluación cualitativa: una apuesta para la metacognición en el aula. *Revista Textos*, No. 22, pp. 45-57. Medellín, Colombia. En: <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7012/Evaluaci%C3%B3n%20cualitativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, H., Janissek, R., & Moscaorola, J. (2005). Técnicas de análisis de datos cualitativos. Santiago de Chile, Chile: Consejo Latinoamericano de Escuelas de Administración. En: https://www.researchgate.net/publication/237755779_TECNICAS_DE_ANALISIS_DE_DATOS_CUALITATIVOS
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom* New York: Irvington
- Rothblatt, S. (1982). Failure in early nineteenth century Oxford and Cambridge, *History of Education*, 11, 1-21. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0046760820110101>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. Perú: Universidad de San Martín de Porres. En: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: Editorial Mc Graw Hill.
- Sandoval, C. (1997). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES.
- Santos, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Editorial Narcea.
- Stincone, M. (2009). Evaluación cualitativa de los aprendizajes en la atención a la diversidad. Universidad Rafael Belloso Chacín. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3063104.pdf>
- Tirado, F., Miranda, A., & Del Bosque, A. (2011). Sistematización de una experiencia de evaluación cualitativa. Hacia una nueva concepción del proceso educativo. *Revista de Educación Superior*, 40(159). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000300001
- Torres, Á., Barrios, A., & Pantoja, R. (2014). Los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes (SIEE) entre la teoría y la realidad práctica. *Revista Tendencias*. Facultad de Ciencias económicas y administrativas. Universidad de Nariño, 15(1), 242-267.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C., & Valenzuela, J. (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa*

Latinoamericana, 2016, 53(2),1-17. En:

[http://ceppe.uc.cl/images/articulo/Trayectorias escolares de los estudiante .pdf](http://ceppe.uc.cl/images/articulo/Trayectorias_escolares_de_los_estudiante.pdf)

Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión- Chile*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence>

7. ANEXOS

Anexo 1. Guion de grupo focal, formato de validación y validaciones por expertos

GUION GRUPO FOCAL

Para dar inicio al grupo focal se inicia con un saludo a los participantes, así como el agradecimiento a los y las docentes de centros de interés que aceptaron la invitación para llevar a cabo una serie de preguntas que permitan recoger información sobre la incidencia de la evaluación cualitativa en los centros de interés del colegio Eduardo Santos.

Las preguntas del primer encuentro con el grupo focal son las siguientes:

Categoría 1. Evaluación cualitativa: el lenguaje apreciativo y la interacción social

¿Cómo perciben la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida?

¿Por qué?

¿Por cuáles elementos se caracteriza la evaluación cualitativa que emplea en los centros de interés?

Categoría 2. Evaluación cualitativa y aprendizaje

¿La evaluación cualitativa tiene incidencia en el aprendizaje?

¿Por qué?

¿Qué herramientas o estrategias usa para evaluar en el centro de interés?

¿Esas herramientas inciden en el aprendizaje de los estudiantes?

¿Por qué?

Categoría 2, Evaluación cualitativa y aprendizaje. Subcategoría 2. Características de la evaluación que inciden en el aprendizaje

¿Cómo evalúa actualmente a sus estudiantes en los centros de interés y qué relación existe con el aprendizaje?

Las preguntas del segundo encuentro con el grupo focal son las siguientes:

Categoría 2. Evaluación cualitativa y aprendizaje. Subcategoría 1. Habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje

¿Reconoce las habilidades y ritmos de aprendizaje al momento de evaluar? ¿por qué?

¿en qué ayuda la evaluación cualitativa respecto al aprendizaje de los estudiantes?

¿Por qué hubo algunos que finalizaron más atrás de la línea inicial

Categoría 1. Evaluación cualitativa: el lenguaje apreciativo y la interacción social. Subcategoría 3. Cultura, heterogeneidad y complejidad

¿Qué se extrae de este ejercicio frente a la evaluación y la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes en los centros de interés?

Categoría 1. Evaluación cualitativa: el lenguaje apreciativo y la interacción social.
Subcategoría 1. Lenguaje apreciativo

¿Qué puede decir del lenguaje que usa en la evaluación con los estudiantes?

¿El lenguaje apreciativo desde la evaluación cualitativa que efectos tiene en sus estudiantes?

Categoría 2. Evaluación cualitativa y aprendizaje. Subcategoría 2. Características de la evaluación cualitativa que inciden en el aprendizaje

¿Cómo incide la evaluación en el aprendizaje?

Anexo 2. Formato de validación del instrumento

De acuerdo con los instrumentos empleados para la investigación doctoral La evaluación cualitativa y el aprendizaje de los estudiantes, a continuación, se presenta el marco general del diseño metodológico y el guion del grupo focal para obtener información sobre los efectos de la evaluación cualitativa según los docentes de centros de interés del colegio Eduardo Santos. Además, se incluye una rúbrica que le permitirá evaluar el contenido del instrumento grupo focal. Agradezco la participación en este proceso de evaluación del contenido del instrumento grupo focal para la presente investigación doctoral

<p>Preguntas de Investigación.</p> <p>Pregunta General: ¿Qué efectos tiene la evaluación cualitativa y cómo incide en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos?</p>	<p>Justificación.</p> <p>En el ámbito educativo, la evaluación es uno de los elementos del currículo que merece especial atención ya que sus resultados repercuten en el destino académico de los estudiantes (Bertoni et al., 1997), lo que tiene un efecto expansivo que incide no solo en la vida escolar, sino familiar y social, e incluso a futuro, en la inserción del educando al mundo universitario, laboral, entre otros. Esto significa que los saberes y áreas del conocimiento que se encuentren dentro del currículo académico deben ser evaluados y que debe responder a su vez, a los establecido en el marco legal de cada nación, articulado con las políticas educativas regionales y locales y los sistemas institucionales de evaluación educativa, de tal manera que los docentes efectúen una evaluación pertinente de los procesos de aprendizaje. De acuerdo con lo anterior, es fundamental la implementación de una evaluación cualitativa, y, en este sentido, la evidencia de los efectos de este tipo de evaluación en los estudiantes de centros de interés, de tal manera que se responda a la Normativa Nacional, que está en consonancia con la Normativa de la política educativa y así mismo se incluya dentro del Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) para que los docentes de los centros de interés respondan a los propósitos de la evaluación del Decreto 1290 de 2009, así como a la Circular 004 de 2015 de la Secretaría de Educación del Distrito, que especifica que los centros de interés deben evaluarse de forma cualitativa. Así mismo, este tipo de evaluación permite que los estudiantes sean partícipes del proceso educativo, posibilitando su empoderamiento desde la auto y coevaluación, de tal manera que no se responsabiliza al alumno por el no cumplimiento de los logros, ya que su fin es valorar y comprender los aprendizajes desde una evaluación integral. En este sentido, Del Valle (2013) explica que la evaluación cualitativa otorga mayor valor a la calidad y alcance de los objetivos del proceso educativo, por cuanto su pertinencia es de gran significado para la praxis pedagógica.</p>
<p>Objetivos General. Identificar los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos.</p> <p>Específicos. -Diseñar un formato de evaluación cualitativa para los centros de interés de Jornada Extendida que integre los aspectos normativos,</p>	<p>Diseño</p> <p>Cualitativo porque aborda un problema que se explica considerando el punto de vista de quienes están involucrados en él (Hernández et al., 2010). Basado en la etnografía, porque busca comprender lo que pasa en la población definida, al evidenciar los efectos de la evaluación cualitativa en los centros de interés y, desde allí, identificar lo que sucede con los actores involucrados, por lo que corresponde a un diseño principalmente descriptivo. La investigación involucró también la observación de campo en un tiempo prolongado, que es una técnica esencial de los estudios que requieren observar, registrar impresiones, emociones, sentimientos (Aravena et al., 2006) para su posterior interpretación</p>

<p>teóricos e institucionales, según el Sistema Institucional de Evaluación.</p> <p>-Ejecutar la evaluación cualitativa en los centros de interés de Jornada Extendida</p> <p>-Identificar los efectos de la evaluación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes en los centros de interés de Jornada Extendida.</p>	
<p>Muestra.</p> <p>La población de estudio se conforma por 13 docentes de centros de interés de jornada extendida del Colegio Eduardo Santos, un directivo docente y 142 estudiantes de diferentes centros de interés, adscritos a los grados de primero a quinto de primaria, con edades aproximadas entre 7 y 11 años.</p> <p>La muestra es de tipo censal y criterial útil cuando la población, sujeto de estudio está compuesta por subconjuntos y no presenta límites naturales. No se pretende generalizar los resultados de la investigación (Goetz & LeCompte 1988, Hernández, et al., 2010), más que en la muestra determinada.</p>	<p>Categoría 1</p> <p>- Evaluación cualitativa: el lenguaje apreciativo y la interacción social</p> <p>Subcategorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje apreciativo • Interacción social: ser con otros • Cultura, heterogeneidad y complejidad <p>Categoría 2</p> <p>- Evaluación cualitativa y aprendizaje</p> <p>Subcategorías</p> <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje • Características de la evaluación cualitativa que inciden en el aprendizaje
<p>Técnicas e Instrumentos.</p> <p>Entrevista semiestructurada en Grupo focal</p> <p>Observación de campo</p>	<p>Procedimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicar entrevista semiestructurada a los 13 docentes de los centros de interés: Categorizar las respuestas y argumentar con base en la teoría. - Realizar dos encuentros con grupo focal a 13 docentes de los centros de interés: Categorizar las respuestas y argumentar con base en la teoría. - Realizar observación de campo a los estudiantes de centros de interés:

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Evaluación cualitativa: el lenguaje apreciativo y la interacción social	Lenguaje apreciativo
	Interacción social: ser con otros
	Cultura, heterogeneidad y complejidad
Evaluación cualitativa y aprendizaje	Habilidades, intereses y ritmos de aprendizaje
	Características de la evaluación cualitativa que inciden en el aprendizaje

Validación del Instrumento

En la investigación cualitativa es importante la realización de la validación de instrumentos que permitirá tener factores como la confiabilidad o rigor que requiere cualquier investigación. En este sentido, Hernández, Sampieri y Mendoza (2008), así como Cuevas (2009) señalan que el

término rigor es el que se debe emplear en la investigación cualitativa, pero que expresan exactamente el mismo proceso de validez y confiabilidad. Este procedimiento permite generar la “consistencia de los resultados” (Hernández et al., 2104, p, 453) para que la interpretación de estos resultados sea congruente con los objetivos de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, desde el marco general de la investigación La evaluación cualitativa y el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida del Colegio Eduardo Santos, la escala de referencia para realizar el proceso de validación del instrumento grupo focal es el siguiente:

Con base en lo anterior, la pertinencia de tema, preguntas de investigación objetivos y distribución de las categorías de la investigación, con base a la escala de referencia es:

- Acertado: 3 puntos. El aspecto que se evalúa en la investigación hace referencia a un hecho o fenómeno que requiere de análisis y su planteamiento es coherente.
- Parcialmente acertado 1 punto. El aspecto que se evalúa en la investigación hace referencia a un hecho o fenómeno que requiere de análisis, pero su planteamiento no es totalmente coherente y por esta razón debe modificarse.
- No acertado: 0 puntos. El aspecto que se evalúa en la investigación hace referencia a un hecho o fenómeno que requiere de análisis, pero su planteamiento no es coherente. Debe ser sustituido.

Validación EXPERTO NO. 1

Experto No. 1	Nombre: María Soledad Gutiérrez Guerrero	Años de experiencia en educación: 25 años
Experiencia laboral	Docente en nivel universitario por más de 15 años (Universidad Distrital, Universidad Pedagógica, Universidad Libre	Se ha desempeñado como docente y coordinadora en la Secretaría de Educación del Distrito actualidad
Estudios académicos	Pregrado: Licenciada en Ciencias Sociales Universidad Distrital Francisco José de Caldas.	Especialista en Pedagogía, didáctica, investigación y evaluación Universidad Distrital
	Máster en Educación Universidad	Doctora en Educación Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA	OBSERVACIONES
Tema de Investigación	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Aunque hay otros trabajos sobre evaluación cualitativa; las instituciones educativas oficiales carecen de estas herramientas contextualizadas
Pregunta de Investigación	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO () IMPERTINENTE	Indagar por los aprendizajes resultado de una intervención o programa es necesario. Sería interesante discriminar estos saberes desde algunas disciplinas
Objetivo General	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Lograr identificar los aprendizajes desde los efectos de la evaluación cualitativa posibilita el mejoramiento de las prácticas docentes, por esto el objetivo es acertado
Objetivos Específicos	() ACERTADO (X) PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	El tercer objetivo específico es el mismo objetivo general, se hace necesario presentar la intención con otro lenguaje y alguna acción específica, por ejemplo, el desarrollo del grupo focal
Técnicas e Instrumentos	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Tanto la entrevista semiestructurada como el grupo focal son pertinentes dentro del objetivo trazado y se mueven en las técnicas cualitativas
Distribución de las Categorías	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Logran desarrollar la intencionalidad del análisis de campo

En tanto, la pertinencia del instrumento grupo focal para recoger información para la investigación Efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida en el colegio Eduardo Santos, según la escala de valoración presentada es:

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA	OBSERVACIONES
Distribución de las Categorías	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Pertinente al grupo focal
Distribución de las subcategorías para cada categoría.	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Desarrollan las categorías principales
Contenido de las preguntas para la categoría 1	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Apropiadas
Número de preguntas para la categoría 1	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Apropiadas
Contenido de las preguntas para la categoría 2	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Las necesarias

Número de preguntas para la categoría 2	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Son las que dan posibilidad del análisis
---	--	--

En cuanto al criterio de validez, este debe reflejar y referirse al marco general de la investigación (Hurtado 2012), de manera que mida aquello que se quiere indagar en el estudio que se realiza, mientras la confiabilidad, se refiere a la “consistencia de los resultados” (Hernández et al, 2014, p. 453).

GRUPO FOCAL				OBSERVACIONES
NIVEL DE VALIDEZ	(3)x Es válido porque el diseño de investigación posibilita extraer la información sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.	(1) Es parcialmente válido porque ciertas preguntas no recogen la información sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.	(0) No es válida porque el diseño no permite recuperar información sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.	El diseño de la investigación permite que el objetivo se alcance debido a la rigurosidad metodológica y sus respectivos referentes teóricos. Calificación en nivel de validez: 3
NIVEL DE CONFIABILIDAD	(3)x Es confiable porque las preguntas planteadas en el instrumento son claras y tiene relación con el hecho o fenómeno que se investiga. Además, la manera cómo están redactadas les permite a los docentes participantes que amplíen sus perspectivas en el tema.	(1) Es parcialmente confiable porque algunas preguntas planteadas en el instrumento no son claras y no tienen Relación con el hecho o fenómeno que se investiga. Además, la manera cómo están redactadas no les permite a los docentes participantes que amplíen sus perspectivas en el tema.	(0) No confiable porque las preguntas son repetitivas y tienden a confundir al entrevistado, además de que no le permiten expresarse en el tema.	LA PREGUNTAS SON PUNTUALES Y CLARAS, CUANDO SE REQUIERE DE PROFUNDIDAD LAS SUBCATEGORÍAS LAS AMPLÍAN. CALIFICACIÓN EN NIVEL DE CONFIABILIDAD: 3

Validación EXPERTO NO. 2.

Experto No. 2	Nombre: Juan Carlos Cardozo Limas	Años de experiencia en educación: 20 años
----------------------	-----------------------------------	---

Experiencia laboral	Docente de educación básica primaria, secundaria y media con 10 años de experiencia en atención a población con necesidades educativas especiales (NEE)	Se ha desempeñado como docente y coordinador en la Secretaría de Educación del Distrito actualidad
Estudios académicos	Pregrado: Licenciada en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas	Máster en Educación con énfasis en Educación Matemática Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA	OBSERVACIONES
Tema de Investigación	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	El tema propuesto en la evaluación es pertinente pues, en un contexto escolar, parafraseando a (Moreno, 2014) se han tenido grandes iniciativas en cuanto a investigaciones acerca de la enseñanza-aprendizaje en diversos campos, pero si no se avanza paralelamente en lo que tiene que ver con la evaluación, no esperemos ningún cambio.
Pregunta de Investigación	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO () IMPERTINENTE	La pregunta está acorde con el tema de investigación y, en concia con lo anterior, es importante conocer la percepción que tienen los docentes en cuanto al impacto de la evaluación cualitativa en la escuela ya que de esta manera se pueden tomar decisiones que motiven el mejoramiento de la evaluación de forma que se tome distancia de la nota como referente evaluativo.
Objetivo General	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO () IMPERTINENTE	El objetivo general junto con la pregunta de investigación están relacionados y, de acuerdo a los intereses del investigador y la investigación, pueden ofrecer información pertinente que contribuya a una implementación más efectiva de la evaluación cualitativa en la institución objetivo y, un poco más allá, brindar elementos de análisis inherentes a otras instituciones educativas.
Objetivos Específicos	() ACERTADO (X) PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Es posible dar una nueva estructura al tercer objetivo de manera que contribuya al cumplimiento del objetivo general, es posible sacarle más provecho a ese objetivo en términos de posibilidades de observación dado que el tema de investigación es de fundamental interés.
Técnicas e Instrumentos	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Los instrumentos utilizados son pertinentes para el cumplimiento de los objetivos propuestos, el

		investigador atiende directamente la población objetivo y obtiene la información necesaria para su análisis.
Distribución de las Categorías	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Las categorías están diseñadas para puntualizar el problema y permitir el análisis de la información obtenida. Tienen en cuenta varios aspectos en relación con la investigación.

En tanto, la pertinencia del instrumento grupo focal para recoger información para la investigación Efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida en el colegio Eduardo Santos, según la escala de valoración presentada es:

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA	OBSERVACIONES
Distribución de las Categorías	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Las categorías son pertinentes y dan apertura al tema de investigación y a los instrumentos utilizados.
Distribución de las subcategorías para cada categoría.	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Cada subcategoría está relacionada con su correspondiente categoría y brinda elementos importantes para el análisis de la investigación
Contenido de las preguntas para la categoría 1	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	La pregunta es adecuada y, con las respuestas de los entrevistados, permiten elementos de análisis que dan cuenta de la intencionalidad del trabajo.
Número de preguntas para la categoría 1	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Adecuadas y suficientes.
Contenido de las preguntas para la categoría 2	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Al igual que la pregunta de la categoría 1 tiene una elaboración coherente con las pretensiones de análisis.
Número de preguntas para la categoría 2	(X) ACERTADO () PARCIALMENTE ACERTADO () NO ACERTADO	Adecuadas y suficientes.

En cuanto al criterio de validez, este debe reflejar y referirse al marco general de la investigación (Hurtado 2012), de manera que mida aquello que se quiere indagar en el estudio que se realiza, mientras la confiabilidad, se refiere a la “consistencia de los resultados” (Hernández et al., 2014, p. 453).

GRUPO FOCAL				OBSERVACIONES
NIVEL DE VALIDEZ	(3)X	(1)	(0)	El diseño de investigación es válido y permite extraer información para el posterior
	Es válido porque el diseño de investigación posibilita extraer la	Es parcialmente válido porque ciertas preguntas no recogen la información	No es válida porque el diseño no permite recuperar	

	información sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.	sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.	información sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.	análisis desde los instrumentos planteados. Calificación: 3
NIVEL DE CONFIABILIDAD	(3) Es confiable porque las preguntas planteadas en el instrumento son claras y tiene relacionan con el hecho o fenómeno que se investiga. Además, la manera cómo están redactadas les permite a los docentes participantes que amplíen sus perspectivas en el tema.	(1) Es parcialmente confiable porque algunas preguntas planteadas en el instrumento no son claras y no tienen Relación con el hecho o fenómeno que se investiga. Además, la manera cómo están redactadas no les permite a los docentes participantes que amplíen sus perspectivas en el tema.	(0) No confiable porque las preguntas son repetitivas y tienden a confundir al entrevistado, además de que no le permiten explayarse en el tema.	LAS PREGUNTAS QUE ESTÁN PLANTEADAS PARA CADA CATEGORÍA SON PERTINENTES, PRECISAS Y CONFIABLES, IDEALES PARA QUE LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO FOCAL ENTIENDAN SU CONTENIDO Y OFREZCAN INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA INVESTIGACIÓN, CONFIABILIDAD: 3.

Validación EXPERTO NO. 3

Experto No. 3	Nombre: Mónica de los Dolores Barba Morales	Doctora en Educación Universidad Cuauhtémoc
----------------------	---	--

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA		OBSERVACIONES
Tema de Investigación		ACERTADO	
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
Pregunta de Investigación		ACERTADO	Decidir si son efectos o incidencias. Propongo efectos.
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
Objetivo General		ACERTADO	Que coincida con el título de la tesis
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
Objetivos Específicos		ACERTADO	El instrumento no contiene elementos para evaluar los objetivos: “Diseñar un formato de evaluación cualitativa para los centros de interés de Jornada Extendida que integre los aspectos normativos,
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	

			teóricos e institucionales, según el Sistema Institucional de Evaluación. -Ejecutar la evaluación cualitativa en los centros de interés de Jornada Extendida”
Técnicas e Instrumentos		ACERTADO	Si se opta por identificar los efectos de la evaluación formativa, el instrumento es adecuado. Pero si se quieren cubrir los 2 objetivos específicos mencionados anteriormente, no lo es, porque esos objetivos ya hablan de un trabajo de campo, y el alcance de esta investigación no es de investigación acción.
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
Distribución de las Categorías		ACERTADO	Solicitando el reordenamiento de las preguntas con base en cada subcategoría, según las observaciones que se hacen.
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	

En tanto, la pertinencia del instrumento grupo focal para recoger información para la investigación Efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes de los centros de interés de jornada extendida en el colegio Eduardo Santos, según la escala de valoración presentada es:

ASPECTO POR EVALUAR	NIVEL DE PERTINENCIA		OBSERVACIONES
Distribución de las Categorías		ACERTADO	
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
Distribución de las subcategorías para cada categoría.		ACERTADO	
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
Contenido de las preguntas para la categoría 1		ACERTADO	
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
Número de preguntas para la categoría 1		ACERTADO	
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
Contenido de las preguntas para la categoría 2		ACERTADO	
		PARCIALMENTE ACERTADO	
		NO ACERTADO	
		ACERTADO	
		PARCIALMENTE ACERTADO	

Número de preguntas para la categoría 2		NO ACERTADO	
---	--	-------------	--

En cuanto al criterio de validez, este debe reflejar y referirse al marco general de la investigación (Hurtado 2012), de manera que mida aquello que se quiere indagar en el estudio que se realiza, mientras la confiabilidad, se refiere a la “consistencia de los resultados” (Hernández et al., 2014, p. 453).

GRUPO FOCAL			OBSERVACIONES
NIVEL DE VALIDEZ	(3)	(1)	(0)
	Es válido porque el diseño de investigación posibilita extraer la información sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.	Es parcialmente válido porque ciertas preguntas no recogen la información sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.	No es válida porque el diseño no permite recuperar información sobre los efectos de la evaluación cualitativa y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.
NIVEL DE CONFIABILIDAD	(3)	(1)	(0)
	Es confiable porque las preguntas planteadas en el instrumento son claras y tiene relación con el hecho o fenómeno que se investiga. Además, la manera cómo están redactadas les permite a los docentes participantes que amplíen sus perspectivas en el tema.	Es parcialmente confiable porque algunas preguntas planteadas en el instrumento no son claras y no tienen Relación con el hecho o fenómeno que se investiga. Además, la manera cómo están redactadas no les permite a los docentes participantes que amplíen sus perspectivas en el tema.	No confiable porque las preguntas son repetitivas y tienden a confundir al entrevistado, además de que no le permiten explayarse en el tema.

Observaciones generales.

Encuentro categorías de análisis con las correspondientes subcategorías de las que se derivan las preguntas de la entrevista.

Debido a que el objetivo de la tesis es “Identificar los efectos de la evaluación cualitativa en el aprendizaje de los estudiantes en los centros de interés de Jornada Extendida”, en el que los estudiantes son un factor fundamental, me parecería pertinente que se incluyera precisamente un objetivo específico relativo a los alumnos, ya que son parte de la muestra. Incluso podrían emplearse los mismos conceptos, (incluso las mismas preguntas), pero hechas a los estudiantes. De esta manera se tendría información suficiente para poder identificar los efectos de la evaluación cualitativa en el aprendizaje, pues aunque el docente aprende mientras enseña (lo cual es inevitable, incluso fortalece su práctica docente y su intervención pedagógica), el aprendizaje es algo que directamente recae o hace sus efectos en los alumnos.

Tal vez sí esté considerado aplicar el instrumento a toda la muestra, pero es necesario especificarlo. De hecho, los 142 alumnos es una gran cantidad, en la que se dificultaría analizar las respuestas.

Asimismo, sugiero que pueda citar mi tesis doctoral en lo que corresponde a la escala de pertinencia y a la rúbrica para la confiabilidad y validez del instrumento, que diseñé retomando estos conceptos como fundamentales para la validación de todo instrumento de investigación, pero que yo les di la forma y la redacción de los niveles de logro, así como la ponderación de la escala.

Esperando que la lectura y las observaciones realizadas puedan contribuir a este interesante trabajo de investigación, quedo de Usted.

Anexo 3. Acta Consejo Académico, 24-07-2017

		ACTA DE REUNIÓN							
Código		Fecha	20/02/2017	Inicio	11:00 am	Fin	1:00 pm	Lugar	Sala Audiovisuales
Proyecto	CONSEJO ACADEMICO			Asunto		Calendario/comisiones/Balance 2º periodo/ventos			
Asistentes	Integrantes Consejo 2017			Asistentes Externos		Invitada: Lizeth Ruiz			
Fecha de Elaboración	24/07/2017	Elaborado por	ELSA PATRICIA PLAZAS			Próxima Reunión	31/07/2017		

notas, muchos alumnos no volvieron. Las incapacidades de los profesores de la tarde han sido muchas, se convoca la solidaridad para cubrir estos espacios para que los estudiantes no crean que hay horas libres. El profesor Ronald tiene una incapacidad de un mes, se necesita su comunicación escrita para pedir el docente provisional, hay una docente del colegio Antonia Santos que está haciendo reemplazo. Las listas ya están actualizadas, se va a realizar auditoria para entregar carnets faltantes.

- Proposiciones y Varios: Se informa que está pendiente subir las hojas de vida a un aplicativo de la SED, la rectora preguntara si todos debemos subir la hoja de vida personalmente. El caso de la niña Ávila Guamanga Katerin que viene de la fundación Laudes, es que ellos deben servirle de acudiente porque son niños de protección.

Los contratos de los provisionales están pendientes en estudio para aclarar hasta cuándo van en Diciembre.

La profesora Liliana Patiño solicita aprobación del formato de evaluación de los centros de interés al consejo académico. Aclara que el que se venía usando era cualitativo y por grupo, propone una evaluación individual con aspectos cognitivo, procedimental, actitudinal y recomendaciones, es decir que se considera la enseñanza como un proceso social. Se aprueba el nuevo formato. En adelante se van a realizar reuniones de IDARTES con primaria el día martes de 11:20 a 12:15 en la mañana y de 5:30 a 6:20 en la tarde. Con respecto a la continuidad de los formadores, esta se mide de acuerdo con la motivación de los niños, si el número de asistentes aumenta el formador sigue, de no ser así no continua el docente.

Se señala el caso del estudiante Owen Álvarez de 802, vuelve después de una larga incapacidad, debe tener notas de los dos periodos, debe duplicarse la nota del segundo periodo para el primero. Los estudiantes promovidos de decimo a once este año, Sergio Cadena y Nazly Galeano tienen algunas notas que falta subir; por otra parte se deben corregir las notas de los alumnos de todos los ciclos con inconsistencias para imprimir los libros de 2016.

Siendo la 1 p.m. se termina la reunión del consejo académico.

Firman en constancia los miembros del consejo:


ELSA PATRICIA PLAZAS, prf


EVA CASTELBLANCO, prf


LEONARDO REY, prf

Anexo 4. Taller grupo focal 1

Grupo focal	La perspectiva de la evaluación en los centros de interés
Propósito	Reconocer los fundamentos sobre los cuales los docentes de centros de interés realizan la evaluación. Dar a conocer la propuesta de evaluación cualitativa de los centros de interés para que los docentes de centros de interés inicien su implementación
Batería de preguntas	¿Cómo perciben la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida? ¿Por qué? ¿Cuáles serían los retos que tendrán para su implementación? ¿Cómo evalúa actualmente a sus estudiantes en los centros de interés?

Anexo 5. Taller grupo focal 2

Grupo focal	Resultados en el proceso de evaluación
Propósito	Mostrar al grupo de docentes las diferentes situaciones de los escolares que les llevan a tener no solo habilidades y capacidades diferentes en el saber, sino también dificultades y oportunidades.
Desarrollo	<p>Los docentes se ubican en una línea y cada uno recibe un papel con una información diferente, que corresponde a tipos de estudiantes que tenemos en el aula, por ejemplo, estudiantes con padres muy comprometidos en la educación de sus hijos, estudiantes que tienen que trabajar en las mañanas y en las tardes estudiar, que tienen que cuidar a sus hermanos y adultos mayores, estudiantes que practican actividades extraescolares de carácter artístico, científico o deportivo, estudiantes que permanecen solos en la casa, entre otros. La meta es la promoción escolar (se encuentra a unos 15 pasos de la línea inicial) por eso deben avanzar de acuerdo con las siguientes orientaciones:</p> <p>Tres pasos adelante el estudiante que tiene unos padres comprometidos con su proceso en la escuela, asisten a reuniones y se mantienen informados sobre lo que sucede con su hijo.</p> <p>Tres pasos atrás el estudiante que permanece en la calle toda la mañana</p> <p>Dos pasos atrás el estudiante que tiene una discapacidad (sordomudo)</p> <p>Un paso adelante el estudiante que practica actividades extraescolares</p> <p>Cinco pasos adelante el estudiante que pasa tiempo de calidad con sus padres.</p> <p>Cuatro pasos adelante el estudiante que se le facilitan las matemáticas y el español.</p> <p>Tres pasos atrás el estudiante que es hábil para las artes pero no para las matemáticas</p> <p>Dos pasos adelante el estudiante que trabaja en grupo, aporta y aprende de sus compañeros.</p> <p>Dos pasos atrás el estudiante que cuida a sus hermanos y abuelo y no tiene tiempo para repasar y hacer los deberes escolares.</p> <p>Dos pasos atrás para el estudiante que hace los trabajos en grupo solo porque todos lo discriminan.</p> <p>Dos pasos atrás el estudiante que comúnmente es tildado de incapaz, indisciplinado, cansón</p> <p>Dos pasos para atrás para el estudiante que siempre molesta y no hace nada bien</p> <p>Dos pasos al frente al estudiante que frecuentemente se le felicita por su participación, responsabilidad, organización y características similares</p>
Batería de preguntas	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sienten aquellos que lograron llegar a la meta? 2. ¿Qué siente aquellos que no logran llegar a la meta? 3. Por qué hubo algunos que finalizaron más atrás de la línea inicial

	<ol style="list-style-type: none">4. ¿Qué se extrae de este ejercicio frente a la evaluación y la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes en los centros de interés?5. ¿Qué se puede decir del lenguaje usado por los docentes en la evaluación con los estudiantes?6. ¿Cómo incide la evaluación en el aprendizaje?
--	---

Anexo 6. Formato entrevista

INFORMACIÓN GENERAL

1. Nombre de la persona que diligencia el instrumento:
2. Correo electrónico de la persona que diligencia el instrumento:
3. Número telefónico de la persona que diligencia el instrumento:
4. Centro de interés que desarrolla en la jornada extendida:
5. Curso y cantidad de estudiantes que hacen parte del centro de interés:

DESCRIPCIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS DE INTERÉS

1. Realice una descripción detallada de su práctica de evaluación, teniendo en cuenta aspectos como: tipo de evaluación, trayectoria, dominios disciplinares que necesitados para desarrollarla, proceso pedagógico y didáctico, recursos y materiales utilizados:
2. Continúe con la descripción detallada de la manera cómo evalúa a los estudiantes teniendo en cuenta aspectos como: referentes conceptuales que la sustentan, impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cambios y transformaciones que se han dado con la implementación de la evaluación cualitativa, fortalezas y dificultades en los diferentes actores que participan del proceso (padres, estudiantes, artistas)

II. CARACTERIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL AULA

A continuación, encuentra algunas afirmaciones sobre las características de la evaluación en el aula. No hay respuestas correctas o incorrectas. Lo que se pretende es obtener información sobre el proceso evaluativo de los centros de interés

Por favor señale la opción que más corresponda con la evaluación de los centros de interés que usted realiza:

1. Considera que en la evaluación es más importante
 - El estudiante porque da cuenta de su propio aprendizaje y autorregula sus procesos de acuerdo con sus intereses y contextos específicos
 - El docente/artista/formador porque es responsable del aprendizaje del estudiante y de la selección de los contenidos y los propósitos de formación
 - Las agencias internacionales porque son ellas las que determinan las políticas educativas sobre qué evaluar y cómo hacerlo
 - El estudiante y el maestro porque la evaluación es un acto que se fundamenta en la interpretación, donde se apunta a comprender al estudiante, no a juzgarlo, aprehendiendo así su significación

- Otro
2. La evaluación que usted realiza ayuda a:
- Mejorar la planeación en los procesos de enseñanza aprendizaje y a generar una cultura de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
 - Medir y controlar todo el proceso educativo para garantizar la calidad de los aprendizajes de acuerdo con los lineamientos y estándares del Ministerio de Educación Nacional
 - Asumir una postura sobre los tipos de conocimiento, ritmos de aprendizaje, reconocimiento de habilidades y oportunidades en los estudiantes y maneras de formar en valores, mediante estrategias didácticas coherentes con el PEI del Eduardo Santos
 - Comprobar si el estudiante sí está aprendiendo lo que se enseña de acuerdo con lo planeado en la malla curricular y expresado en los indicadores de logro
 - Otro
3. En el proceso de evaluación le da especial importancia a:
- El contexto de la institución, diseño curricular, misión y visión del PEI
 - Necesidad de subir puntajes en pruebas externas
 - Objetividad y valides de la evaluación de acuerdo con los contenidos del plan de estudios
 - Los lenguajes, ritmos de aprendizaje, intereses, habilidades, valores, creencias, las emociones, la historia y la cultura local
 - Otro
4. En la evaluación que usted realiza se tienen en cuenta prioritariamente:
- El estudiante, el centro de interés y la malla curricular
 - La pedagogía, la didáctica, el desarrollo del estudiante, sus capacidades para aprender
 - Las concepciones previas de los estudiantes, la interacción comunicativa y la construcción colectiva, los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y sus habilidades
 - Otro
5. La evaluación que usted realiza en el centro de interés se sustenta principalmente en:
- Prescripciones, es decir, normas que vienen de afuera y se imponen para cumplir estándares universales que necesita el mundo desarrollado y se pueden lograr con la educación
 - Procesos técnicos que garantizan el cumplimiento de las metas de calidad para poder tener información que nos indique cómo van los fines de la educación
 - Procesos de reflexión en el campo de la ética, las emociones, el aprendizaje como una actividad social, el lenguaje que usamos para evaluar

- Otro
6. El punto de partida de la evaluación en el centro de interés ha sido:
- Las necesidades reales de valorar la información que se tiene sobre los procesos de enseñar y aprender en el contexto
 - Las estrategias didácticas negociadas entre los conocimientos e intereses de los estudiantes y las intenciones formadoras del artista/docente/formador, así como una evaluación que considera que el aprendizaje es social y vincula lo socioemocional, actitudinal, procedimental y cognitivo desde el reconocimiento del ser
 - Las normas acordadas en el Sistema de Evaluación Institucional
 - Los objetivos de aprendizaje, establecidos a través de indicadores de logro que obedecen a una planeación que se debe cumplir a cabalidad
 - Otro
7. Su evaluación se caracteriza por ser:
- Rigurosa, objetiva, válida, controlable, instrumental y predecible
 - Contextualizada, transformadora, continua, interpretativa, participativa
 - Estandarizada, por competencias, medible, con pruebas externas, comparable, objetiva
 - Otro
8. En la evaluación de los centros de interés la devolución y retroalimentación son importantes por:
- Identifican ritmos de aprendizaje, habilidades, oportunidades y permite debatir sobre formas de razonamiento y resolución de problemas en el contexto del aula
 - Permite señalar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos
 - Permite conocer quiénes son los mejores para generar incentivos en ellos
 - Confirman o niegan la validez de la apuesta didáctica por parte del artista/docente/formador
 - Otro
9. El lenguaje empleado en su descripción valorativa del proceso del estudiante permite que:
- El estudiante reconozca sus habilidades, oportunidades, capacidades y debilidades, como una posibilidad de mejorar, reconociendo a la vez a los otros
 - Clasificar a los estudiantes entre buenos y malos
 - Los estudiantes reconozcan sus debilidades, pero no sus habilidades y oportunidades de mejora
 - Otro

10. Cómo y para qué emplea el componente socioemocional en la evaluación:

11. Su proceso de evaluación ha sido cualitativo porque:

- Describe el proceso de aprendizaje del estudiante
- Se clasifica al estudiante de acuerdo a sus niveles de desempeño (superior, alto, básico, bajo)
- Interpreta, transforma la manera como el estudiante se relaciona con la evaluación y cambia la manera de actuar de los diferentes integrantes de la comunidad
- Los estudiantes aprendieron a responder pruebas y a trabajar individualmente
- Otro

12. La evaluación en los centros de interés surge por:

- La exigencia de garantizar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje planteados
- El deber de cumplir con las normas del gobierno y el Sistema Institucional de Evaluación
- El interés y la curiosidad de los estudiantes y del artista/docente/formador por saber y valorar lo que decidieron llevar a cabo en el salón de clase y el impacto que tuvo en la formación de todos, sin juzgar a los estudiantes.
- Otro

III. FUNDAMENTOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LOS CENTROS DE INTERÉS

1. Para usted que es la evaluación
2. Por qué es pertinente la evaluación cualitativa en los centros de interés
3. Para qué sirve la evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida
4. Qué es lo que realmente se debe evaluar en los centros de interés
5. Qué herramientas o estrategias usa para evaluar en los centros de interés

GRACIAS POR SUS VALIOSOS APORTES

Fuente: elaborado por autor con base en datos de IDEP, 2017.

Anexo 7. Formato de evaluación cualitativa



COLEGIO EDUARDO SANTOS

un espacio para formar persona íntegras, capaces de asumir nuevos retos

JORNADA EXTENDIDA

VALORACIÓN DE LOS PROCESOS ARTÍSTICOS/CIENTÍFICOS Y DEPORTIVOS

ENTIDAD:		PROFESOR/ ARTISTA/FORMADOR:		CENTRO DE INTERÉS:	
HORARIO CI:		NOMBRE ESTUDIANTE:			
CURSO:		INASISTENCIA PERIODO:		PERIODO ACADÉMICO: 2	
INDICADOR DE LOGRO					RECOMENDACIONES Y OBSERVACIONES
COGNITIVO	PROCEDIMENTAL	SOCIOEMOCIONAL	ACTITUDINAL		
					<p>Sugerencias sobre el desempeño del estudiante en el centro de interés: experiencias relevantes, fortalezas y necesidades de cambio que permitan generar la transformación de algunos comportamientos. Valorar desde las habilidades, destrezas y oportunidades del estudiante. Como el carácter de la evaluación es cualitativo se tendrá en cuenta el componente apreciativo y socioconstructivo, esto es los procesos de valoración desde el aprendizaje concebido no solo como una actividad individual sino un proceso social.</p>
Niveles: MÍNIMO, INTERMEDIO O AVANZADO					

Anexo 8. Formato consentimiento informado

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, se solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante _____, identificado(a) con tarjeta de identidad número _____, alumno de la Institución Educativa _____ para que aparezca ante la cámara, en una videograbación con fines pedagógicos que se realizará en las instalaciones del colegio Eduardo Santos.

El propósito del video es evidenciar el desarrollo de la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida del Colegio Eduardo Santos, que hace parte de la investigación Doctoral *Evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos*, que realiza la docente enlace Andrea Liliana Patiño Cardozo. Los fines de este vídeo son netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Autorizo,

Nombre del padre/madre de familia o acudiente

Cédula de ciudadanía

Nombre del estudiante

Tarjeta de Identidad

Fecha: ___ / ___ / _____

Anexo 9. Documento de autorización sobre uso de imágenes

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la Patria Potestad, establecido en el Código Civil Colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 de 1974 y la Ley de Infancia y Adolescencia, se solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del (la) estudiante _____, identificado(a) con tarjeta de identidad número _____, alumno de la Institución Educativa _____ para que aparezca ante la cámara, en una videograbación con fines pedagógicos que se realizará en las instalaciones del colegio Eduardo Santos.

El propósito del video es evidenciar el desarrollo de la implementación de la evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida del Colegio Eduardo Santos, que hace parte de la investigación Doctoral *Evaluación cualitativa en los centros de interés de jornada extendida del colegio Eduardo Santos*, que realiza la docente enlace Andrea Liliana Patiño Cardozo. Los fines de este vídeo son netamente pedagógicos, sin lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos.

Autorizo,

Nombre del padre/madre de familia o acudiente

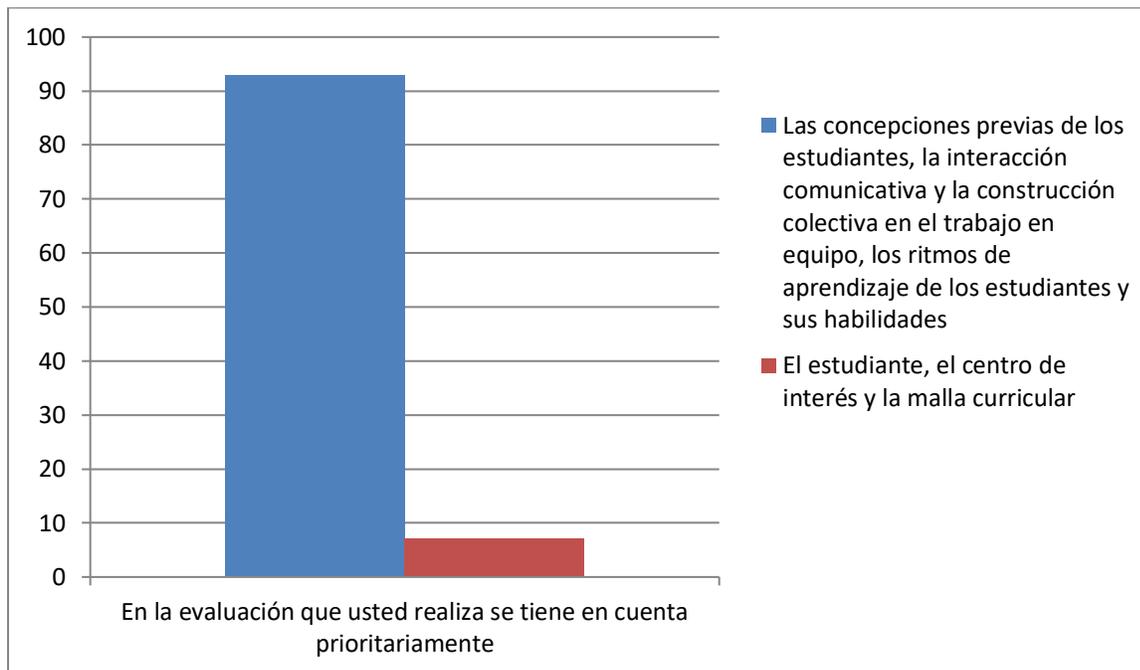
Cédula de ciudadanía

Nombre del estudiante

Tarjeta de Identidad

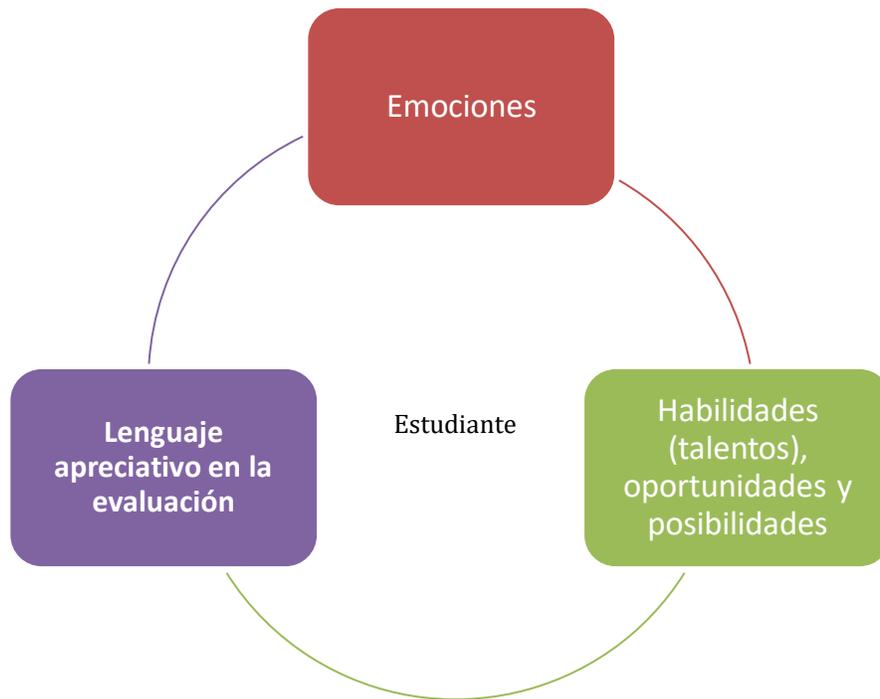
Fecha: ___ / ___ / _____

Anexo 10. Aspectos que el docente tiene en cuenta en la evaluación cualitativa



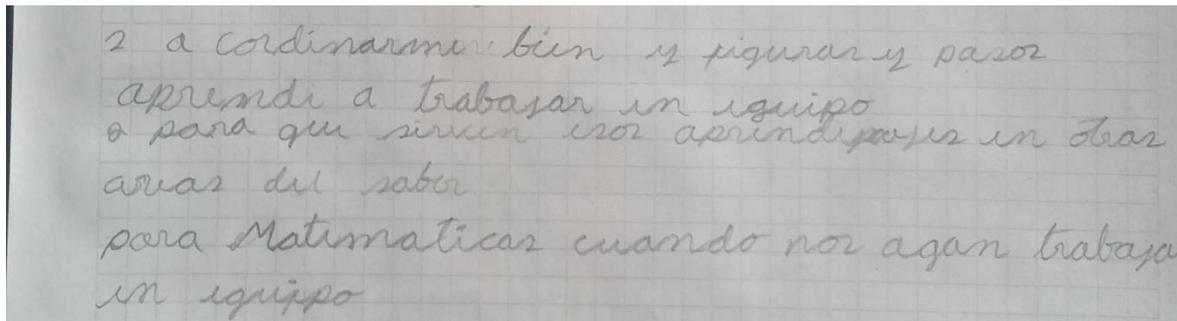
Fuente: elaboración propia

Anexo 11. Evaluación cualitativa desde una perspectiva apreciativa



Fuente: elaboración propia

Anexo 12. Autoevaluación de una estudiante de centro de interés



2 a coordinarme bien y figurar y pasos
aprendí a trabajar en equipo
o para que sirven esos aprendizajes en otras
áreas del saber
para Matemáticas cuando nos agan trabajar
en equipo

Anexo 13. Asistencia centros de interés deportes y danzas año 2018

LUNES					
CENTRO DE INTERÉS	ENTIDAD	COBERTURA MARZO		COBERTURA AGOSTO	
		AM	PM	AM	PM
MÚSICA	SED	13	19	17	23
DESARROLLO PENSAMIENTO MATEMÁTICO		14	25	22	32
PLÁSTICAS	IDARTES	10	12	15	20
DANZAS		17	20	22	35
ARTE DRAMÁTICO		20	20	25	28
BANDA MARCIAL		18	25	25	26
FUTSALA H	IDRD	20		25	
FUTSALA C		20		23	
GIMNASIA		13		20	
MARTES					
CENTRO DE INTERÉS	ENTIDAD	COBERTURA MARZO		COBERTURA AGOSTO	
		AM	PM		
MÚSICA	SED	20	31	25	31
DESARROLLO PENSAMIENTO MATEMÁTICO		27	27	32	32
DANZAS	IDARTES	13	15	20	20
ARTE DRAMÁTICO		20	17	22	20
FUTSALA H	IDRD	20	16	20	20
GIMNASIA		13	17	15	20
MIÉRCOLES					
CENTRO DE INTERÉS	ENTIDAD	COBERTURA MARZO		COBERTURA AGOSTO	
		AM	PM		
MÚSICA	SED	15	10	20	15
DANZAS	IDARTES	11	16	15	20
ARTE DRAMÁTICO		19	20	25	25
FUTSALA H	IDRD	15	13	20	17
GIMNASIA		13	18	18	18
JUEVES					

CENTRO DE INTERÉS	ENTIDAD	COBERTURA MARZO		COBERTURA AGOSTO	
		AM	PM		
MÚSICA	SED	13	25	20	25
DANZAS	IDARTES	17	24	20	26
ARTE DRAMÁTICO		17	19	20	27
FUTSALA H	IDRD	17	16	17	20
GIMNASIA		20	17	21	22
VIERNES					
CENTRO DE INTERÉS	ENTIDAD	COBERTURA MARZO		COBERTURA AGOSTO	
		AM	PM		
MÚSICA	SED	14	20	17	23
DANZAS	IDARTES	11	16	15	20
ARTE DRAMÁTICO		19	20	25	25
FUTSALA H	IDRD		22		25
GIMNASIA			22		25

Anexo 14. Instrumento
interés 2014



informe evaluativo centros de

**COLEGIO EDUARDO SANTOS I.E.D.
CENTRO DE INTERÉS: ASTRONOMÍA**

**NOMBRE DEL ALUMNO: Angie Arroyo Barrios
801**

CURSO:

	DESEMPEÑOS	1	2	3	4	5
CONCEPTUAL	Define cantidades físicas involucradas en los fenómenos astronómicos (eclipses y fases lunares).					X
	Explica el funcionamiento de los instrumentos usados en la observación astronómica					X
	Establece relaciones haciendo uso de los conceptos y fenómenos astronómicos.					X
PROCEDIMENTAL	Maneja los instrumentos de medición de longitud y sus escalas de medida.					X
	Establece diseños de acuerdos a las variables que están involucradas.					X
	Construye sus manualidades conservando su originalidad, estilo y estética.					X
ACTITUDINAL	Asiste con regularidad a las clases programadas.					X
	Aplica las normas de convivencia adecuadamente.					X
	Demuestra sentido de pertenecía con el material, herramientas y espacios de trabajo.					x

Definitiva 4to periodo: 5.0

Asistencia 4to periodo: 100%

Jeroy Harada Asela C.

**FIRMA DOCENTE CENTRO
DE INTERÉS**

FIRMA DOCENTE DE ENLACE

Anexo 15. Evaluación cualitativa centro de interés de teatro

COLEGIO EDUARDO SANTOS



JORNADA EXTENDIDA

La escuela es un espacio para formar personas íntegras, capaces de asumir nuevos retos

VALORACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN ARTÍSTICOS, DEPORTIVOS Y MATEMÁTICOS	
Profesor/Artista formador/Formador/ WIRMAN IVAN ARCILA MEJIA	Centro de interés: TEATRO
Horario del CI: 11:15 AM-1:15PM	4º Periodo académico: 8 de septiembre al 18 de noviembre

Nombre del estudiante: Molina Ramírez Camilo Andrés	Curso: 202	Total, de inasistencias: 0
--	-------------------	-----------------------------------

INDICADORES DE LOGRO									
Cognitivo: Escucha y analiza las reglas de juego planteadas por las escenas permitiendo la toma de decisiones acertadas en el escenario.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Básico</th> <th>Medio</th> <th>Alto</th> <th>Superior</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table> <p>Observación o recomendación: Excelentes sus aportes llenos de ingenio y coherencia con los problemas escénicos que la obra de teatro propone.</p>	Básico	Medio	Alto	Superior				x
Básico	Medio	Alto	Superior						
			x						
Procedimental-socio emocional: Aprende a practicar el respeto y la respiración; en los momentos que se presentan las dificultades durante el entrenamiento actoral, para manejar y controlar bien su pensamiento, su emoción y su cuerpo, cultivando el respeto, la escucha por la opinión de su compañero y el trato bondadoso hacia él.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Básico</th> <th>Medio</th> <th>Alto</th> <th>Superior</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table> <p>Observación o recomendación: Siempre es respetuoso su trato con los compañeros, manifiesta cariño y nobleza en el dialogo. Su actitud es de interés por aprender.</p>	Básico	Medio	Alto	Superior				x
Básico	Medio	Alto	Superior						
			x						
Actitudinal-convivencial: Trabaja individualmente y en equipo en los ejercicios escénicos comprometiéndose corporal, gestual y vocalmente mostrando respeto durante el entrenamiento actoral	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Básico</th> <th>Medio</th> <th>Alto</th> <th>Superior</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td>x</td> </tr> </tbody> </table>	Básico	Medio	Alto	Superior				x
Básico	Medio	Alto	Superior						
			x						

atreves del juego dramático planteado en el C.I de teatro.	Observación o recomendación: Excelente trabajo en equipo. Tremendo es su desempeño artístico en proyecto escénico.
--	--

Observación- acción para padres y estudiantes:
Permitirle que tome decisiones, plantearle las opciones y dejarlo que resuelva. Darle responsabilidades en casa. Acostarlo temprano, regularle el internet, los videos juegos y las novelas. No música regreton sexual y violenta. Estos elementos no permiten el desarrollo de pensamiento propio, cualidad de todo líder. Adormece la capacidad para tomar decisiones, expresar su mundo y definirse. Mandarlo Bien desayunado o almorzado al colegio. Más agua y mucho jugo natural. Cero gaseosas. Sí nuestros estudiantes están bien alimentados por consiguiente pensarán mejor, sentirán mejor y actuarán mejor tomando decisiones acertadas en beneficio de la sociedad, la familia y el individuo, dejando ver el esfuerzo, la dedicación y el compromiso de sus padres con su desarrollo académico y personal del niño.

Anexo 16. Docentes de centro de interés en taller grupo focal 1 y 2

