

EXPERIENCIAS DE AULA QUE SURGEN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL  
APRENDIZAJE DEL ÁREA DE TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA DENTRO DE LA  
PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN INFORMÁTICA DE  
LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN SAN JUAN DE PASTO

JOSÉ LUIS ROMO GUERRÓN

UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES  
INTERNACIONALES  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2014

EXPERIENCIAS DE AULA QUE SURGEN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL  
APRENDIZAJE DEL ÁREA DE TECNOLOGÍA E INFORMÁTICA DENTRO DE LA  
PRÁCTICA DOCENTE DE ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN INFORMÁTICA DE  
LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO EN SAN JUAN DE PASTO

Línea de Investigación Enseñanza de la Informática

JOSÉ LUIS ROMO GUERRÓN

Trabajo de Investigación presentado como requisito parcial para optar el título de

MAGISTER EN EDUCACIÓN

MAG. OMAR ARMANDO VILLOTA PANTOJA

Asesor

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

VICERRECTORIA DE INVESTIGACIONES, POSTGRADOS Y RELACIONES

INTERNACIONALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2014

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

Las ideas conclusiones y recomendaciones aportadas en el trabajo de grado, son  
responsabilidad exclusiva del autor.

Artículo 1 del Acuerdo No 234 de Octubre 11 de 1966 emanado por el Honorable  
Consejo Superior de la Universidad de Nariño.

**Nota de aceptación: 95**  
**03 de Septiembre de 2014**

**MAG. ANÍVAR CHAVES TORRES**

---

**Jurado**

**MAG. JESÚS INSUASTI PORTILLA**

---

**Jurado**

**MAG. ALEJANDRA ZULETA MEDINA**

---

**Jurado**

**San Juan de Pasto, Mayo de 2014**

## **AGRADECIMIENTOS**

A Dios como energía que me permite ser cada vez mejor y superar retos y desafíos.

Al Departamento de Matemáticas y Estadística y por tanto a la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, así como a la Universidad de Nariño, por el apoyo brindado para poder cursar estos estudios, que sin lugar a dudas nos beneficiarán.

Agradezco igualmente al Profesor Omar Villota por su labor como asesor y amigo, que recomendó y actuó beneficiosamente para la realización de la investigación.

A los estudiantes de Práctica Docente del Programa de Licenciatura en Informática, practicantes en el periodo A 2013 y B 2013, por su invaluable colaboración y disposición para facilitar toda la información requerida para el proyecto.

Finalmente a las Instituciones Educativas de Práctica, quienes abrieron sus puertas para los estudiantes y con ellos a la realización de este trabajo que debería beneficiarnos mutuamente como educadores.

## DEDICATORIA

A Mercedes y Jenny,  
por quienes hago lo que hago  
y en ello siempre me han apoyado.

A María José y José Alejandro,  
por quienes actuó, vivo  
y disfruto de lo que hago.

A los profesores que quieren cambiar  
la forma de evaluar  
y encuentren aquí una excusa  
que les de oportunidades para hacerlo.

## RESUMEN

En la investigación, se estudian las experiencias de aula en evaluación del aprendizaje que tienen y gestan los estudiantes del Programa de Licenciatura en Informática en su Práctica Docente durante un año escolar, para determinar lo que al interior de las Instituciones Educativas de Pasto se suscita en este ámbito a la vez que aportar al mejoramiento de la formación de profesionales educadores en Informática.

Para abordar esta problemática fue necesario conocer las propuestas que ofrecen las diversas Instituciones Educativas y la manera como los estudiantes practicantes se ajustan a ellas, en aras de evidenciar el nivel de autonomía que los practicantes tienen e identificar recursos, concepciones, estrategias y actividades de evaluación que se entrecruzan en esta labor.

Se acude a una metodología cualitativa con un paradigma hermenéutico y un diseño narrativo, que permiten obtener las categorías de investigación, tras una inmersión completa en el campo de estudio. Las historias de vida y los análisis de textos y discursos se constituyen en las principales técnicas de recolección de información que permitieron llegar a las conclusiones y recomendaciones del trabajo.

Entre otros hallazgos importantes, se encuentra una gran divergencia entre las concepciones de evaluación del aprendizaje que tienen las Instituciones Educativas y las de los practicantes, que deslindan respectivamente en anquilosamiento conceptual versus dinamismo y transformación estancada. De ahí que se haga necesario, entre otros factores, mayor participación en las labores de Planeación por parte de los practicantes y mayor seguimiento y asesoramiento por parte de las Instituciones Educativas, mediatizados por un diálogo permanente de saberes que ayudarán a la mejora de la calidad educativa a la vez que a la profesional bipartita.

**Palabras Clave:** Evaluación, Evaluación del Aprendizaje, Área de Tecnología e Informática, Práctica Docente, Práctica Pedagógica, Experiencias de aula

## ***ABSTRACT***

In this research, the experiences of learning assessment in the classroom was studied in the Program of Computer Teaching during the school year, to determine what happened into the educational institutions in Pasto, contributing to the improvement of teacher training in computer professionals.

For this, was necessary to know the proposals offered by various educational institutions and how students adjust to them, in order to highlight the level of autonomy that practitioners have and identify resources, concepts, strategies and assessment activities that intersect in this work.

A qualitative methodology with hermeneutics and narrative design was necessary, and was obtained the categories of research, after a complete immersion in the field of study. Life histories, analyzes of texts and discourses constitute the main data collection techniques that allowed reaching the conclusions and recommendations of the work.

There was a wide divergence between conceptions of learning assessment with educational institutions and practitioners, who disclaim between conceptual stagnation with transformation. Hence greater involvement becomes necessary in the work of planning by practitioners and greater monitoring and counseling by educational institutions, mediated by a permanent dialogue of knowledge that will help improve the quality educational.

**Key words:** Assessment, Assessment of Learning, Area of Technology and Computing, Teaching Practice, Pedagogical Practice, Classroom Experiences.

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	16
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	18
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	18
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	19
1.2.1. Subpreguntas de investigación.....	19
2. OBJETIVOS .....	21
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	21
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
3. JUSTIFICACIÓN .....	23
4. MARCO REFERENCIAL.....	25
4.1. ANTECEDENTES .....	25
4.1.1. Internacionales.....	26
4.1.2. Nacionales.....	27
4.1.3. Locales.....	29
4.2. MARCO CONTEXTUAL.....	31
4.2.1. Universidad de Nariño.....	31
4.2.2. Programa de Licenciatura en Informática.....	32
4.2.3. La Práctica Docente en el Programa de Licenciatura en Informática.....	32
4.3. MARCO CONCEPTUAL .....	39
4.3.1. Experiencias de aula.....	39
4.3.2. Evaluación.....	40
4.3.3. Proceso de evaluación.....	40
4.3.4. Evaluación del aprendizaje.....	40
4.3.5. Práctica Docente.....	41
4.4. MARCO TEÓRICO.....	42
4.4.1. Experiencias de aula.....	42
4.4.2. Evaluación del aprendizaje.....	45

4.4.3. Qué, cuándo, para qué y cómo evaluar. ....	52
4.4.4. Tipos de evaluación del aprendizaje: una propuesta para la investigación. ....	55
4.4.5. Herramientas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje. ....	58
4.4.6. Tecnología e Informática. ....	59
4.4.7. La Tecnología e Informática como área en la educación de Colombia. ....	62
4.4.8. Práctica docente, práctica educativa y práctica pedagógica. ....	64
4.4.9. Licenciatura en Informática. ....	66
4.5. MARCO LEGAL.....	71
4.5.1. Programa de Licenciatura en Informática.....	71
4.5.2. Práctica docente. ....	71
4.5.3. I.E.M. de práctica.....	72
4.5.4. Área de Tecnología e Informática.....	72
4.5.5. Evaluación del aprendizaje. ....	75
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	77
5.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	77
5.2. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO .....	78
5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA OBTENER LA INFORMACIÓN .....	79
5.4. CATEGORIZACIÓN PRELIMINAR DE VARIABLES .....	79
5.4.1. Unidad de significado 1: experiencias de aula.....	79
5.4.2. Unidad de significado 2: proceso de evaluación.....	80
5.4.3. Unidad de significado 3: evaluación del aprendizaje. ....	81
6. RESULTADOS.....	82
6.1. ELEMENTOS METODOLÓGICOS PRELIMINARES .....	82
6.1.2. Técnicas utilizadas.....	82
6.2. CATEGORIZACIÓN DE VARIABLES .....	89
6.3. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	97
6.3.1. Tema 1: Proceso de evaluación.....	98
6.3.2. Tema 2: Experiencias de aula en evaluación. ....	147
6.4. DESCUBRIMIENTOS MÁS IMPORTANTES: CONCLUSIONES INICIALES .....	233
6.4.1. Sobre el proceso de evaluación en el área desde las IE. ....	234
6.4.2. Sobre la autonomía de los practicantes. ....	234

6.4.3. Sobre “el qué” se evalúa en el área de TI en la práctica. ....	236
6.4.4. Sobre cómo se aborda el proceso de evaluación.....	236
6.4.5. Sobre las concepciones de evaluación que asumen los practicantes. ....	237
6.4.6. Sobre la clasificación de las experiencias de aula encontradas. ....	238
CONCLUSIONES .....	241
RECOMENDACIONES.....	244
REFERENCIAS.....	246
APÉNDICES.....	254
Apéndice A: Instrumento de observación directa a los estudiantes practicantes.....	254
Apéndice B: Instrumento de entrevista individual para estudiantes practicantes.....	255
Apéndice C: Entrevista semiestructurada realizada en septiembre a grupo focal .....	256
Apéndice D: Entrevista para docentes acompañantes de los estudiantes practicantes .....	258
Apéndice E: Instrumento de revisión documental .....	259
Apéndice F: Instrumento evaluación de los practicantes.....	260
Apéndice G: Diario de campo en línea utilizado por los practicantes .....	262
Apéndice H: Entrevista no estructurada realizada en febrero a grupo focal.....	264
Apéndice I: Aspectos a evaluar desde el asesor de práctica en la Universidad .....	265
Apéndice J: Muestra de portafolios de los practicantes.....	266
Apéndice K: Aspectos revisados en la entrevista individual del asesor .....	268

## Lista de figuras

Figura 1. Árbol de categorías para la investigación.....	90
Figura 2. Estructura de Temas, Unidades de Significado y Categorías.....	97
Figura 3. Códigos emergentes de las Formas de asumir la evaluación por las IE.....	98
Figura 4. Códigos emergentes relacionados con Estrategias de evaluación.....	104
Figura 5. Ejemplo 1 de divergencia entre lo planeado y lo ejecutado .....	108
Figura 6. Ejemplo 2 de divergencia entre lo planeado y lo ejecutado .....	109
Figura 7. Ejemplo 3 de divergencia entre lo planeado y lo ejecutado .....	110
Figura 8. Ejemplo 4 de divergencia entre lo planeado y lo ejecutado .....	111
Figura 9. Excepción a la generalidad.....	112
Figura 10. Códigos emergentes relacionados con Concepción de evaluación .....	123
Figura 11. Notas de los practicantes, dadas por los asesores de cada IE.....	129
Figura 12. Sistematización de respuestas de la entrevista a asesores .....	138
Figura 13. Autonomía de los practicantes y su relación con otros códigos.....	141
Figura 14. Códigos emergentes relacionados con Referentes teóricos.....	149
Figura 15. Códigos emergentes de las Características de evaluación.....	150
Figura 16. Códigos emergentes de las finalidades de la evaluación.....	158
Figura 17. Muestra 1 de seguimiento evaluativo.....	164
Figura 18. Muestra 2 de seguimiento evaluativo .....	165
Figura 19. Ejemplo de un plan de aula de un practicante .....	169

Figura 20. Formato de plan de clase en la I.E.M. Artemio Mendoza Carvajal .....	171
Figura 21. Diapositiva como actividad de evaluación .....	196
Figura 22. Un modelo de guía evaluativa aplicada por el practicante .....	197
Figura 23. Modelo de examen escrito aplicado por el practicante .....	198
Figura 24. Muestra de alternativas de evaluación en la práctica .....	209
Figura 25. Empleo de diversas estrategias evaluativas en el área de TI .....	218
Figura 26. Planeación de clase de un practicante .....	220
Figura 27. Uso de recursos para evaluación en TI por parte de los practicantes .....	221
Figura 28. Evaluación que caracteriza a los practicantes en el marco del compromiso.	226

## Lista de Tablas

Tabla 1. Temas y unidades de significado para la presentación de resultados 88

Tabla 2. Categorías y subcategorías que emergen de la inmersión completa en el campo 92

## INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje ha sido objeto de discusión por diferentes motivos, uno de ellos es la forma como se la lleva a la práctica educativa, puesto que de alguna manera se ha generado un paradigma de “arma” utilizada por el docente ya sea para aquietar a sus estudiantes, mostrar lo valiosa que es su área de conocimiento o por querer ser reconocido como un profesor al cual es difícil aprobarle en la disciplina que maneja.

Con las actuales teorías pedagógicas, como son el constructivismo, la teoría crítica y las que sustentan el enfoque por competencias, la evaluación ha querido transformar este paradigma; si se hablaba de evaluar a los estudiantes ahora se complementa con evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Esta concepción de evaluación permea las diferentes áreas del conocimiento que son objeto de estudio en la escolarización y principalmente en la educación básica y media.

En este sentido, el área de Tecnología e Informática también es trastocada por los procesos evaluativos y enfrenta un doble paradigma: por un lado, el de la evaluación que se enmarcó con anterioridad y por otro, el centrar la educación en Tecnología e Informática sólo en la instrumentalización y mecanización de artefactos, es decir en el manejo de aparatos y herramientas que hoy en día se conocen como dispositivos digitales. Estos dos paradigmas han causado que el proceso de evaluación al interior del área se torne más difícil.

Dado lo anterior, en los programas de formación de profesores, específicamente del Programa de Licenciatura en Informática de la Universidad de Nariño, se reconstruyen con los estudiantes las teorías y se ejercita las prácticas que lleven a mejorar los procesos de evaluación al interior del área, desde las prácticas docentes que se hacen durante sus estudios de pregrado.

Se hace necesario investigar, desde la mirada a la práctica docente de los estudiantes que abordan el área de Tecnología e Informática y que van a ser Licenciados en Informática, qué evalúan en ella, las formas como lo hacen así como las concepciones que se tienen al respecto, para de esta manera poder determinar las experiencias de aula que surgen en el proceso de evaluación del aprendizaje del área de Tecnología e Informática en Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) de San Juan de Pasto.

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Muchas son las teorías que se han desarrollado en torno al concepto de evaluación y las prácticas que de ella se hacen en el aula de clase para que los estudiantes aprendan una determinada área de conocimiento. La historia muestra diferentes concepciones que se han ajustado, así como lo han hecho los modelos pedagógicos al momento histórico y social que se ha vivido; es el hecho de los exámenes en un modelo tradicional, los test comportamentales en el modelo conductista y hoy en día las listas de verificación y las rúbricas en un enfoque por competencias. Las mismas leyes que reglamentan el ámbito educativo, han querido transformar estas concepciones, en aras de aportar a la mejora de la calidad educativa, que en Colombia se evidencia desde las pruebas ICFES Saber en sus diferentes niveles para la educación básica y media. Sin embargo, como se expresa coloquialmente, “del dicho al hecho hay mucho trecho”, pues no se han obtenido mejoras sustanciales en este tipo de pruebas y Colombia sigue posicionado entre los últimos lugares del mundo, según las pruebas que lo miden, como las pruebas PISA<sup>1</sup>.

En el Programa de Licenciatura en Informática de la Universidad de Nariño en San Juan de Pasto, se ha venido trabajando los nuevos enfoques teóricos mundiales y legales colombianos que de evaluación existen y se construyen regularmente. Desde esta perspectiva, en el área de Tecnología e Informática de las Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) de San Juan de Pasto, con los estudiantes que hacen su práctica docente, se pueden tener experiencias

---

<sup>1</sup> Para apreciar con certeza esta afirmación en el año 2009, se puede visitar el sitio <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Colombia%20en%20PISA%202009%20Sintesis%20de%20resultado%20s.pdf> o para evidenciar los resultados del 2006 se puede visitar <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9807014e.pdf>

evaluativas valiosas, diferentes a lo que el paradigma tradicional ha marcado como correcto, apoyando el proceso de aprendizaje del campo de estudio en cuestión y que podrían mejorar el rendimiento en las pruebas ICFES, pero por el momento alejadas de ellas.

Así entonces, el problema está centrado en sistematizar estas experiencias que podrían servir como punto de referencia para mejores prácticas evaluativas y a la concreción de lo teórico en lo práctico. Se corre el riesgo de que no exista diferencia alguna en dichas prácticas y se conserve el paradigma tradicional de evaluación, pero sólo se podrá cerciorar desde la presente investigación y a partir de ello identificar sus causas, concluir y recomendar las razones de su ser.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cuáles son las experiencias de aula que surgen en el proceso de evaluación del aprendizaje del área de Tecnología e Informática en Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) de San Juan de Pasto, dentro de la Práctica Docente de estudiantes de Licenciatura en Informática de la Universidad de Nariño?

### **1.2.1. Subpreguntas de investigación.**

- ¿Cómo asumen el proceso de evaluación en el área de Tecnología e Informática, las Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) donde realizan la Práctica Docente los estudiantes?
- ¿Cuál es el nivel de autonomía que tiene el practicante para desarrollar su clase y los procesos evaluativos de sus estudiantes en la Institución Educativa?
- ¿Qué se evalúa en el área de Tecnología e Informática desde la Práctica Docente de Licenciatura en Informática?

- ¿Cómo se aborda, en la práctica docente de Licenciatura en Informática, el proceso de evaluación del aprendizaje del área de Tecnología e Informática?
- ¿Cuáles son las concepciones de evaluación que asumen los estudiantes en la Práctica Docente del Programa de Licenciatura en Informática?
- ¿Cómo se clasifican las experiencias de aula encontradas sobre evaluación del aprendizaje en la Práctica Docente de Licenciatura en Informática?
- ¿Qué recomendaciones surgen para mejorar el proceso de evaluación que realizan los practicantes?

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GENERAL**

Determinar las experiencias de aula que surgen en el proceso de evaluación del aprendizaje del área de Tecnología e Informática en Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) de San Juan de Pasto, dentro de la Práctica Docente de estudiantes de Licenciatura en Informática de la Universidad de Nariño.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analizar la manera en que las Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) llevan a la práctica el proceso de evaluación en el área de TI
- Describir los niveles de autonomía que alcanzan los practicantes, en el proceso de evaluación del aprendizaje de sus estudiantes en las Instituciones Educativas de práctica.
- Reconocer qué se evalúa en el área de Tecnología e Informática desde la Práctica Docente de Licenciatura en Informática.
- Identificar los recursos humanos, físicos y tecnológicos y cómo son utilizados en el proceso de evaluación del aprendizaje del área de Tecnología e Informática, dentro de la práctica docente de Licenciatura en Informática.
- Identificar las concepciones de evaluación del aprendizaje que asumen los estudiantes en la Práctica Docente del Programa de Licenciatura en Informática.
- Clasificar las experiencias de aula encontradas en la Práctica Docente de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Informática

- Reconocer oportunidades de mejora que son inherentes a todo sistema, particularmente al educativo, y específicamente en el ámbito de la evaluación que realizan los practicantes del Programa de Licenciatura en Informática.

### 3. JUSTIFICACIÓN

La evaluación es un hecho fundamental en la vida del ser humano. Cada instante que se vive se realiza este proceso desde la misma persona y junto a otra. La evaluación es inherente a lo que el ser humano realiza y siendo la educación un proceso que ayuda a la formación humana desde el aprendizaje disciplinar, lo que ofrece la educación también es evaluado llevándose a cabo de la misma manera que en las experiencias de vida; se autoevalúa para decidir y se tiene a una persona externa para reafirmar o cambiar. Evaluar es importante para avanzar, para conseguir las metas propuestas, sean de vida o sean de aprendizaje disciplinar. Bien lo confirma Estévez (1996): “La evaluación en cuanto está valorando, cuestionando, averiguando, analizando, es algo natural, normal e inherente a la acción humana. No es algo externo o superpuesto sino algo que responde a su misma necesidad y naturaleza.” (p.19).

En el momento que se inició la escolarización, la transmisión fiel de la información se tenía que evaluar, se lo hacía en consecuencia como se puede evidenciar en los planes de estudio planteados por la Ratio Studiorum Jesuítica del siglo XVI que proponía el estudio de los clásicos y la toma de lección. Cuando la industrialización llegó al mundo, en las escuelas se evaluaba en consecuencia, muestra de ello son los estudio realizados por Pavlov en condicionamiento clásico introducidos a la educación por Watson y Thorndike y reformados por Skinner con el condicionamiento operante que facilitó lo propuesto por Taylor y Ford. Cada momento histórico acarrea sus necesidades y desde la educación se debería apuntar a ellas; por tanto también se lo haría desde la evaluación. Un nuevo cambio social se tiene ahora: El auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sugieren cambiar los paradigmas pedagógicos aplicados a la educación. En este ámbito de actuación, se han generado muchas teorías

evaluativas que pretenden ayudar a asumir esta nueva transformación social, pero poco se han estudiado y por tanto se desconoce cómo se están llevando a la realidad.

Siendo la evaluación un proceso importante y más aún cuando apunta a procesos de formación humana, se deberían tener prácticas evaluativas acordes, adecuadas, consistentes y coherentes con el momento social que se vive de acuerdo a las teorías creadas. Es fundamental conocer las experiencias de aula que surgen en el proceso de evaluación del aprendizaje y sistematizarlas para reconocer en qué medida se acerca la teoría explicada a su puesta en práctica. Del mismo modo, se pueden encontrar experiencias beneficiosas que coadyuven a la formación integral del ser humano desde la Tecnología y la Informática o apoyen, de alguna manera, al mejoramiento de la calidad de la educación.

Por el contrario, también pueden encontrarse experiencias que se caractericen por conservar los paradigmas establecidos hace muchos años atrás en la educación y poco o nada apoyan el proceso dinámico de transformación social, por más que en teoría se exprese renovación, transformación e innovación.

En definitiva, determinar las experiencias que los estudiantes de Licenciatura en Informática tienen en el ámbito de evaluación desde su práctica docente, permitirá establecer un marco teórico - práctico de actuación para replicar u obtener una serie de recomendaciones que permitan llevar a cabo mejores prácticas evaluativas y reorientar el quehacer del Programa de Licenciatura en Informática desde este ámbito

## 4. MARCO REFERENCIAL

### 4.1. ANTECEDENTES

Es muy difícil encontrar antecedentes que investiguen alrededor del mismo tema, esto es así tanto en el ámbito internacional como nacional y mucho más local. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje por sí sola, ha sido un tema bastante trabajado, dada la importancia que ha tomado en los procesos educativos, no así dentro de la práctica docente de un programa de formación.

Se revisaron alrededor de 120 investigaciones diferentes en el ámbito internacional, nacional y local, la mayoría de ellas pretenden investigar la evaluación a los practicantes y no desde ellos hacia los estudiantes, por tanto no se convierten en antecedentes que aporten a esta investigación; solo por citar algunos ejemplos, está el caso de *Comparative Analyses of the Teaching Methods and Evaluation Practices in English Subject at Secondary School Certificate (SSC) and General Certificate of Education (GCE O-Level)*, trabajo de Pakistán realizada por los Doctores Muhammad Lqbal Naeem y Syed Asad Abbas Rizvi de la Universidad de Islamabad en el año 2011. También lo es la investigación titulada *La evaluación en la práctica de aula: Estudio de campo*, trabajo español realizado por Juan Manuel Álvarez Méndez para la Universidad de Madrid en el año 2009. En Colombia está la investigación titulada *La evaluación de los aprendizajes en una institución formadora de docentes*, realizada por Yajahira Smitter para la Universidad de Antioquia en el año 2006 y localmente hay trabajos como el de Hector Ulpiano Molina Ibarra, Juan Carlos Paredes Vallejo, que pretenden evidenciar que se hace con las TIC en las prácticas pedagógicas en áreas diferentes a la de Tecnología e Informática, más no desde las prácticas docentes en el área específica.

En otros casos, se remiten a la socialización de experiencias exitosas en evaluación, desviando el tema central del presente proyecto, orientado a las experiencias de aula de los practicantes, que giran en torno a la evaluación. Es el caso de Evaluación de exámenes, investigación nacional para la Universidad del Valle, realizada por Hans Walter Dahners.

Pese a estos inconvenientes a la hora de buscar antecedentes que orienten el trabajo de investigación, se lograron encontrar los siguientes:

#### **4.1.1. Internacionales.**

- “Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. revisión de la literatura” (2012): Trabajo mexicano realizado por Felipe Martínez Rizo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El objetivo del trabajo es clasificar las formas de evaluación aplicadas a los practicantes desde una revisión de literatura. El aporte principal de este antecedente está dado por las formas que utiliza para socavar información en las prácticas docentes. Resalta de gran manera los diarios de campo y en esta modalidad los blogs. Como se podrá percatar a lo largo de la presente investigación, esta fuente de información es la más utilizada y el antecedente ofreció los mejores sustentos teóricos para hacerlo. También propone los autoreportes, observaciones de clase y portafolios, todos ellos asumidos en la investigación para analizar los datos.
  
- “*Assessing Learner Needs through Formative Evaluations in a Prescriptive Course: Self-reflection of Teaching Practices through Student Input*” (2010): Trabajo estadounidense realizado por Aarti P. Bellara de la Universidad del sur de Florida y Susan T. Hibbard de la Florida Gulf Coast University. El proyecto pretende abordar

métodos sobre cómo enseñar en la práctica pedagógica para a mediano plazo ser modeladas y replicadas. En su composición asume la reflexión como parte fundamental en la formación de los docentes. Este factor es preponderante al analizar la unidad de significado concepciones de evaluación de los practicantes, pues la reflexión se convierte en una categoría de sustento a la unidad de significado y por tanto para el tema de experiencias de evaluación de los practicantes. La reflexión es un componente esencial en la preparación de nuevos docentes, es la idea que se toma de este antecedente y es un proceso holístico encargado de identificar y dar respuesta a diversas cuestiones utilizando la intuición, la emoción y la pasión, factores que los practicantes asumen como reto.

- “Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte” (2007): Trabajo europeo realizado por Andrew C. Sparkes de la Universidad de Exeter y José Devís Devís de la Universidad de Valencia. La meta principal es sustentar como la investigación narrativa va ganando posición como método investigativo, esta vez desde la educación física. Su aporte fundamental a la realización de la investigación está dado por las orientaciones ofrecidas para abordarla desde una metodología narrativa. Propone las formas de análisis y conduce a las fuentes originales que postulan este método. Este antecedente es a lo mejor el que más aportó para la presentación de resultados.

#### **4.1.2. Nacionales.**

- “La evaluación desde los practicantes del Programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Caldas” (2010): Trabajo realizado por Jorge Ariel Martínez Tabora y Lucero Alexandra Ruiz Ortega. Pretende fundamentar una

descripción, interpretación y comprensión de las ideas y prácticas evaluativas de los practicantes desde su planeación y puesta en escena. Es muy similar a la presente investigación diferenciándose en el área de énfasis para la cual actúa y en la metodología que asume para su desarrollo. El antecedente aborda una metodología orientada hacia la teoría fundada, expresando que las categorías de análisis emergerán de los datos, algo que no se puede asumir para el caso, dado que se comparará lo existente con las experiencias de los practicantes. Sin embargo, la población que toma como unidad de trabajo y análisis, se conforma en modelo a seguir; de esta manera, el total de la población será sujeto de investigación obteniendo resultados más acertados. De igual manera, las conclusiones y recomendaciones a las que llega el antecedente, serán puntos de comparación y partida para la investigación; así, la planeación, el proceso de evaluación, coherencia de los postulados pedagógicos y la práctica docente, portar seguimientos evaluativos, la elaboración de portafolios y el uso de diario de campo, se convierten en aspectos a analizar aportados por el antecedente.

- “La evaluación de los docentes en la educación básica y media” (2000): trabajo realizado por Libia Stella Niño de la Universidad Pedagógica Nacional. En principio no aporta a la investigación, pues se limita a hacer un recorrido histórico acerca de lo que ha significado la evaluación de los docentes en el sistema de educación básica y media en Colombia. Sin embargo, su lectura muestra un estancamiento conceptual de la evaluación en los docentes, aspecto que también caracteriza a las IE de práctica para la presente investigación. En definitiva se convierte en un sustento teórico más que permite afirmar

con certeza que la evaluación poco se ha transformado en la práctica, quedándose en teorizaciones poco llevadas a la realidad.

#### **4.1.3. Locales.**

Los trabajos de Álvaro Torres, de la Universidad de Nariño en Pasto, son buenos referentes teóricos que pueden orientar las diferentes concepciones que han surgido de la evaluación del aprendizaje, así como brindar pautas metodológicas que permitan asumir mejor esta investigación. El “Análisis histórico lógico de la evaluación en Colombia (2006)” y La “reflexión pedagógica sobre evaluación de los estudiantes para momentos de cambio (2006)”, son ejemplos de lo mencionado.

Al momento de la realización de la presente investigación, el Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (GIDEP), perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y del cual hace parte el profesor Álvaro Torres, está culminando el proyecto titulado “La evaluación en y para las instituciones formadoras de maestros en el sur de Colombia”, trabajo que pretende establecer en opinión de maestros y educandos las concepciones, estrategias, instrumentos y objeto de la evaluación presentes en las Escuelas Normales Superiores de los Departamentos de Nariño y Putumayo. Aporta a la investigación desde los instrumentos de recopilación, principalmente entrevistas, así como sustentos teóricos sobre las formas de asumir las concepciones de evaluación y los instrumentos utilizados en general por los docentes en las IE formadoras de maestros.

Otros proyectos específicos de investigación local, que se convierten en antecedentes son:

- “Evaluación académica de los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Mocondino de la ciudad de San Juan de Pasto” (2006): trabajo de investigación realizado por Ricardo Campaña, Ana Delgado, Aura Rosa Enríquez y Laureano Ledezma. La meta era observar, describir y analizar la manera cómo evalúan los docentes en la IE. De este antecedente, el principal aporte está dado en sus conclusiones, pues se expresa que los docentes no salen del paradigma cuantitativo y les sugiere ver la evaluación como un proceso formativo y no solamente como momento final. Esto se conforma en un sustento teórico más para las afirmaciones del mismo tipo que surgen en la presente investigación.
  
- “La evaluación en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Pasto año 2003 – 2004 un estudio de caso” realizado por las Hermanas Dora Acosta, Mercedes Gordillo y Marina Osorio, tiene un objetivo similar al anterior antecedente y su aporte también es muy aproximado. En él se afirma que “para los docentes la evaluación debe ser un proceso y no una simple medición de resultados” (p. 88). En general se mantiene el paradigma de la evaluación, con formas estáticas, incumplimiento de lo planeado en la evaluación y la falta de vocación. De nuevo sustenta más las afirmaciones que se hacen, ahora desde otra IE.

Para finalizar, se hace necesario retomar como antecedentes, las experiencias que se han tenido en Práctica Docente dentro del Programa de Licenciatura en Informática desde el año 2010, las cuales no han sido documentadas aún, pero tiene un aporte sustancial a la presente investigación, dado que orientan el análisis del método que en la asignatura se ha tenido; es decir, facilita el seguimiento a la labor realizada al interior de la asignatura de Práctica Docente, como factor de incidencia en las experiencias evaluativas de los estudiantes practicantes. Estos

aportes serán explicitados en el Marco contextual, específicamente dentro del componente titulado La Práctica Docente en el Programa de Licenciatura en Informática.

Lo anterior aporta a la base teórica y metodológica de la investigación y se espera poder llegar a conclusiones más acertadas desde los resultados obtenidos.

## **4.2. MARCO CONTEXTUAL**

### **4.2.1. Universidad de Nariño.**

Creada en 1904 cuya sede principal está ubicada en el Departamento de Nariño - Colombia al Norte de la ciudad de Pasto en el sector universitario Torobajo. A la Fecha tiene 11 Facultades que reúnen 41 Programas de pregrado presenciales, 10 de ellos están dedicados a la formación de profesionales en educación, algunos están adscritos a la Facultad de Educación, pero la mayoría está por fuera de ella perteneciendo a otras Facultades.

Entre las diferentes Facultades se encuentra la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. A ella está adscrito el Departamento de Matemáticas y Estadística al cual pertenece el Programa de Licenciatura en Informática.

Todos los Programas de educación establecen la realización de la práctica docente en sus estudiantes como requisito para graduarse. Sin embargo, cada uno la maneja de acuerdo a los lineamientos internos establecidos en él. Es menester de este proyecto, asumir el contexto del Programa de Licenciatura en Informática, que fija los parámetros para su práctica.

#### **4.2.2. Programa de Licenciatura en Informática.**

Mediante Acuerdo 145 de octubre 3 de 1992 del Honorable Consejo Superior de la Universidad de Nariño, fue creado el Programa de Licenciatura en Informática adscrito a la que en ese entonces se denominaba Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas, ahora Facultad de Ciencias exactas y Naturales.

Según el Proyecto Educativo del Programa (PEP 2010), la misión de él es formar de manera integral profesionales en las áreas de informática y pedagogía, de tal manera que generen soluciones a las necesidades educativas de su entorno desde los tres ejes misionales de la Universidad y con el uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación.

Como visión del Programa, y según su PEP, se establece “una propuesta curricular de alta calidad para la formación integral de licenciados capaces de contribuir al desarrollo socio-económico, político y cultural a través de la gestión de soluciones en las áreas de informática y pedagogía” (p. 29). La idea final es ser líderes regionales y nacionales en informática y uso de tecnologías de la información y la comunicación.

#### **4.2.3. La Práctica Docente en el Programa de Licenciatura en Informática.**

La práctica docente del Programa, se inserta como asignatura en dos de los 10 semestres académicos que cursa un estudiante para considerarse como egresado del Programa. Esta asignatura se cursa en los semestres octavo y noveno de la carrera, ajustándose con el año escolar que las Instituciones Educativas (IE) programan en un año lectivo. De esta manera el octavo semestre comienza en Febrero y el noveno en Agosto. Sin embargo, como compromiso establecido entre cada Institución Educativa (IE) y la Coordinación de práctica del Programa, los

estudiantes asumen todo el calendario académico, comenzando con planeación en enero y culminando con la clausura en Diciembre, asumiendo todo el año escolar.

Como se contempla en el PEP (2010), la Práctica docente

además de ser un área curricular, es una actividad en la cual los estudiantes del Programa de Licenciatura en Informática prestan su servicio docente en un tiempo determinado a las instituciones educativas de la región; práctica en la cual los futuros docentes relacionan su campo específico con la integración educativa y social, realizando sus aportes no solo como docentes, si no como asesores e investigadores de la enseñanza y aprendizaje de la informática. (p. 76)

La Práctica Docente es asumida al interior del Programa de dos maneras diferentes pero articuladas. Por una parte, es una Asignatura más del Plan de estudios del Programa, tiene su contenido programático, su metodología, su enfoque pedagógico y sus estrategias de evaluación. Por otra, es una labor de extensión social; es un servicio que se presta desde el Programa a las Instituciones Educativas de la ciudad de Pasto con las cuales se establece el convenio. En todo caso, se realiza por un año escolar continuo.

- Labor que cumple el asesor de la Universidad en la asignatura: el profesor que asume la asignatura desde la Universidad, cumple su papel en tanto que orienta la labor del practicante desde las inquietudes que cada uno tiene. En ningún momento interfiere directamente en la práctica, siendo responsable de abrir el espacio de diálogo, debate y discusión entre los estudiantes practicantes y el asesor, que conlleven a asumir la práctica. El asesor se convierte en guía más que en “agente” de vigilancia de la práctica y sólo actúa bajo las propuestas estudiantiles, posicionando la autonomía del practicante y la institución donde la ejerce. En

definitiva, las experiencias de evaluación del aprendizaje de los practicantes son autónomas, limitadas por la normatividad de la IE donde realizan su práctica.

- Herramientas e instrumentos de evaluación para la asignatura, desde la Universidad: para evaluar la práctica docente, el asesor de la Universidad fija seis herramientas y seis instrumentos. Las herramientas son cinco escalas estimativas y una escala de verificación, que abordan alrededor de 55 parámetros de evaluación. Los instrumentos son: Portafolio, diario de campo, encuesta, observación, proyecto, propuestas de reflexión, debate y discusión. Ninguna de ellas se enfoca a evaluar en el practicante un aspecto específico y puntual de las estrategias, formas y experiencias de evaluación; sólo la encuesta, que es diligenciada por el asesor de cada IE, pretende abordar este aspecto pero asumiendo sólo el cumplimiento de ella, más no sus particularidades.

- Requisitos que deben cumplir los estudiantes practicantes para aprobar la asignatura: básicamente se asume lo estipulado en las leyes universitarias; esto es, aprobar la asignatura con una nota que sea igual o superior a 3.0 lo cual se obtiene con las herramientas e instrumentos citados anteriormente. En ningún caso están obligados a cumplir con experiencias obligatorias de evaluación y desde la universidad se opta por la autonomía del practicante en los límites ofrecidos por la IE donde ofrece sus servicios. Es claro que el asesor de la IE, puede afectar sus experiencias y esto si se convierte en factor de investigación.

- Reflexiones de los estudiantes practicantes alrededor de su práctica docente: desde la Universidad, se ha creado un espacio para que el practicante escriba, a manera de diario de campo, las experiencias que surgen al interior de su práctica. Este, a lo mejor, es el principal instrumento que se tiene para evidenciar las experiencias evaluativas de los practicantes, sin que

se convierta en algún momento en un cajón que las encierra sólo a ellas. En este sentido, el practicante sólo escribe, sustentado en autores de prestigio y reflexionando desde su práctica, lo que vive a diario en la IE donde ofrece su servicio.

- Participación del profesor asesor en cada IE de práctica: el profesor de la IE no es reemplazado por el practicante, sigue siendo el titular de la asignatura en la IE lo ayuda, lo observa, le sugiere o lo puede recriminar en la medida de sus posibilidades; esto es, para el cumplimiento de lo que institucionalmente se tenga en el orden académico pero específicamente en el área de Tecnología e Informática. Además, diligencia la encuesta de evaluación del estudiante, registrándola en una escala estimativa. Este factor es clave en el tema de la investigación, asumiéndolo como pregunta orientadora a investigar y que puede desatar cierto nivel de influencia en las experiencias de los estudiantes practicantes.

Las Instituciones Educativas de Práctica son municipales y de carácter oficial, varían por el año en el cual se hace esta labor y por la cantidad de estudiantes que se matriculan a la asignatura. Es política del Programa no asignar más de dos estudiantes por IE, lo cual tiene dos intenciones: la primera intención, es ofrecer el servicio como extensión del Programa a la mayor cantidad de Instituciones que lo requieran, esto es cobertura; la segunda intención es brindar al Programa la posibilidad de tener mayor visibilidad ante la comunidad de Pasto, esto abre las puertas laborales y de trabajo a los egresados de él.

Las Instituciones Educativas en las cuales se está haciendo la práctica por parte de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Informática para el año 2013, son:

I.E.M. Agustín agualongo: Ubicada en el corregimiento de La Laguna, al oriente de Pasto. Ofrece todos los niveles de formación, con bachillerato técnico siendo la sede principal.

Según los datos ofrecidos por el Proyecto Institucional Educativo Rural (PIER) de la IE, el corregimiento está ubicado a 10 Km de la ciudad de Pasto, posee un clima frío y de páramo y no tiene más de 2000 habitantes. Tiene todos los servicios públicos y posee polideportivos para la comunidad. La IE es mixta y para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en el grado segundo de básica primaria.

I.E.M. Cabrera: Ubicada en el corregimiento de Cabrera, al oriente de Pasto. Es una IE rural. Ofrece todos los niveles de formación con bachillerato técnico enfocado en emprendimiento en una sede principal. El corregimiento está ubicado a 5 Km de la ciudad de Pasto, posee un clima frío y de páramo y no tiene más de 2000 habitantes. Según el sitio web de la Alcaldía de Pasto (2013), el corregimiento ganó el premio *Proyecto Turístico Iberoamericano de Éxito*, por su propuesta denominada *Turismo Rural Integral Comunitario para un Buen Vivir*, ganando así el concurso iberoamericano de turismo. La IE es mixta y para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en los grados décimo y once de educación media.

I.E.M. Santa Teresita: Ubicada en el corregimiento de Catambuco, en la salida al sur de Pasto. Es una IE de corte rural aunque por el crecimiento de la Ciudad, se puede afirmar que se está urbanizando. Ofrece todos los niveles de formación con bachillerato académico y técnico. Tiene cinco sedes aparte de la principal. Según los datos ofrecidos por el PEI de la IE, el corregimiento está ubicado a 5 Km de la ciudad de Pasto, posee un clima frío y no tiene más de 20000 habitantes. Es una de las zonas turísticas de Pasto, principalmente porque en ella se prepara el plato típico de la región. La IE es mixta y para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en el grado décimo de educación media.

I.E.M. Liceo Central de Nariño: Ubicada en la ciudad de Pasto y es la sede principal. Ofrece todos los niveles educativos y está ubicada en la Comuna 1 en el centro de la Ciudad. La IE es mixta y para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en los grados novenos de básica secundaria que la Institución maneja.

I.E.M. María Goretti: Ubicada en la ciudad de Pasto siendo única sede. Ofrece todos los niveles educativos y está ubicada en la Comuna 1 en el centro de la Ciudad. La IE es sólo de niñas en la sección primaria y mixta en las secciones secundaria y media. Para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en los grados segundos de básica primaria que la Institución maneja.

I.E.M. Ciudadela Educativa de Pasto: Ubicada en la ciudad de Pasto siendo la sede Villaflores la estudiada. Ofrece todos los niveles educativos. Está ubicada en la Comuna 3 al suroriente de la Ciudad. La IE es mixta y para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en el grado séptimo de básica secundaria.

I.E.M. Chambú: Ubicada en la ciudad de Pasto. Tiene varias sedes y es la sede Santa Clara la objeto de estudio. Ofrece únicamente el nivel educativo de básica primaria. Está ubicada en la Comuna 5 al suroriente de la Ciudad. La IE está rodeada por la plaza de mercado El Potrerillo, la plaza de mercado más grande de la ciudad. Esto la convierte en una zona peligrosa, debido a la gran afluencia de gente de todos los estratos y contextos de la ciudad. La IE es mixta y para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en los grados de primero a quinto de básica primaria.

I.E.M. Técnico Industrial de Pasto (ITSIM): Es también una institución urbana. Entre sus sedes está la sede San Vicente, ubicada en la Comuna 8 al noroccidente de la ciudad, la cual se

convierte en el objeto de estudio. Ofrece sólo el nivel de básica primaria. Para el caso particular de este proyecto, la labor de los practicantes se centra en los grados terceros, cuartos y quintos que la Institución maneja.

Liceo Integrado de Bachillerato Universidad de Nariño: pertenece a la Universidad de Nariño y trabaja en convenio con la Facultad de Educación de la misma. Es el principal escenario de Práctica Docente de los estudiantes de Licenciatura en Informática, como se contempla en su PEP (p. 56). Es única sede ubicada en la Comuna 8 al noroccidente de Pasto. Ofrece todos los niveles educativos. Para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en los grados tercero y sexto.

I.E.M. San Juan Bosco: Ubicada en la ciudad de Pasto. Entre sus sedes está la sede Madre Caridad, ubicada en la Comuna 9 en el centro Norte de la ciudad. Ofrece sólo el nivel educativo de básica primaria. Para el caso particular de este proyecto, la labor de los practicantes se centra en los grados primeros y terceros que la Institución maneja.

I.E.M. Artemio Mendoza Carvajal: Ubicada en la ciudad de Pasto. Ofrece todos los niveles educativos y está ubicada en la Comuna 11 al noroccidente de la Ciudad. Para el caso particular de este proyecto, la labor del practicante se centra en los grados séptimos de básica secundaria que la Institución maneja.

Como se puede apreciar en esta inmersión inicial en el campo, se tiene 11 Instituciones Educativas que hacen parte del contexto de trabajo y responden a necesidades diferentes de acuerdo al Proyecto educativo que plantean. Este será objeto de análisis posterior, en una segunda inmersión en campo, cuando se recolecte la información para fortalecer el marco de referencia a tomar.

En definitiva, de las 11 Instituciones Educativas tres son rurales y ocho son urbanas. De las ocho urbanas, dos pertenecen a la Comuna 1, una a la Comuna 3, una a la Comuna 5, dos a la Comuna 8, una a la Comuna 9 y una la Comuna 11.

### **4.3. MARCO CONCEPTUAL**

#### **4.3.1. Experiencias de aula.**

De manera tradicional, una experiencia es algo que deriva de la vivencia de un hecho o un fenómeno en un contexto delimitado temporal y geográficamente. En este sentido, una experiencia de aula hace referencia a estas vivencias dentro del aula de clase. Sin embargo, se van a asumir unas características que delimitan conceptualmente las experiencias tomadas en el presente proyecto, acercando el concepto a Experiencias Significativas en el aula de clase.

Para ello, se retoma lo que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) expresa en su portal web de Colombia aprende:

una experiencia significativa para el MEN es una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias; que se retroalimenta permanentemente a través de la autorreflexión crítica; es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una fundamentación teórica y metodológica coherente y genera impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando el mejoramiento continuo del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes tales como el académico, el directivo, el administrativo y el comunitario; fortaleciendo así, la calidad educativa. (Ministerio de Educación Nacional (MEN), sf).

En este orden de ideas, los elementos que componen esta definición, se convierten en factores de análisis en la investigación y que se profundizan y particularizan en el marco teórico.

#### **4.3.2. Evaluación.**

Son muchas las definiciones que se han ofrecido respecto a este concepto y en parte esto se debe a que la evaluación es utilizada en muchas de las creaciones humanas: La industria, los proyectos, las empresas, la salud, el arte, el entretenimiento, etc. La educación no está exenta de ello. Para el caso particular, cuando se haga alusión al término, se lo asume como *evaluación del aprendizaje*, es decir el concepto aplicado a lo educativo y lo formativo.

#### **4.3.3. Proceso de evaluación.**

En general, el término será utilizado para hacer referencia al “Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial” (RAE, 2013), que en este caso se orientan a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Las fases pueden constar de programas, proyectos o actividades.

#### **4.3.4. Evaluación del aprendizaje.**

De las tantas definiciones encontradas al respecto, varias de ellas se han limitado al proceso final tomando como referencia sólo el examen y la nota. Para la investigación, esta visión de evaluación del aprendizaje es lejana y aunque el examen y la nota son componentes de ella, no la definen.

Autorías internacionales como Cinterfor, Ana María Delgado, José Gimeno Sacristán; nacionales como Daniel Bogoya, Francisco Cajiao, Cayetano Estévez, Giovanni Iafrancesco,

Alexander Ortiz y hasta el MEN de Colombia; o autorías regionales como la de Álvaro Torres, ofrecen variadas definiciones de la evaluación del aprendizaje que van mucho más allá de la suma, el examen y el momento final; definiciones que serán asumidas y analizadas en el marco teórico.

Es necesario precisar la postura que se asume en el presente proyecto, para la cual sólo vasta en retomar lo que expresa el documento La evaluación en el aula y más allá de ella, dado por el MEN. Se entiende la evaluación como:

...la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno, buscando determinar qué avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, qué conocimientos han adquirido o construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas han desarrollado, qué actitudes y valores han asumido y hasta donde estos se han consolidado. La evaluación es un proyecto en construcción permanente con la mirada puesta en el futuro, para que contribuya a mejorar los procesos de formación de los alumnos. De esta manera la evaluación se convierte en un elemento dinamizador y regulador del proceso pedagógico. (MEN, 1997).

En esta definición se puede leer que la evaluación no es una nota final sino fruto de un proceso que asume no sólo los conocimientos y capacidades, sino también las actitudes, las destrezas, los valores y otros factores que conforman la integridad del ser humano.

#### **4.3.5. Práctica Docente.**

Hay diferentes connotaciones frente a la definición de práctica docente, algunas filosóficas que tienden a diferenciar categóricamente la práctica docente con la práctica

pedagógica y la práctica educativa y otras más tradicionales y menos rigurosas que las definen de manera similar. Aunque la diferenciación es muy pertinente hacerla, no corresponde a este acápite y se retomará en el marco teórico.

Para esta investigación, la práctica docente es asumida de acuerdo a lo que el MEN (2008) expresa en la Guía metodológica: Evaluación anual de desempeño laboral o también denominada Guía 31. La práctica docente será entendida, en simples términos, como la articulación que el docente hace entre los procesos pedagógicos que lidera y el entorno en el que se encuentra la institución, además del actuar de acuerdo “con las dinámicas administrativas de la institución en la que labora, aprovechando adecuadamente los diferentes recursos que tiene a su disposición” (MEN, 2008, p.14). En este sentido será un concepto amplio y refiere a la actividad que ejerce un profesor al ofrecer clases a sus estudiantes en un contexto determinado.

#### **4.4. MARCO TEÓRICO**

##### **4.4.1. Experiencias de aula.**

No toda experiencia de aula será asumida en la presente investigación; para definir una serie de parámetros que permitan escogerlas, se acude a la mayoría de atributos escritos por el MEN en el sitio web de Colombia aprende. Se han dejado de lado algunos de ellos, puesto que no pueden ser asumidos completamente por los estudiantes practicantes dadas algunas limitaciones en sus funciones; es el caso de la autoevaluación docente, validación entre pares, réplica con otras instituciones, consolidación en el tiempo y la transformación de la gestión escolar. Así entonces, una experiencia de aula debe:

- Estar en el marco del Proyecto Educativo Institucional, o su homólogo, el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) en el caso de las experiencias de etnias y comunidades, además del Proyecto de Mejoramiento Institucional (PMI).
- Poseer elementos de soporte teórico relacionados con la práctica de la experiencia.
- Analizar su contexto para comprender los problemas que se dan en la institución, priorizar las necesidades que pretende atender y definir el problema a solucionar.
- Tener una coherencia entre su fundamentación, el análisis de su contexto, su metodología y los resultados esperados.
- Motivar a la participación activa de los actores del establecimiento educativo, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia.
- Evaluar y efectuar un seguimiento a su ejecución, documentar su origen, avances, dificultades y aprendizajes.
- Tener un tiempo de desarrollo mínimo.
- Alcanzar los objetivos planeados y a partir de estos, construir nuevos retos institucionales.
- Fomentar el desarrollo cognitivo de los estudiantes a partir de las competencias básicas.

Los atributos antes expuestos, se convierten en factores que delimitan las experiencias a ser investigadas en los practicantes dentro del aula de clase y aunque pueden existir experiencias que cumplan con todos estos atributos, también corresponde a la investigación, identificar aquellas que cumplen algunos de ellos ó definitivamente ninguno de ellos y el por qué de esta situación.

### **Factores que enriquecen las experiencias de aula.**

La UNESCO en el documento Estándares de competencias en TIC para docentes (2008), formula una serie de factores que enriquecen las experiencias de aula. Se muestran como habilidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes y que deben ser tenidas en cuenta cuando se particulariza en el área de Tecnología e Informática. Así entonces los estudiantes serán:

- Competentes para utilizar tecnologías de la información;
- Buscadores, analizadores y evaluadores de información;
- Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;
- Usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad;
- Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y
- Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. (p. 2).

El objetivo principal de estos factores, como marco teórico, es abrir la puerta a una descripción más detallada del quehacer del practicante en el aula de clase desde el proceso de evaluación.

Las experiencias de aula se pueden llevar a cabo de diferentes maneras, ya sea por programas establecidos en cada IE, por proyectos planificados por la IE o propuestos por los estudiantes practicantes, o como simples actividades planificadas al interior del aula de clase como parte del proceso didáctico o estilo de enseñanza del docente practicante. Las formas en que pueden surgir estas experiencias, dan lugar a diferentes roles de los agentes participantes en

ellas; pueden ser activos, pueden ser pasivos, pueden ser interactivos; pueden ser autónomos, pueden ser guiados y hasta obligados.

#### **4.4.2. Evaluación del aprendizaje.**

Carolina Trelles Vera, exalumna distinguida galardonada con la Cruz Forjada de la UPAEP de México, publica en youtube un muy buen resumen histórico de la evaluación del aprendizaje, abarcando los grandes hitos que la demarcaron a partir del siglo XIX, momento en el cuál, varios escritos concuerdan, surgió la evaluación del aprendizaje orientada a la medición de conocimientos.

Así entonces, la autora se basa en los aportes de Madaus, Scriven, Stufflebeam, Cabrera, Salvador, Guba e Yvonna Lyncoln, para reconocer épocas, generaciones y antecedentes, destacando principalmente la reforma, la eficiencia, la época de Tyler, la inocencia, la expansión y la profesionalización que fácilmente se pueden articular con las generaciones de medición, descripción y juicio o valoración.

Es pertinente recordar los antecedentes que marcaron la evaluación: su inicio con los exámenes orales en la edad media, su paso a los exámenes escritos en el siglo XVIII, Los test psicométricos y los estandarizados en la revolución industrial, la investigación en evaluación desde el currículo con Tyler, la evaluación con medios tecnológicos de los años 60 en el siglo XX, los métodos de evaluación en los años 70 del mismo siglo hasta llegar al constructivismo y la evaluación más humana. Todas estas épocas ofrecen particulares ganancias para la evaluación actual; pues surgen los conceptos de toma de decisiones, criterios de evaluación, observación, momentos y métodos para ella, siendo el siglo XX el que más aportes le genera.

En este sentido, toda esta preocupación nacida en el siglo XX, deslinda hasta el presente siglo y no es de extrañar que el año 2008, fue considerado el *año de la evaluación en Colombia*, obteniendo un documento que consolida los resultados de las discusiones pedagógicas que se dieron en torno a ello<sup>2</sup>.

El aporte fundamental de este marco histórico, será vislumbrar las acciones y métodos evaluativos que se utilizan en las experiencias de aula de los practicantes, con el ánimo de identificarlos con una época.

### **Anquilosamiento conceptual de la evaluación del aprendizaje.**

Dados los inicios históricos que tuvo la evaluación, con frecuencia se confunde su significado con las formas e instrumentos que se utilizan al interior del aula. Popularmente evaluación es sinónimo de examen o previa, evaluación es también un ensayo o cualquier trabajo presentado por los estudiantes, evaluación también es registrar las notas en una bitácora que al final la traducen en una calificación. El fin de la utilización de estas formas e instrumentos, es medir el conocimiento obtenido expresado en una nota. La pregunta que surge es ¿Qué consecuencias surgen del proceso de evaluación así entendido? “La práctica tradicional en la educación ha reducido la evaluación a un examen riguroso, no por su exigencia científica sino por lo complicado que es pasarlo.” (Estévez, 1996, p.14).

Alexander Ortiz Ocaña, en su libro *Currículo y Evaluación: ¿Cómo preparar, desarrollar y evaluar clases de calidad?*, reúne alrededor de 30 frases diferentes que se han convertido en una especie de “biblia” para los docentes estancados en la historia así como para los estudiantes que

---

<sup>2</sup> El documento titulado *Plan decenal en acción evaluación del aprendizaje y calidad de la educación: lineamientos de discusión*, reúne todo este proceso de discusión. Temas como la calificación, la promoción, la valoración y hasta una propuesta para la evaluación del año 2008, son contenidos y escritos detalladamente. Puede conocerse en [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-160745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-160745_archivo_pdf.pdf)

los conocen y los padres de familia subsumidos por el paradigma. El mismo autor complementa su escrito expresando

Se palpa en estas frases el abuso de poder, el autoritarismo que emana del acto evaluativo, de cuyas manifestaciones la subjetividad es la reina, para prejuiciar al estudiante, o al grupo; para imponer criterios, para ejercer coacción, intimidar, ofender, encasillar clasificatoriamente a los estudiantes. (Ortiz, 2009).

La respuesta a la pregunta de las consecuencias queda insinuada, sino respondida, con las palabras del autor, manifestaciones estas que se ven con claridad en los estudiantes de la época actual. Y termina Estévez:

Hay que superar las barreras que menoscaban el ritmo personal del rendimiento de un educando, su autoestima y motivación. Su derecho a educarse integralmente no puede truncarse porque no alcanzó determinada nota o medición o el promedio para pasar. Esto es mucho más grave, cuando no lograr esta medición mínima es sinónimo de fracaso y derrota que conducen a la apatía, al descuido y falta de interés en el desarrollo de sus actividades escolares. (Estévez, 1996)

Han pasado casi dos décadas en la que se dio esta forma de pensar, más aún, parafraseando a Álvaro Torres Mesías quien hizo un análisis histórico de la evaluación en Colombia, la evaluación actual de Colombia es el resultado de varios cambios que se presentan desde el año de 1967, y aún con los antecedentes dados en Colombia, la forma de llevar a cabo el proceso de evaluación continúa detenido en el tiempo, anquilosado y peligrosamente paradigmático en las mentes de educadores, educandos y padres de familia.

### **Re conceptualizando la evaluación.**

Se va a abordar esta sección desde dos vertientes. Por una parte la legalidad histórica colombiana en los últimos 30 años, que centran el trabajo en la región para la cual se desarrolla la investigación además de, como se ha dicho, ser el siglo XX el que más avances significativos muestra al respecto. Por otra, se van a tomar definiciones de autores reconocidos, con el ánimo de hacer un trabajo comparativo que consolide el marco teórico de referencia y orienten las conclusiones finales de la investigación.

En este orden de ideas, particularmente en el plano legal colombiano, desde la década de los 80 del siglo XX, se ofrecían definiciones que están orientadas al cambio conceptual del término. Según Torres (2006), el Decreto 1469 de 1987 define evaluación como:

Proceso de seguimiento y valoración permanente del estado en que se encuentra la institución educativa en sus aspectos organizacionales y administrativos, pedagógicos y de desarrollo del alumno frente a los fines y objetivos del sistema educativo colombiano. Este proceso tiene como propósito la identificación de los logros y dificultades, y la aplicación de correctivos que hagan posible una alta calidad educativa (p.5).

Se percibe en esta definición el sentido de proceso de la evaluación y no de momento único o final, además de encaminarse hacia el concepto de Logro en las metas de los estudiantes, más que en objetivos comportamentales y mostrar la retroalimentación como parte de la evaluación. También se puede leer que toca los ámbitos de organización y administración; esto se debe a que la definición abarca lo escolar y no sólo el aprendizaje como caso particular de la escolaridad. Estas características se conservan de ahí en adelante y es a partir de la Ley 115 de 1994 cuando comienzan a desplegarse, principalmente con los decretos que la reglamentan.

El *decreto 1860* de 1994 y el documento del MEN titulado *La evaluación en el aula y más allá de ella* propuesto en 1997, son los únicos en Colombia que legalmente definen la evaluación. Es curioso que decretos como el 0230 de 2002 y el 1290 de 2009, aún siendo este último el que reglamenta la evaluación actualmente en Colombia, no ofrecen una definición de evaluación. Se presume entonces que Colombia asume lo estipulado en el decreto 1860 y la orientación del MEN.

Según el Decreto 1860 se entiende la evaluación como “el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (MEN, 1994). En esta definición se puede leer que la evaluación no es una nota final sino fruto de un proceso aunque sólo se remite a conocimientos y capacidades, dejando a un lado actitudes, destrezas, valores y otros factores que conforman la integridad del ser humano.

Por su parte, el documento *La evaluación en el aula y más allá de ella* expresa:

La evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno, buscando determinar qué avances han alcanzado en relación con los logros propuestos, qué conocimientos han adquirido o construido y hasta qué punto se han apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas han desarrollado, qué actitudes y valores han asumido y hasta donde estos se han consolidado. La evaluación es un proyecto en construcción permanente con la mirada puesta en el futuro, para que contribuya a mejorar los procesos de formación de los alumnos. De esta manera la evaluación se convierte en un elemento dinamizador y regulador del proceso pedagógico. (MEN, 1997).

Esta definición muestra una clara tendencia a las nuevas concepciones que se tienen de evaluación, como se muestra con los autores que más adelante en este documento se abordan. Sin embargo, la experiencia en las Instituciones educativas, indican que aún se conserva la cantidad, la medición, lo sumativo, lo calificativo y lo final. Se puede expresar con certeza que, aunque se construya nuevas leyes y se reconstruyan los conceptos, no son suficientes para llevarlos a la práctica.

Ahora bien, diversos autores reconocidos internacionalmente aportan su conocimiento en la definición de evaluación. A continuación se hace una recopilación comparativa de estas definiciones, teniendo en cuenta lo que aportan como único y lo que es similar entre ellos.

Los aportes de Cajiao (2009) son únicos, al expresar que la evaluación del desempeño debe ser una visión comprensiva, centrada en los niños y niñas como seres humanos completos, dotados de talento intelectual y de sentimientos, dueños de expectativas propias y de frustraciones, necesitados de estímulos y afectos. (p.4)

Torres (2010), afirma que la evaluación es un proceso de investigación, reflexivo, sistemático, continuo y riguroso de indagación sobre la realidad, para el mejoramiento, como propuesta hipotética susceptible de mejoramiento permanente. Es una valoración desde unas concepciones históricas y sociales que predominan en determinado contexto, que le imprimen una connotación ética. Es, como un acto pedagógico un proceso de responsabilidad social y ética. (p.10).

Concuerta con otros autores en la evaluación cómo búsqueda de un nivel de calidad de los procesos, servicios, de los objetos y de los sujetos. (p.5).

Bogoya (2006), dice que la Evaluación es una actividad permanente que permite conocer la progresión y tendencia de un proceso en todo momento, para tomar así decisiones informadas y oportunas acerca de la confirmación o el re-direccionamiento necesario en los procesos y lograr el nivel de avance previsto.

Para Cinterfor (2008), Existen dos clases de evaluación: técnica y social. La primera se la define como un proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que se utilizarán para tomar decisiones; mientras la segunda es definida como un proceso donde se selecciona, analiza e interpreta la información a partir de sus representaciones e intereses para emitir juicios de valor.

Concuerta con algunos de los demás autores en que la evaluación puede realizarse en forma espontánea y sistemática: un proceso organizado donde se reflexione sobre lo aprendido y lo enseñado, con pertinencia en los contenidos y calidad en los resultados. La evaluación constituye una práctica social, humana y compleja.

Existen definiciones que concuerdan entre varios autores, es el caso de Delgado (2005), al decir que “la evaluación es un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil para apoyar un juicio de valor” (p.36); también la de Estévez (1996) al expresar que la evaluación “busca una valoración cualitativa, permanente, integral, sistemática y una construcción apreciativa y formativa, subjetiva e intersubjetiva; analizando la práctica educativa del estudiante en su totalidad y en la dinámica misma de su proceso.” (p.45); o en Iafranceso (2004) cuando dice que es un

proceso sistemático y permanente [...de...] búsqueda y obtención de información acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del

estudiante y de la calidad de los procesos empleados por el docente,[...] todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente. (p.29)

así como la de Ortiz (2009) que la define como “un proceso inherente a la educación, que se inserta en el ambiente general de la sociedad, es de naturaleza totalizadora, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo” (p.93) o la de Sacristán & Pérez (1992), al afirmar que la evaluación es un proceso por medio del que “se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación” (p.3).

Como sea, esta recopilación muestra una reconceptualización de la evaluación, alejándola grandemente del examen, la medición, la nota, el punto de llegada o final; al determinar las experiencias que surgen en torno a este concepto, también se estará determinando la concepción de evaluación que se tiene en la práctica y la definición que más se ajusta a ella.

#### **4.4.3. Qué, cuándo, para qué y cómo evaluar.**

En el marco legal del presente proyecto, se puede encontrar el camino que Colombia debe asumir en lo que refiere al propósito de la evaluación. Sin embargo, es muy pertinente para dar sustento teórico a las posibles conclusiones que se obtengan en el trabajo, ofrecer unas respuestas a estas preguntas, analizando a los mismos autores retomados con anterioridad.

Siguiendo las diferentes líneas de pensamiento, se debería evaluar la totalidad del ser humano. Esta totalidad, entendida como la integralidad desde los afectos, saberes, actitudes, acciones que se evidencian en el aprendizaje desde los conocimientos básicos y aspectos emocionales, intelectuales y sociales.

Teniendo en cuenta que cada IE plantea un PEI que contiene los criterios a evaluar de acuerdo a su horizonte institucional y perfil de egresado, éste debe orientar los procesos de evaluación y formación institucional.

Sin embargo, desde el MEN, las pruebas de estado se caracterizan por evaluar aprendizajes y competencias, orientando los aprendizaje únicamente hacia los saberes en las llamadas “áreas fundamentales” para la educación Básica y Media; y competencias como procesos que el estudiante debe realizar para resolver lo que plantea una pregunta, evaluando conocimientos, habilidades y destrezas.

Para dar respuesta a cuándo evaluar, se parte de la idea que evaluar es un proceso continuo, permanente, frecuente, inacabado y de mejoramiento en espiral. El hecho de ser un proceso continuo, le da la característica de secuencialidad a la evaluación. El proceso de evaluación debe ser secuencial y articulado en lo que se quiere aprender. El ser permanente, permite realizar una retroalimentación en el proceso. La retroalimentación permite mejorar el proceso de aprendizaje como un primer paso de la metacognición de la persona evaluada. El ser frecuente, permite hacer cortes concretos en el proceso, para medir algo, pues la medición es un momento fundamental de la evaluación, pero no se debe quedar en ello. Es inacabado porque el proceso está inmerso en un ciclo espiral, donde el ser humano evoluciona y el proceso de evaluación admite su reflexión y mejoramiento; es decir es una evaluación de la evaluación.

No obstante, en las pruebas de estado se han establecido cuatro puntos de corte en los grados tercero, quinto, noveno y once que no responden a las características, anteriormente mencionadas. Ello evidencia que el proceso de evaluación no es frecuente, no se hace seguimiento y por tanto no es constante; no hay retroalimentación a los resultados con el fin de

lograr el mejoramiento de los sujetos, convirtiéndose en un dato estadístico, no valorativo, ni integral.

Teniendo en cuenta al ser humano como un ser integrado, y partiendo del qué evaluar, se hace necesario identificar el para qué desde tres momentos de evaluación que se dan en el proceso, son imperceptibles en su cambio y se caracterizan por ser en espiral.

En un momento inicial, se pretende comprender al ser humano en su integralidad y singularidad, para abordar la consecución de su formación y continuar con el proceso. En un segundo momento, el hecho de ser continua, frecuente, permanente e inacabada permite formular juicios de valor y tomar decisiones en los procesos enseñanza - aprendizaje, desde la reflexión-acción y comprensión de los sujetos y la realidad. De esta manera también se puede evidenciar la apropiación de los conocimientos para posteriormente aportar al mejoramiento del aprendizaje. En el momento final, se evalúa para contribuir al enriquecimiento personal de los sujetos y a partir de ello abrir la oportunidad de transformación de la realidad

Esto debería llevar a la realidad lo estipulado en el PEI o su resignificación y por consiguiente el mejoramiento de la calidad educativa desde los Planes de Mejoramiento Institucional.

Con preocupación se puede observar que en la mayoría de Instituciones Educativas Colombianas, el punto de llegada de la evaluación no es la integralidad del ser humano, ni las propuestas estipuladas en el PEI; se limita al rendimiento en las pruebas de estado como indicador de calidad de la educación que ellas ofrecen. Esta afirmación puede funcionar a manera de una primera hipótesis, que sólo con las visitas de campo y la inmersión profunda en él se negará o corroborará.

Con todo lo que se ha escrito, se percibe la necesidad de tener criterios definidos al interior de la comunidad educativa, esto se debe haber hecho en el PEI. Lo importante de ello es conocerlos y apropiarlos para llevarlos al interior del aula. Ya en ella, además de los criterios globales, es pertinente consensuar metas que los retomen; en palabras de Torres (2010), “Si la actividad ha sido consensuada resulta constructiva, participativa y entrena aspectos de mejora futura que incluye una autoevaluación del estudiante con respecto a su trabajo.” (p.8) También se hace necesario tener coherencia entre las estrategias pedagógicas implementadas y lo definido en torno a evaluación, apuntando a una evaluación formativa y no sancionatoria, que genere condiciones para el mejoramiento continuo, se tiene que evaluar el proceso y no sólo el resultado de una prueba.

Finalmente, el proceso de evaluación debe ser flexible desde los estilos de aprendizaje, en este sentido sugiere ser individualizada e intersubjetiva que le dan su corte de evaluación humana, sin perder en ningún momento la rigurosidad y la exigencia. En el proceso evaluativo debe darse lugar a la interpretación de los resultados, para indagar las causas de ellos y actuar en consecuencia.

#### **4.4.4. Tipos de evaluación del aprendizaje: una propuesta para la investigación.**

La resolución 2343 de 1996 hacía referencia a las formas más conocidas de evaluación, de acuerdo a los actores que participan en el proceso<sup>3</sup>. Recientemente, autores como Giovanni Iafrancesco y Sergio Tobon<sup>4</sup>, aluden en sus escritos diferentes formas de evaluación. Estas

---

<sup>3</sup> Para entender el contexto en el cual se nombra estas formas de evaluación, puede remitirse a la Resolución 2343 en el Capítulo IV, Artículo 19.

<sup>4</sup> La clasificación que Giovanni Iafrancesco propone, puede seguirse detalladamente en su libro *La Evaluación Integral y del Aprendizaje: Fundamentos y estrategias*, a partir de la página 32. Por su parte Sergio Tobón, en su

formas de evaluación serán postuladas en la presente investigación como tipos de ella, ofreciendo argumentos que las posicionen como tal y que abran la posibilidad de ser asumidas en otros trabajos de este tipo.

Mucho se ha dicho acerca de la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa (lesee, Cinterfor, Iafranceso, Torres), la primera determina una situación del ser humano que aprende antes de iniciar un proceso sistemático de formación; la segunda, busca apreciar características integrales del educando y la tercera busca valorar el alcance que tuvo el educando de los objetivos planteados en la educación. Con estas ideas básicas, se puede afirmar que este ramillete de formas de evaluación encajan en un tipo: Evaluación por Intencionalidad o meta.

Por su parte, las ya consagradas heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación, refiriendo respectivamente a una evaluación realizada por personas de diferente nivel, una evaluación personal propia y la que es realizada por personas de igual nivel, es postulada en un nuevo tipo: Evaluación por actores participantes.

Ahora bien, la evaluación se hace al inicio (Inicial), en el proceso (De proceso) y/o al final de los momentos pedagógicos de clase, esto da a entender que también hay una tipo que es Evaluación por Momento de uso o aplicación.

No se puede dejar de lado, la evaluación que se centra en el contenido y la que se centra en la persona. Para el primer caso, se evalúa la disciplina o conocimiento adquirido a veces amplio y basto pero puntual, lo cual le da cierta objetividad a la evaluación. La segunda, toca aspectos axiológicos que la subjetivizan, lo bueno para una persona no lo será para otra y por más

pequeño que sea el comportamiento o situación humana, el ser humana la hacen más subjetiva. En este sentido, el tipo de evaluación que se propone es: Evaluación por nivel de concreción.

Finalmente, es muy difícil olvidar los grandes debates que han surgido de la evaluación cuantitativa frente a la cualitativa, estas formas de evaluación, encajan en un tipo el cual será denominado: Evaluación por énfasis de caracterización.

Resta únicamente retomar la historia de la evaluación en los últimos 50 años para reconocer tres tipos de evaluación independientes: la que asume únicamente el conocimiento aplicado, con test y exámenes aptitudinales de rendimiento; la centrada en el ser humano, con su integralidad y los procesos inherentes a su desarrollo y la que busca identificar conocimientos, habilidades y destrezas particulares aunadas con las características netamente humanas para enfrentar unas necesidades contextuales y temporales determinadas. Estos tres tipos respectivamente son: Evaluación clásica, Evaluación Integral y por procesos y Evaluación por competencias<sup>5</sup>.

Estas pueden ser las que subsumen los anteriores tipos cuando son asumidos como formas de evaluación, pero innegablemente van de la mano con lo que Scriven, citado por Trelles (2009), postula como métodos de evaluación denominados conductista – eficientista, humanístico y holístico.

En definitiva, se quiere plantear una propuesta de clasificación de la evaluación del aprendizaje, algo osado y arriesgado pero coherente en su expresión, para asumirla como

---

<sup>5</sup> Aunque esta clasificación es una propuesta para la presente investigación, se pueden identificar a los autores más representativos de estos postulados: Tyler para la clásica, Estévez para la integral y por procesos y Tobón para la de competencias. Este último no se centra sólo en la evaluación; toda su propuesta gira en torno al pensamiento complejo y la construcción curricular por competencias, lo cual inevitablemente toca aspectos de la evaluación.

referente teórico y describir más acertadamente lo que se encuentre en los resultados de la investigación.

#### **4.4.5. Herramientas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje.**

De acuerdo al análisis hecho al documento de Patricia Frola (2011), una herramienta de evaluación es entendida como una plantilla o formato prediseñado que permiten llevar los registros de los procesos de evaluación. Un instrumento de evaluación, es cualquier forma o actividad que se lleva a cabo para evaluar.

Así entonces, las herramientas de evaluación sólo han tenido avances significativos en este último siglo; a raíz de la evaluación por competencias, se han creado listas de verificación, escalas de estimación y rúbricas. No ha sido así en una evaluación clásica, donde el registro de notas se hacía, como máximo, en bitácoras y en la evaluación integral y por procesos se llegó a utilizar los diarios de campo. En los dos casos, se apuntaban notas numéricas o se hacían las conversiones a ellas para posteriormente promediarlas.

Por su parte, los instrumentos de evaluación, han conservado su forma desde el origen de ella; los exámenes orales, los exámenes escrito y los test, siguen siendo utilizados para evaluar a los educandos. Con la evaluación integral y por procesos y con la evaluación por competencias, se han puesto al servicio de la educación diversos instrumentos, poco pensados en lo clásico, es el caso de ensayos, portafolios, plegables, proyectos, debates, dramatizaciones, mapas conceptuales, etc<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> El Bloque 3 del documento de Patricia Frola titulado *Maestros competentes: a través de la planeación y evaluación por competencias*, a partir de la página 84, describe una buena cantidad de instrumentos de evaluación.

#### 4.4.6. Tecnología e Informática.

Al igual que la evaluación, la tecnología también ha sido mal entendida conceptualmente. La confusión que prevalece es la asociación del término con artefactos o productos tangibles. Bajo esta concepción, el computador, el radio, el televisor y en fin cualquier artefacto es tecnología, se deja de lado el conocimiento que subyace a su diseño y construcción.

La National Research Council en Estados Unidos, tras un estudio de dos años de investigación consolidado en el documento titulado *Technically Speaking: Why All Americans Need to Know More About Technology* en el año 2002, aborda el concepto de tecnología, más allá del instrumento o el aparato físico. La comisión adoptó una definición amplia de tecnología que abarca tanto los artefactos tangibles del mundo humano, los sistemas de los cuales estos artefactos son una parte, así como la infraestructura humana y los procesos necesarios al diseño, fabricación, operación y reparación de los artefactos, definición que en Colombia es asumida para orientar el área de Tecnología e Informática en las Instituciones Educativas, en el documento denominado *Ser competente en Tecnología* o mejor llamado Guía 30.

La Tecnología no es técnica, ni tampoco se puede asemejar con la Ciencia, teniendo las tres un origen común. Sin embargo, aunque Ciencia y Tecnología no se pueden separar en la vida práctica, pues son parte de un mismo proceso, necesitan de espacios de construcción teórica diferentes. El saber tecnológico es una teorización del quehacer técnico. Este saber se construye en un espacio de investigación, en cierta manera, riguroso desapareciendo el ensayo – error. “Mientras que la ciencia descubre las leyes que rigen los fenómenos, la tecnología, a través de la

investigación aplicada, inventa soluciones específicas a necesidades particulares, incorporadas en un proceso productivo o en un servicio.” (Carvajal, 1999, p.34).

Así entonces, la creación del conocimiento tecnológico debería comprender al menos el estudio del desarrollo del conocimiento en la historia, gracias a la relación Técnica, Tecnología y Ciencia; el estudio de los métodos de la tecnología, los que abarcan su aplicabilidad y la resolución práctica de problemas contextuales y finalmente el estudio de la generalización de resultados en la interacción científico – tecnológica.

La informática ha sido otro campo de estudio maltratado por los paradigmas y los malos entendidos. El término, con mucha frecuencia, es asociado al computador u ordenador, confundiéndola con tecnología.

En la compilación de Claudio Gutiérrez con el apoyo de la Fundación Omar Dengo y la Universidad Estatal a Distancia, dentro del Proyecto BID/FOD, se afirma que:

La informática se constituyó en ciencia, durante la primera mitad del siglo XX, como un ejercicio teórico por parte de matemáticos (Alan M. Turing entre ellos). Fue sobre todo una exploración de la naturaleza de los problemas accesibles a la mente humana. Las computadoras se construyeron después que esta teoría fuera concebida, y que las reflexiones de los matemáticos sobre computabilidad tomaran como objeto de reflexión al computador humano, típicamente equipado de papel y lápiz para hacer sus cálculos. (Gutiérrez, 1994).

La informática, así entendida, se enfatiza en los problemas que la mente humana puede resolver desde sus operaciones o cómputos.

En términos generales y tomando la idea escrita en el PEP de Licenciatura en Informática (2010),

Esta es una concepción de la informática como ciencia eminentemente teórica, pero no es la única. La informática también se concibe como una investigación de carácter empírico sobre los fenómenos de la computación. [...] la informática como ciencia empírica estudia el procesamiento de información que depende básicamente de dos factores claves: la computación y la algoritmia. En la primera lo importante es decidir cuál función, variables o proceso se computa y no interesa el cómo. En la segunda se decide el método ordenado para ejecutar las acciones, preocupa la eficiencia, el rendimiento, facilidad o dificultad del problema, tiempo que toma la solución, representación de la información, etc. Por tanto es un llamado al análisis exhaustivo del problema a resolver para decidir qué acciones ordenadas y sistemáticas se deben llevar a cabo (p. 37).

Describir la epistemología para entender la informática necesitaría muchos espacios de redacción, pero se puede afirmar con certeza, que no se centra el estudio en la máquina (computadora), sino en otro tipo de procesos arriba descritos. La Informática no es una Ingeniería de Sistemas, es un sistema y como tal se puede construir, pero es un sistema especial, particular como lo es el sistema numérico, el sistema digestivo, el sistema molecular, el sistema solar o el sistema que rige las leyes físicas de nuestro mundo. Confundir la ingeniería con los procesos de información es como confundir la Física con las Matemáticas. Pueden tener orígenes comunes y necesitar de los mismos recursos, pero sus metas, objetos de estudio y métodos para investigar, son diferentes. El mismo problema puede surgir con Tecnología e Informática, esperando que ahora su concepción sea diferente.

#### **4.4.7. La Tecnología e Informática como área en la educación de Colombia.**

La industrialización de los años 20 y 30 del siglo XX y la segunda guerra mundial, con los diferentes aparatos utilizados en ellas, los datos encriptados y el espionaje, dio especial importancia a vincular la tecnología, desde la técnica, a la educación. Se requería mano de obra que operara estos instrumentos y personas que puedan manejar información con los artefactos nacientes. Paralelo a esto, el desarrollo del computador eléctrico, hacía ver más urgente esta necesidad.

Colombia, que ha copiado mucho los sistemas educativos extranjeros, comenzó la incorporación de la Tecnología y la informática con los programas de artes y oficios, la educación agropecuaria y la educación diversificada con el SENA en 1957.

La década de los 60 del siglo XX, abrió la puerta en Colombia a la tecnología educativa que en el mundo se venía dando desde inicios de ese mismo siglo. La enseñanza programada y el conductismo servían de base a la educación y en los años 70, el desarrollo de los computadores y su incursión en Colombia, los vincula con la educación como medio que la facilita.

Si bien es cierto que el empleo de muchos medios proporciona a los estudiantes más experiencia, más posibilidades de interacción con la realidad, este enfoque de la Tecnología Educativa centrado exclusivamente en los medios ha recibido muchas críticas por su planteamiento simplista, (olvida que los medios son sólo un elemento más del currículum), por la separación entre productores y profesores que utilizan los medios, y por el hecho de que desde estos planteamientos más de una vez se han llenado las escuelas con instrumentos no solicitados previamente a causa de presiones exteriores al sistema educativo. (Marqués, 2011).

Desde ese momento, la Tecnología e Informática comenzó una especie de encasillamiento para manejar los aparatos de la época, casilla de la que no se ha podido salir, aun conociendo que existen otras intenciones.

Tal fue el caso de La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, más conocida como *La Misión de los 10 sabios*, compilada en los 10 tomos de lo que se denominó Colombia: al filo de la oportunidad, cuyo fin era efectuar un análisis de la situación de la ciencia, la tecnología y la educación en Colombia, a la luz de los grandes cambios que se estaban produciendo en el mundo, tanto en el campo político y social como en el de la ciencia y la tecnología, aunque no dejaba de importar que los estudiantes adquirieran habilidades para participar en el mercado laboral.

De esta manera en 1994, con la ley 115 y específicamente en su Artículo 23, se establece obligatoriedad en el área de Tecnología e Informática, teniendo en cuenta que todavía estaba estigmatizada por el paradigma de la vieja Tecnología educativa y untada de la mecanización instrumental.

Desde ese momento hasta los días de hoy, los avances en la concepción del área son dispersos, divergentes y hasta erráticos. Aún existen, al menos en Pasto, Instituciones Educativas que no ofrecen el área en su propuesta educativa o está asociada con otra que generalmente es Matemáticas. Otras Instituciones la asumen como área de emprendimiento, viéndose claramente su énfasis en el mercado laboral y otras Instituciones adquieren equipos de cómputo y artefactos de construcción, sin darles uso o tener sentido con ellos.

En la inmersión inicial en el campo de estudio, se pudo encontrar que algunas Instituciones Educativas de Pasto, desconocen las leyes que reglamentan el área, es el caso de la

resolución 2343 y más aún del documento Ser competente en tecnología. Otras Instituciones centran la tecnología en las artes manuales, otras en la electricidad, otras lo hacen en el computador u otros artefactos que componen las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), encontrándose así sólo en Pasto alrededor de cinco enfoques diferentes del área<sup>7</sup>.

¿Qué es lo pertinente del área para la educación colombiana? Pese a múltiples propuestas que han surgido de diferentes autores en diversos países, es difícil escoger una. Para la investigación, se considera pertinente las orientaciones ofrecidas desde el marco legal colombiano, que en teoría, muestra un área mejor conformada y con una meta clara en el tiempo y para el contexto. Este será el marco de referencia al respecto.

#### **4.4.8. Práctica docente, práctica educativa y práctica pedagógica.**

Se ha definido conceptualmente, la manera como se abordará este aspecto desde la investigación. No obstante, es pertinente profundizar ligeramente sobre algunos conceptos que sugieren un mismo significado, pero que son diferentes en su esencia; ellos son práctica educativa y práctica pedagógica. Los tratados que existen al respecto en una rápida consulta por internet arrojan miles de resultados. Por tanto, asumirlos todos o peor aún unirlos en un único concepto es imposible, de ahí que simplemente se optará por una postura a ser abordada en la investigación.

La práctica educativa, según Cázares (2007) hace referencia al estilo personal con el que se conducen las actividades educativas, “está determinado por lo que somos como docentes y por lo que podemos llegar a ser; es decir, por las capacidades actuales y potenciales con las que se

---

<sup>7</sup> El documento titulado *Educación en Tecnología: propuesta para la educación básica*, reúne una descripción más detallada de alrededor de ocho enfoques de la educación en tecnología, los cuales serán fuente para el análisis de los resultados en esta investigación.

cuenta para desarrollar, en el mejor de los casos, la práctica docente con la intención de ayudar a que los alumnos transformen sus experiencias en aprendizajes” (p. 84). En este sentido, la práctica educativa es toda actividad que se haga como docente en la IE con la intención de educar y no necesariamente en el aula de clases, como sugiere la práctica docente. Esto desborda el espacio de la clase y la torna más amplia que la práctica docente, abordado al tiempo la ética del profesor.

Por su parte la práctica pedagógica particulariza en el profesor como ser humano. Para dar sustento a esta afirmación, se va a retomar lo que varias Facultades de Educación o sus homólogas en el país, afirman al respecto.

La Facultad de Educación y Ciencias humanas de la Universidad de Córdoba expresa: “La Práctica Pedagógica ha sido y será un proceso vital en la formación de formadores, mediante el cual el futuro docente se enfrenta con la realidad” (Facultad de Educación y Ciencias humanas de la Universidad de Córdoba, 2009).

Para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia la práctica pedagógica se entiende como “el conjunto de relaciones teóricas y prácticas articuladas a las dimensiones pedagógica, educativa, didáctica, investigativa y disciplinar en diferentes contextos [...] le permiten al maestro (a) en formación, desde una actitud crítica y reflexiva consolidarse como un intelectual de la pedagogía.” (Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012).

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle la asume como un “proceso esencial en la formación docente, que busca situar en contextos formativos particulares los diversos saberes didácticos, disciplinares y pedagógicos a través de la interacción e interlocución con los distintos actores, lo cual permite al docente en formación abordar e

intervenir el hecho educativo, desde una comprensión crítica” (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle, 2012).

Y la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño en los objetivos de sus programas de Licenciatura afirma que se va a: “Formar profesionales de la educación, que a partir del saber pedagógico [...combinado con el específico o disciplinar...] desarrollen su práctica pedagógica a través de la investigación formativa, en respuesta a las nuevas tendencias de la realidad social, económica, política científica y tecnológica de los contextos descritos.” (Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, 2013)

Con este marco de referencia, se puede proponer con certeza que si la práctica docente requiere de la articulación de procesos pedagógicos y entorno de ejecución llamado aula; la educativa aúna el estilo particular del profesor con actividades en la IE, entonces la práctica pedagógica se conforma por los factores intrínsecos del ser profesor, que le permiten desarrollar procesos pedagógicos en la práctica docente y su estilo particular en la educativa.

#### **4.4.9. Licenciatura en Informática.**

En anteriores acápites, se ha escrito sobre la Informática y su relación con la Tecnología. Para el caso particular de la Licenciatura, el Programa fue creado con la intención de “formar profesionales que busquen la creación de ambientes de aprendizaje activos, sean constructores de comunidades de aprendizaje, generador y administrador de conocimiento en sus estudiantes y su comunidad, investigadores y administradores de los recursos informáticos a los que tiene acceso” (Programa de Licenciatura en Informática, 2010, p.34), esto le da un claro horizonte de orientación del área de Tecnología e Informática en las Instituciones Educativas de Colombia.

Contrariamente a lo creído en el argot popular, el Licenciado en Informática no será un técnico que repara o maneja aparatos de cómputo, o en su defecto opera las TIC. Como se expresó en el marco contextual, su misión es otra y se pueden evidenciar desde el perfil de formación a desarrollar en sus profesionales, el cual expresa:

#### Perfil profesional

- Orientar la labor educativa del área de tecnología e informática.
- Evaluar y desarrollar los planes y programas de estudio en el campo de la informática en una institución educativa en coordinación con las directivas de la institución.
- Fomentar la transformación del ambiente educativo utilizando la tecnología informática y buscando nuevas estrategias educativas.
- Gestionar los ambientes informáticos de las instituciones educativas.
- Liderar proyectos de investigación pedagógica en torno a la implementación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el ambiente educativo.
- Implementar alternativas de solución a los problemas pedagógicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la utilización de la informática educativa.
- Fortalecer el desarrollo de los procesos académico-administrativos mediante el uso de tecnologías de información y comunicación. (Programa de Licenciatura en Informática, 2010).

Lo anterior ineludiblemente conlleva a una mejor implementación de procesos de formación al interior del área de Tecnología e Informática pues

La formación en Tecnologías de Información y Comunicación que se propone desde el Ministerio de Educación Nacional, no trata de un uso mecánico de instrumentos o artefactos, ni de hacer procesos sin sentido o ver un sistema existente; se trata de darle sentido al uso instrumental, de construir procesos y de analizar sistemas. Particularizando en informática es utilizar las herramientas computacionales de manera consciente, entender los procesos de información y aportar al mejor funcionamiento de los sistemas informáticos, todo enfocado hacia la reflexión desde lo pedagógico. (Programa de Licenciatura en Informática, 2010)

Como profesionales de la educación en el campo de la Tecnología y la Informática, es menester guiarse principalmente por lo que las leyes colombianas ordenan en lo que respecta a la educación en general y la Tecnología e Informática en particular; sin por ello querer decir que se acate ciegamente mandatos, pues el área se estudia “como un hecho cultural que se inserta en las estructuras sociales, para producir en ellas cambios que, dependiendo de muchas situaciones, pueden beneficiar o no a la sociedad” (Programa de Licenciatura en Informática, 2010, p.44), lo cual hace un llamado al análisis, crítica y proposición de alternativas que coadyuven a una mejor formación de educandos, desde el área en cuestión y ante los organismos que correspondan.

Para llevar a la realidad estos ideales, el Programa de Licenciatura en Informática pone al servicio de la comunidad su plan de estudios<sup>8</sup>, que en términos generales tiene componentes genéricos, con el 10,3% del plan dedicado a ello; investigadores con el 12% de su plan; pedagógicos, con el 30,3% de su plan y específicos con el 47,4% de su plan de dicado a ello, lo cual suma un total de 175 créditos académicos.

---

<sup>8</sup> El sitio web <http://licinfo.udenar.edu.co> contiene el portafolio de servicios del Programa de Licenciatura en Informática además de documentos que han sido utilizados de referencia para el presente trabajo.

Con lo anterior se pretende desarrollar de manera puntual las diferentes competencias profesionales específicas del Programa entre las cuales se encuentran la labor educativa, evaluar y desarrollar planes de estudio en el campo de la informática, transformar ambientes educativos con el uso de las TIC, liderar proyectos de investigación pedagógica, entre otras.

### **La práctica docente en el Programa de Licenciatura en Informática.**

Aparte de fijarse como contexto de actuación de la presente investigación, es oportuno ahondar en lo que pretende la práctica docente y en la labor que asume el docente, que toma papel de asesor cuando orienta la asignatura, dentro del Programa de Licenciatura en Informática.

Para ello, se acude a la Programación Temática de la Asignatura dada en los semestres A y B de 2013, donde se percibe que los objetivos a alcanzar desde la asignatura giran en torno a la reflexión, construida participativamente, del quehacer pedagógico en la realidad; a la consolidación de teorías estudiadas en clase con la práctica y a la participación en diversas labores institucionales; lo cual sugiere trascender a una práctica educativa desde la práctica pedagógica.

Por su parte el docente que orienta la asignatura,

Asesorar a los estudiantes en los procesos educativos que se deben llevar a cabo en las instituciones educativas en donde desarrollan su práctica, con el propósito de cumplir a cabalidad con la responsabilidad asumida como docentes, en consonancia con las normas vigentes y los lineamientos curriculares del MEN (Departamento de Matemáticas y Estadística, comunicación personal, 28 de Junio, 2013).

La asignatura de práctica docente se ofrece en los dos semestres del año con una intensidad horaria de cuatro horas semanales en el semestre A y dos horas semanales en el semestre B, que son horas de asesoría en la Universidad. En ambos casos se suma la labor del practicante en las Instituciones Educativas donde la ejecuta. No se tiene un reglamento interno que dé cuenta del número de horas en la IE de práctica, pero por el asesor de práctica se sabe que es compromiso practicar entre dos y cuatro horas semanales.

Como criterios de evaluación de los estudiantes practicantes y consultando la Programación temática de Asignatura,

Se evaluará desde lo axiológico, lo académico y desde el nivel de desempeño. El primero permitirá identificar el sentido de responsabilidad y los valores intrínsecos de un profesional que ayuda en la formación de personas. El segundo dará cuenta del nivel de competencia que tenga el practicante, donde la teoría debe ser aplicada a la práctica. El tercero, permitirá percibir la relación de él con el entorno tanto escolar, como de la universidad. Específicamente se tendrán: Propuestas por parte de los estudiantes en las clases presenciales de asesoría, auditorías de la labor por parte del asesor de la Universidad, reflexión de la práctica con el uso de un espacio tecnológico y formato de evaluación desde la persona que asesora en la IE de su práctica. (Departamento de Matemáticas y Estadística comunicación personal, 28 de Junio, 2013).

Además de ello y en el segundo semestre académico, los estudiantes deben proponer y ejecutar un proyecto extracurricular, que se articule con los proyectos transversales que la institución maneje.

## **4.5. MARCO LEGAL**

### **4.5.1. Programa de Licenciatura en Informática.**

Además del Acuerdo 145 de octubre 3 de 1992 del Honorable Consejo Superior de la Universidad de Nariño, que aprueba la creación del Programa de Licenciatura en Informática, se tiene en cuenta los siguientes aspectos legales:

El Programa está activo y con registro calificado, según la resolución de aprobación 3284 del 25 de abril de 2011, dada por el MEN. Esto quiere decir que cumple con lo estipulado en los decretos que reglamentan su funcionamiento, como el Decreto 2566 de 2003 y el Decreto 3678 del mismo año. Su metodología es presencial, nivel universitario, con 10 semestres de duración cuyas admisiones se hacen anualmente.

Particularizando en ser un Programa de educación, va de la mano con todo lo que plantea la Resolución 1036 de 2004; estos es la denominación del Programa, sus aspectos curriculares y núcleos de formación pedagógica, la formación investigativa y el personal académico responsable de él. El título otorgado al final de la carrera académica es el de Licenciado en Informática, llegando a subsanar lo estipulado en el Artículo 3 del Decreto 1278 de 2002.

### **4.5.2. Práctica docente.**

Para egresar del Programa de Licenciatura en Informática, los estudiantes están obligados a cursar, entre otras asignaturas, la práctica docente, como se estipula en el plan de estudios del Programa aprobado mediante Acuerdo No. 126 de octubre 12 de 2010 del Consejo Académico de la Universidad de Nariño. Se ubican en los semestres octavo y noveno, siendo sus nombres respectivos Práctica Docente I y Práctica Docente II.

#### **4.5.3. I.E.M. de práctica.**

Se ha hecho una primera inmersión en el campo de investigación que dio lugar a lo escrito en el marco contextual; ello ofrece una aproximación a las Instituciones Educativas que serán espacio de investigación. Posteriores inmersiones en este campo, permitirán obtener los PEI, los manuales de convivencia y los Sistemas Institucionales de Evaluación de Estudiantes (SIEE), planteados en cada una de ellas. Todo esto se constituye en referente legal para una descripción más detallada de los resultados y una redacción más certera de las conclusiones.

#### **4.5.4. Área de Tecnología e Informática.**

La Ley 115 de 1994, en su Artículo 23, establece como fundamental y obligatoria el área de Tecnología e Informática para la educación básica. Así mismo, en su Artículo 31, la establece en la educación media académica y en su Artículo 32, lo hace para la educación media técnica en una de sus especialidades, sin expresar que de no acogerse a ella, niega la obligatoriedad del área.

Para llevar a cabo un mejor proceso, desarrollo y ejecución pedagógica y didáctica del área, el MEN ha puesto a disposición de los educadores la Resolución 2343 de 1996, que brinda lineamientos curriculares para proponer metas a alcanzar por parte de los educandos, estipuladas por grados, niveles y áreas obligatorias.

Más recientemente, el MEN ha publicado el documento orientativo Ser Competente en Tecnología: Serie Guías 30, el cual ofrece disposiciones, sugerencias, recomendaciones y los más importante componentes, competencias e indicadores de desempeño que fijan los estándares

para la integración de la Tecnología y la informática a la educación. Este documento se constituye en fuente plena de trabajo y del quehacer del área en las I.E.M.

Paralelo a lo anterior, El MEN también ha planteado para las Instituciones Educativas de carácter oficial, el Sistema de Información y Gestión de la Calidad (SIGCE). En él se pretende ayudar a las Instituciones Educativas de básica y Media en el mejoramiento de la calidad educativa bajo el modelo de ciclo de calidad. El sistema se basa en la información que ofrecen: “los establecimientos educativos (PEI, Autoevaluación institucional y Planes de mejoría institucional del EE), Secretarías de Educación (plan de Apoyo al Mejoramiento PAM) y Ministerio de Educación Nacional (referentes de Calidad y evaluaciones de estudiantes y docentes).” (MEN, 2013). El SIGCE puede ser una herramienta que sustenta los procesos evaluativos de los estudiantes en las diversas áreas y por tanto en el área de Tecnología e Informática desde la práctica docente.

Desde el Plan decenal de educación, se tiene como desafíos de la educación en Colombia “Garantizar el acceso, uso y apropiación crítica de las TIC, como herramientas para el aprendizaje, la creatividad, el avance científico, tecnológico y cultural, que permitan el desarrollo humano y la participación activa en la sociedad del conocimiento” (MEN, s.f) para lo cual en las garantías para su cumplimiento, en el mismo documento se establece la formación y desarrollo profesional expresando que se va a “Articular [...] la formación permanente de los maestros, mediante políticas públicas y un Sistema Nacional de Formación y Promoción Docente, cuyos ejes esenciales sean la pedagogía, la ciencia, el arte, la tecnología, la investigación, la ética y los derechos humanos.” (MEN, s.f). Lo cual conlleva a pensar que el trabajo que se está realizando desde el Programa de Licenciatura en Informática apunta a estos beneficios ofrecidos desde el ámbito legal colombiano.

Por otra parte, los objetivos planteados en el Plan Nacional de TIC, particularmente en el eje de educación, sustentan lo que desde la práctica docente en el área de Tecnología e Informática en las I.E.M. de Pasto se hace, específicamente:

Crear un ambiente favorable que estimule el aprovechamiento de escenarios digitales, con las siguientes características:

- Que no sea restrictivo.
- Que estimule el aprovechamiento de redes y relaciones.
- Que conecte iniciativas.
- Que promueva y elimine barreras para aprovechar el uso de las TIC en la educación.
- Que abra posibilidades para que todos los miembros de la comunidad puedan ser creadores y usuarios del conocimiento, incentivando en forma creativa la precisión y la calidad del mismo.
- Que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los colegios y los programas de Acreditación Institucional de las universidades se transforme de tal manera que permita un mejor conocimiento y aprovechamiento de estas tecnologías por los estudiantes. El uso de estas tecnologías debe ser permanente en el proceso educativo en el aula para todas las materias y en las asignaciones de investigación y desarrollo de trabajos para los alumnos.
- Que dé especial énfasis en el proceso educativo que se hace en las normales y demás centros educativos donde estudian los maestros, a la enseñanza de metodologías y a la creación de competencias para el uso e integración de las TIC en los procesos educativos que estarán bajo su responsabilidad.

- Que dé reconocimiento en los procesos de promoción de maestros en su carrera docente a la demostración de competencias en TIC sumadas al uso activo de estas tecnologías en sus clases y procesos pedagógicos
- Que promueva la creación de nuevos actores para el proceso de alfabetización digital incluyendo entre otros a los operadores de los telecentros y de los sitios de trabajo.
- Que promueva la socialización de conocimiento a través de cursos virtuales en e-commerce, e-marketing, IP, entre otros.
- Que promueva el relacionamiento de la comunidad de padres con la comunidad educativa.
- Que defina y divulgue resultados de evaluación de calidad de las instituciones educativas, con base en los resultados de los y las estudiantes en las diferentes pruebas académicas, que deben involucrar algunas que requieran el uso de TIC. (Ministerio de Comunicaciones, 2008).

Finalmente en el marco de la Ley Nacional de TIC, la Tecnología e Informática como área de estudio, desde el uso eficiente de las TIC, se soporta en la Política y regulación para el despliegue y uso eficiente de TIC. La promoción de la educación en TIC es una de las diez principales prioridades de política pública en materia de tecnologías de la información y las comunicaciones, a nivel mundial.

#### **4.5.5. Evaluación del aprendizaje.**

El Decreto 1290 de 2009, reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media en las diferentes Instituciones Educativas.

Es necesario denotar que todo el articulado del Decreto 1290, se convierte en marco legal de referencia, que permitirá analizar los resultados obtenidos en la presente investigación. Sin

embargo, se hará referencia a algunos artículos que especialmente soportarán el trabajo investigador.

El Artículo 3, reglamenta los propósitos de la evaluación, así:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.
2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.
3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.
4. Determinar la promoción de estudiantes.
5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. (MEN, 2009).

Estos componentes son de estricto cumplimiento y limitan la libertad de escalas de valoración, dada en el Artículo 5 y la libertad de fijar los criterios de promoción escolar, contemplada en el Artículo 6.

## **5. DISEÑO METODOLÓGICO**

### **5.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Se quiere describir actitudes, comportamientos y acciones humanas, que son únicas de acuerdo al contexto en el cual se desarrollará la investigación como fenómeno, además no se busca la generalización sino la documentación fiel de una realidad, con el objeto de interpretarla y analizarla para al final compararla con la teoría que subyace a ella. Esto hace que la investigación tenga un enfoque cualitativo y se incruste en un paradigma histórico-hermenéutico.

El diseño será Narrativo, puesto que se recolectarán datos desde las historias de vida y experiencias de las personas, en este caso los estudiantes practicantes de Licenciatura en Informática, para posteriormente describirlas y analizarlas. “Creswell (2005) señala que el diseño narrativo en diversas ocasiones es un esquema de investigación, pero también es una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos.” (Sampieri, Fernández & Baptista, 2006, p.701)

Se analizarán las historias de vida, los acontecimientos, el ambiente (tiempo y lugar), las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados.

Será un estudio narrativo de tópicos, enfocado a una temática, suceso o fenómeno. El elemento clave de los datos narrativos lo constituyen las experiencias personales, grupales y sociales de los actores o participantes. Cada participante contará una historia. “Los diseños narrativos pueden ser útiles para [...] documentar la aplicación de un modelo educativo”

(Sampieri, Fernández & Baptista, 2006, p.705). En este sentido, investigar las experiencias de aula en el proceso de evaluación del aprendizaje de la Tecnología e Informática, será la esencia.

## **5.2. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO**

Son población tentativa y en primera instancia, todos los estudiantes que cursan la asignatura de Práctica Docente en el Programa de Licenciatura en Informática en el año 2013. En segunda instancia pero con la misma importancia, se consolida la posible población con los Estudiantes y los docentes asesores de los practicantes en las I.E.M. objeto de la Práctica. El número se determinará por Naturaleza del fenómeno; esto se hace porque las experiencias de aula en evaluación son un caso frecuente en toda práctica docente y por la facilidad en la recolección de información en sus diferentes formas.

Una primera población objeto de estudio se dará por Oportunidad, puesto que las visitas que se hacen a las Instituciones Educativas para la observación de la práctica docente y las asesorías que se hacen en la Universidad en el aula de clases, facilitan este tipo de población. Lo anterior conlleva a que posteriormente se estudie una población en visitas de observación confirmativas. La población será también de casos importantes, puesto que se pueden encontrar situaciones que no se pueden dejar por fuera del análisis, dada su particularidad.

Con las categorías conceptuales iniciales propuestas más abajo, se estudiará una población dirigida de Voluntarios y de encontrarse nuevas categorías emergentes o para entender mejor las ya establecidas, se hará un estudio de casos tipo. La primera forma, se justifica en que se invitará a entrevistas a aquellos que cumplan con una característica determinada. La segunda forma, se justifica porque el objetivo es la riqueza, calidad y profundidad de información que da como resultados casos particulares no estandarizados.

### **5.3.TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA OBTENER LA INFORMACIÓN**

La información se obtendrá en la investigación con diversas técnicas, una de ellas es la observación directa a los estudiantes practicantes. No se puede dejar a un lado el análisis de textos y discursos, que den paso al registro de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, incorporando lo que los sujetos de investigación expresan: sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones. Finalmente las historias de vida permitirán la triangulación en la recopilación de información.

Particularmente, como instrumentos, se hará uso de diario de campo, revisión documental, grupos de enfoque y entrevistas.

### **5.4.CATEGORIZACIÓN PRELIMINAR DE VARIABLES**

A continuación se muestran tres unidades de significado, categorías que corresponde a cada una y la descripción básica, que nacen de la inmersión inicial en el campo de investigación y del marco de referencia asumido. De inmersiones más profundas en el campo, podrían emerger unidades y categorías de estudio que en este principio no se identifican y que pueden ser diferentes a las aquí expuestas:

#### **5.4.1. Unidad de significado 1: experiencias de aula.**

##### **Categorías y descripciones básicas.**

- **Planeación:** se refiere a la manera como se prepara o no la experiencia para llevarse a realidad en un programa, proyecto o actividad

- Meta a alcanzar: se refiere al objetivo instrumental que se quiere alcanzar desde una experiencia particular.
- Necesidad a atender: permite tener elementos que den claridad sobre las razones que llevaron a tomar la decisión por realizar una determinada experiencia.
- Método o proceso: responde a la manera como se hace la experiencia
- Participación de los agentes: se pretende identificar quiénes y cómo participan en la experiencia.
- Documentación de la experiencia: hace referencia al reconocimiento de cómo la escribe o la ubica en la historia.
- Relación con el área de TI: permite identificar a qué competencias del área apuntan la experiencia.

#### **5.4.2. Unidad de significado 2: proceso de evaluación.**

##### **Categorías y descripciones básicas.**

- Tipos de evaluación utilizadas: permite identificar el proceso de evaluación con los tipos de evaluación propuestos en el marco teórico.
- Participación de los agentes: permite identificar en general, cómo se hacen las evaluaciones desde la planeación hasta la ejecución.
- Seguimiento entre evaluaciones: da lugar a esclarecer la continuidad del proceso evaluativo.
- Factores de evaluación: permite determinar si se hace integral, por contenidos, orientada a aptitudes, procedimientos, etc.
- Características del proceso: da lugar a responder al qué, cuándo, cómo y para qué evaluar.

- Coherencia con el PEI: da respuesta a evidenciar si todo el proceso evaluativo está orientado bajo las políticas institucionales.

### **5.4.3. Unidad de significado 3: evaluación del aprendizaje.**

#### **Categorías y descripciones básicas.**

- Metas a alcanzar: se diferencian de las metas de la experiencia en que permiten conocer si se orientan a objetivos, logros, competencias, etc.
- Criterios establecidos: permite identificar qué factores tiene en cuenta para evaluar para aportar al proceso de evaluación.
- Estrategias utilizadas: define el plan o conjunto de reglas en el cual encajan las actividades específicas de evaluación.
- Actividades específicas: permite evidenciar las acciones puntuales de evaluación.
- Herramientas a utilizar: permite identificar su posición histórica contextual.
- Instrumentos de evaluación: aporta a la identificación del tipo de evaluación y su posición histórica contextual, junto a las herramientas, permiten reconocer el tipo de evaluación en el proceso de evaluación.
- Seguimiento al estudiante: se refiere a la manera como se lleva los registros de las evaluaciones de los estudiantes.

Las anteriores categorías, permiten proponer unos instrumentos de recolección de información que se pueden leer en los Apéndices A, B, C, D y E

## **6. RESULTADOS**

### **6.1.ELEMENTOS METODOLÓGICOS PRELIMINARES AL PROCESO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Para la aprobación del proyecto de grado, fue necesaria una inmersión inicial en el campo de estudio que permitió identificar con claridad el problema de investigación y definir su rumbo. Con la inmersión completa en el campo de estudio, los marcos de referencia, principalmente el teórico y el contextual, fueron complementados para dar sustento a los resultados obtenidos, igualmente permitió abordar la población de estudio y poner a jugar un papel preponderante a los diferentes instrumentos de recolección de información.

En aras de dar validez al estudio cualitativo, que en términos de investigación se podría asumir como la triangulación de información, a continuación se describen las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de información.

#### **6.1.2. Técnicas utilizadas.**

##### **Historias de vida.**

Diarios de campo del practicante: la asignatura de Práctica Docente cuenta con un espacio tecnológico de reflexión colectiva a través de un blog educativo; la dirección del sitio web es <http://docentes.edublogs.org/> y puede ser visitado en cualquier momento. Este se convierte en un diario de campo online, en el cual todos los practicantes escriben sus experiencias, sus reflexiones, sus actividades, sus preocupaciones, sus dudas así como sus recomendaciones, que surgen de un proceso de reflexión pedagógico. Este instrumento es quizá el principal y de él se desprenden las categorías de trabajo junto con las unidades de significado

reales, que muy seguramente, como se verá en el análisis de resultados, reemplazarán a las categorías y unidades preliminares.

Como datos informativos que ayudan a su descripción, según los reportes tomados del sitio, el número de usuarios registrados es de 19, uno de ellos inactivo y uno de ellos es el asesor de la Universidad. El número de entradas publicadas en el espacio web durante el año lectivo 2013 de práctica es de 161. En borrador quedaron tres. Los practicantes realizaron un total de 637 comentarios a las diferentes entradas, cuatro de ellos no se aprobaron. En total suman 798 aportes en el espacio descrito. Hubo entradas que obtuvieron muchos comentarios, mostrando el interés por parte de los practicantes en el tema. Por ejemplo, Organización y orden en los cuadernos de los niños obtuvo 12 comentarios de 18 posibles; Deserción escolar en Colombia obtuvo 11 comentarios y Asertividad Del Docente obtuvo 10.

Al momento de asumir esta valiosa información en un procesador de texto digital, para su posterior análisis con un software estadístico de análisis cualitativo como lo es Atlas T.I, se encontró que se reunieron 581 cuartillas de información escrita sólo en este diario de campo de los practicantes; de ahí que se lo asuma como el instrumento principal de recolección de información que por obvias razones tendrá que triangularse para evidenciar de otra manera y desde otros ángulos lo que allí se expresa.

### **Análisis de textos y discursos.**

Revisión documental: para proceder a la triangulación de la mejor manera posible, se acude a la revisión de documentos institucionales en busca de información que tengan que ver con el proceso de evaluación del practicante: apartes de los PEI ó PIER de una Institución y apartes de los Sistemas Institucionales de Evaluación Estudiantil (SIEE) son los principales,

como también manuales de convivencia, algunos de ellos son presentados en los portafolios de los practicantes y avalados por los asesores de cada IE, otros son asumidos con fuente original. En total se revisaron 11 documentos de este tipo en busca de información que oriente la solución al problema planteado.

También se acude a la revisión de un portafolio (Apéndice J) que el practicante lleva en cada Institución Educativa. Ella contiene, además de los extractos de los PEI y SIEE, documentos fundamentales como la programación anual y periódica del área, los seguimientos evaluativos de los estudiantes, los planes de clase y diversos materiales utilizados en la enseñanza durante la práctica docente, todo lo allí contenido es avalado con la firma del asesor en cada IE. En total se revisaron 14 portafolios que ayudan notablemente en el análisis de los resultados encontrados.

Se tuvo acceso a los aspectos con los que fueron evaluados los practicantes desde el asesor de la Universidad así como sus notas académicas (Apéndice I), también se accedió a la evaluación desde cada IE, en aras de evidenciar la presencia de documentos, sus fallas, la retroalimentación ofrecida por los asesores y en fin, datos que evidencien potenciales afirmaciones en los resultados.

Entrevistas: se hicieron en dos momentos; en el mes de febrero de 2013 (Apéndice H), al inicio de la práctica de manera no estructurada con grupo focal y en el mes de septiembre de 2013 (Apéndice C) como entrevista a grupo focal semi estructurada. Posteriormente en el año 2014, se hicieron entrevistas individuales a practicantes (Apéndice B) de los cuales se necesitaba mayor información, por sus experiencias alternativas de evaluación. Las entrevistas que ofrecieron mayor ganancia informativa fueron las del mes de septiembre, a lo mejor porque

los practicantes ya tenían un recorrido académico en cada Institución de práctica y podían responder más apropiadamente a las preguntas formuladas, de ellas se proceso 70 minutos de grabación en audio.

Las entrevistas también se hicieron a los docentes acompañantes de los practicantes, es decir a los titulares del área de Tecnología e Informática en cada Institución Educativa de práctica (Apéndice D). Con ellos la entrevista fue estructurada y fueron en total 12 entrevistados, teniendo un consolidado de nueve (9) IE de 11 posibles.

### **Observación directa.**

Visita de campo: se hicieron visitas de campo a 16 de los 17 practicantes (Apéndice A), pues ellos iniciaron su práctica desde el mes de enero de 2013 y sólo uno la asumió desde el mes de junio por cuestiones académicas personales externas al proceso de investigación. Lastimosamente el año 2013 estuvo rodeado de protestas nacionales de diferentes gremios, que complicaron las visitas a las Instituciones Educativas. Aún así, se hizo una única visita por estudiante con lo que lamentablemente no se puede tener una visión clara del proceso de evaluación desde la observación directa, pero si elementos que posiblemente ayuden al contraste o confirmación de resultados, como se verá en el análisis.

Para el análisis y presentación de resultados se opta por el Análisis Categorical de Contenidos, propuesto por Lieblich (1998) en su obra *Narrative research: Reading, Analysis, and Interpretation*<sup>9</sup>. Este tipo de análisis consiste en definir categorías de estudio que emergen de

---

<sup>9</sup> El autor en cuestión plantea cuatro formas de análisis: análisis categorial de contenidos, análisis holístico de contenidos, análisis categorial de estructura y análisis holístico de estructura. Se debe tener muy presente que, y siguiendo al mismo autor, estas distinciones no siempre son tan claras. La estructura no siempre se separa de

los textos en forma de expresiones que son reunidas y agrupadas, posteriormente se interpretan.

Los pasos que recomienda Lieblich (p. 112-114) son:

1. Selección de subtítulos: permite plantear las unidades de análisis.
2. Definición de las categorías de contenido: se obtienen desde la codificación
3. Organización de la información en las categorías: se hace relacionando los códigos encontrados para desprender la subcategorización y relación de categorías
4. Estructuración de resultados y conclusiones

Para la presentación de los resultados, esto es su forma, se opta por el método formulado por Williams, Unrau y Grinnell (2005), citado por Sampieri (2006), llamado “Modelo de Narración por temas”, (Sampieri, 2006, p. 734). Se requiere tener claridad en los temas, unidades de significado que sustentan el tema y categorías que sustentan las unidades de significado.

Como temas principales se toman los conceptos que dan el título del presente trabajo, a saber: Proceso de evaluación y Experiencias de aula en evaluación. Las Unidades de significado, es decir los conceptos que dan sentido a los temas, se obtienen de las cuatro primeras preguntas problema, estas son: Forma de asumir el proceso de evaluación por las IE, Concepciones de evaluación de las IE, Concepciones de evaluación de los practicantes, Formas de evaluación de los practicantes y Autonomía de los practicantes. Las últimas dos respuestas a las preguntas problema nacen del análisis de los temas y unidades planteados.

---

contenido de una historia. Por tanto, aunque la manera esencial de análisis será la expuesta, no se puede limitar con las otras con tanta rigurosidad, en especial con la categorial de estructura.

En la Tabla 1 se muestran los temas, descripción del tema y unidades de significado, que permitirán presentar los resultados de la investigación y donde desempeñarán un papel fundamental las categorías que emergen de la información para el análisis. Cabe anotar que la descripción del tema es asumida desde lo planteado en el marco conceptual del presente proyecto de investigación.

Tabla 1. Temas y unidades de significado para la presentación de resultados

<b>Temas</b>	<b>Descripción del tema</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Unidad de Significado Articuladora</b>
Proceso de evaluación	Responde al cómo se hace la evaluación con fases determinadas. Son lineamientos generales que orientan las experiencias de evaluación.	Forma de asumir el proceso de evaluación por las IE <hr/> Concepciones de evaluación de las IE	
Experiencias de aula en evaluación	Responde a qué se hace para evaluar en el aula. Es la concreción del proceso de evaluación	Concepciones de evaluación de los practicantes. <hr/> Formas de evaluación de los practicantes	Autonomía al evaluar

Finalmente es pertinente explicar que, para proteger la identidad de las personas participantes en la presente investigación, se ha optado por utilizar dos letras mayúsculas que las

identificarán. En cada opinión, registro, aseveración o segmento de texto que se escriba, se acudirá a este sistema. De antemano, las personas participantes fueron: AC, AD, DA, FC, GL, GR, JQ, KN, LR, MC, MV, OR, RI, RJ, WA, WP, YM

Con la descripción preliminar de estos aspectos metodológicos, que orientan y le dan validez al trabajo de investigación, se procede ahora a la categorización de variables.

## **6.2.CATEGORIZACIÓN DE VARIABLES DESDE LA INFORMACIÓN**

### **RECOLECTADA**

Para obtener la categorización de variables desde la realidad investigada, se acudió al software que ayuda al análisis cualitativo de datos llamado Atlas T.I 6.2 en su versión educativa; con él se obtuvieron los códigos, segmentos que evidencian el trabajo de investigación y familias de códigos. Como unidad de análisis se asumió el párrafo y, como se explicó en la sección de elementos metodológicos preliminares, se analizaron las historias de vida en los diarios de campo y las entrevistas focales a practicantes, obteniendo en total 8154 unidades de análisis.

El análisis realizado dio como resultado el árbol de categorías mostrado en la Figura 1, que en términos de Atlas T.I es llamado Familia, para el caso de la investigación, la familia es Experiencias de evaluación.

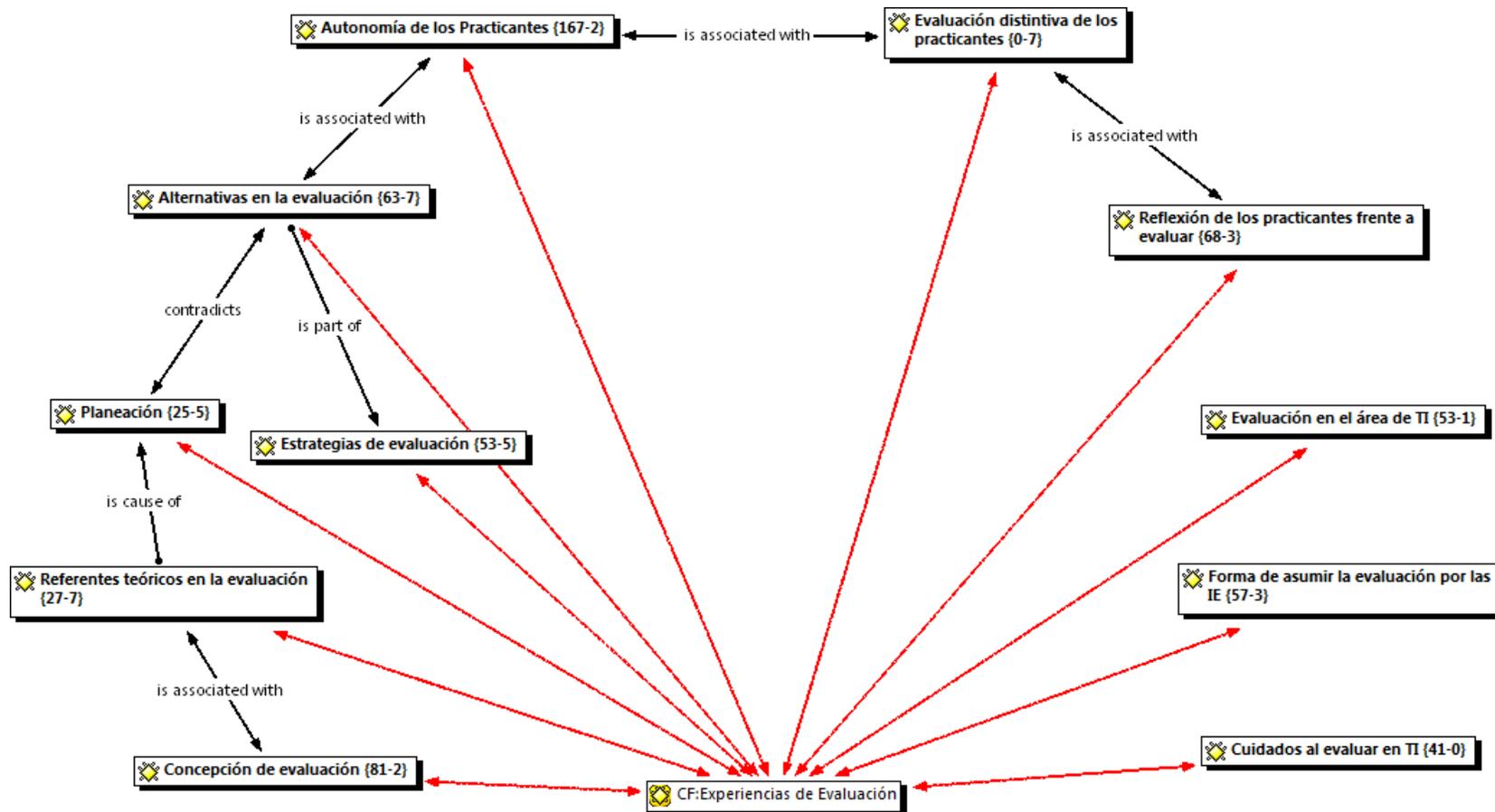


Figura 1. Árbol de categorías para la investigación

Con un análisis pormenorizado de las relaciones que surgen entre los códigos en Atlas T.I., se llega a tener subcategorías que surgen de la inmersión completa en el campo, las cuales se pueden entender con claridad en la Tabla 2. En ella se describen las categorías del árbol principal, las subcategorías que emergieron de los códigos relacionados y se vinculan con el instrumento de recopilación de información correspondiente.

Tabla 2. Categorías y subcategorías que emergen de la inmersión completa en el campo

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTO
Estrategias de evaluación	Instrumentos de evaluación	Se refiere al plan o conjunto de reglas en el cual encajan las actividades específicas de evaluación, ella también demarca los instrumentos de evaluación que la IE o el practicante llevan a la realidad	Diario de campo Entrevistas a grupo focal
	Actividades evaluativas		
Referentes teóricos de evaluación	Tipos de evaluación	Son las bases teóricas que la IE o el practicante asumen para llevar a cabo el proceso evaluativo	Revisión documental
	Finalidades de la evaluación		
	Características de la evaluación		
Alternativas de evaluación		Conlleva a las estrategias que	Diario de campo

los practicante utilizan para evaluar y que generalmente no hacen parte del proceso de planeación, dándole autonomía

Entrevistas a grupo focal

Revisión documental

Entrevistas a asesores en la IE

---

Formas de asumir la evaluación por las IE	Limitantes a la Autonomía en la evaluación	Son los factores asociados al marco teórico que opta por llevar a la práctica la IE y transmite a los practicantes como forma de evaluación	Diario de campo
Concepción de evaluación	Paradigma de la evaluación	Hace referencia a la manera como la IE el practicante asumen el concepto de evaluación desde sus diferentes estrategias, reflexiones, paradigmas y referentes	Entrevistas a grupo focal Revisión documental

---

	teóricos	
Planeación	Se refiere a la manera como la IE o el practicante preparan con antelación el proceso de evaluación, esto es instrumentos y herramientas desde un referente teórico	Diario de campo Entrevistas a grupo focal Revisión documental
Autonomía de los practicantes	Se asume como la libertad que el practicante tiene para llevar a cabo el proceso evaluativo	Entrevistas a asesores en la IE
Reflexión de los practicantes al evaluar	Se refiere a las ganancias pedagógicas que el practicante adquiere como fruto del proceso de evaluación que implementa	Diario de campo Entrevistas a grupo focal

Evaluación en el área de TI	Hace referencia a las metas del área de Tecnología e Informática a las que apuntan las acciones evaluativas de la IE o el practicante y las formas de hacerlo	Diario de campo Entrevistas a grupo focal Revisión documental Entrevistas a asesores en la IE
Cuidados al evaluar en TI	Se refiere a los fenómenos en torno a los cuales el practicante asume medidas preventivas para evaluar en el área de Tecnología e Informática	Diario de campo Entrevistas a grupo focal Revisión documental
Evaluación distintiva de los practicantes	Responde a cómo los practicantes asumen el proceso de evaluación con padres de familia, con estudiantes con necesidades especiales, con	Diario de campo Entrevistas a grupo focal Revisión documental

---

afectividad y con otros aspectos Entrevista personal al  
que hace excepcional el practicante  
proceso de evaluación.

---

Para facilitar la lectura de los resultados, la Figura 2 reúne Temas, Unidades de significado y Categorías de sustento a manera de mapa de navegación.

## 6.3. ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

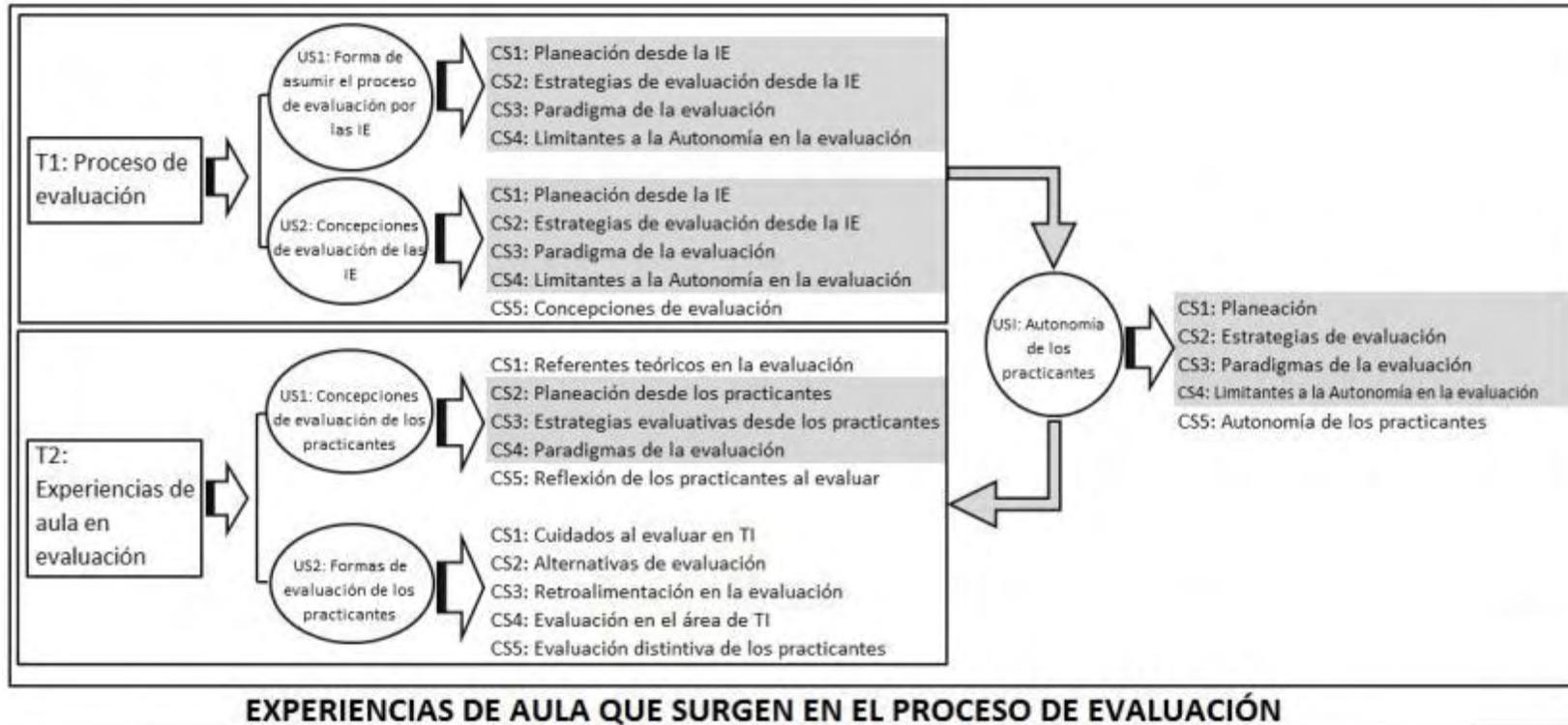


Figura 2. Estructura de Temas (T), Unidades de Significado (US) y Categorías de Sustento (CS) de la investigación

### 6.3.1. Tema 1: Proceso de evaluación.

#### Unidad de significado1: Formas de asumir el proceso de evaluación por las IE.

Esta unidad de significado nutre el proceso de evaluación en cada IE, puesto que en ella se tendrá presente el proceso de planeación que realiza y las estrategias de evaluación propuestas para las clases de Tecnología e Informática. Se puede apreciar entonces, una articulación entre las categorías que emergieron, que han sido mostradas en la Figura 1 y descritas en la Tabla 2.

En esta unidad de significado es interesante encontrar una constante relación entre los códigos: Limitantes a la autonomía en la evaluación y Paradigma de la evaluación, como se muestra en la Figura 3. Por su parte la Mala retroalimentación en la evaluación, no es una constante en la forma de evaluar en cada IE, mostrándose casos aislados. Lo anterior, y como se expuso en la Tabla 2, dio origen a las subcategorías que llevan los mismos nombres de los códigos.

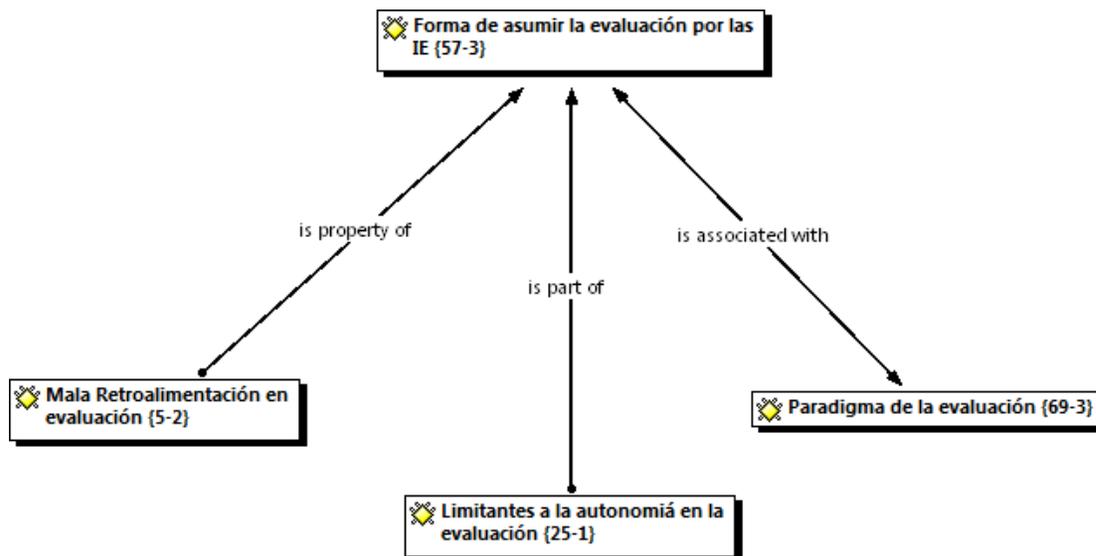


Figura 3. Códigos emergentes relacionados con Formas de asumir la evaluación por las IE

Con este marco de actuación y a juicio del investigador del presente proyecto que nace como fruto del análisis de los datos, se puede leer que las categorías que soportan esta unidad de significado son en total cuatro (4).

### **Categoría de sustento 1: Planeación desde la IE.**

En el sistema educativo Colombiano, particularmente en la educación básica y media, la ley 115 en su Capítulo II y el Decreto 1860 en sus Capítulos III y V, reglamentan que cada IE debe tener su PEI y en él su plan de estudios. En este orden de ideas, cada IE de práctica, al inicio de sus labores anuales, brindó a los practicantes los documentos de planeación. Una revisión de los contenidos de los portafolios de 16 practicantes (Apéndice E y Apéndice J), dan muestra de este material sin excepción en cada IE. El portafolio contiene:

- Copia de recibido de la carta de presentación del practicante.
- Evaluaciones de asesor de la IE
- Constancia de cumplimiento de práctica
- Actas y muestra de evidencias de proyectos, reuniones o acciones de los practicantes
- Plan área: en su conjunto contiene el horizonte institucional y está compuesto por
  - Justificación del área
  - Enfoque pedagógico institucional: misión, visión, metodología
  - Criterios evaluación
- Programación anual
  - Metas que trabaja la IE
  - Núcleos temáticos, unidades temáticas, núcleos problémicos o en fin como lo trabaje la IE

- Programación Periódica
  - Además de las metas planteadas por cada periodo contiene instancias, formas, medios, instrumentos, estrategias de evaluación del área.
- Seguimiento evaluativo a estudiantes de la IE

Revisando las notas académicas de práctica que el asesor de la Universidad hizo en junio de 2013 (Apéndice I), se encontró que un solo estudiante no lleva esta documentación de manera adecuada, lo cual no significa que la IE no lo haga sino que ha sido una falla del practicante. Esto se puede corroborar al leer las anotaciones que el asesor tiene cuando se entrevista individualmente (Apéndice K).

En las entrevistas a grupo focal realizadas en febrero (Apéndice H) y en septiembre (Apéndice C), se puede constatar que algunas IE estaban en el proceso de certificación con ICONTEC y por tanto, su PEI se estaba reformulando. En general, cada IE tiene su planeación estipulada y la entrega a los practicantes. De estas entrevistas, KN (nombre que se utilizará para no revelar datos explícitos de los practicantes) dice:

“El profe dijo que estos son documentos que se están actualizando, pues antes trabajaban con conductismo y ahora están con escuela transformadora” (Apéndice H, aspecto 1)

DA (otro estudiante de práctica), dice:

“Me pasaron una malla curricular donde están especificados los grados y la temática. Tiene logros e Indicadores de logro. Cada uno tiene su porcentaje, de ahí yo tengo que hacer las actividades” (Apéndice H, aspecto 1)

YM expresa:

“Pues en mi caso el PEI dice que en el ser tiene que hacer una auto evaluación y heteroevaluación entonces yo si miro hacer la autoevaluación para los estudiantes” (Apéndice C, pregunta 8)

FC dice:

“...en el PEI está estipulado todas las formas como se va a evaluar al estudiante...”  
(Apéndice C, pregunta 8)

Cuando se analiza lo escrito en el diario de campo de práctica (Apéndice G), DA dice:

“Es también una realidad que como docentes, tenemos planeadas ciertas temáticas y actividades con nuestros estudiantes para determinado periodo escolar, las cuales se deben cumplir” (Apéndice G)

El practicante AD, formula un aporte en el diario de campo titulado *Plan de clase*. El aporte comienza así:

Compañeros el día de hoy quiero compartirles este tema que me llamo mucho la atención y que espero sea de gran utilidad al momento de planear nuestras clases.

Una de las preguntas más frecuentes de los docentes colombianos ha sido la de cómo estructurar sus planes de clases de acuerdo a los estándares del Ministerio de Educación.

Héctor Fernández, profesional de la Subdirección de Estándares y Evaluación del Ministerio de Educación muestra algunos claves para la creación de un plan de clases, aunque advierte que éste es un proceso autónomo que debe realizar el docente de acuerdo a su metodología y propósito de enseñanza. (Apéndice G)

De aquí en adelante desglosa las recomendaciones extraídas del documento y termina su reflexión expresando:

Estas son unas pautas que podemos seguir al momento de palear las clases pero no son las únicas formas de hacerlo todo depende de la autonomía del docente, lo importante es que nuestras clases sean previamente planeadas y enfocadas a las metas que queremos alcanzar [...el subrayado es del investigador...] siendo estas vistas como dice Fernández: “un mapa que guía al docente frente a los aprendizajes que espera de sus alumnos”. (Apéndice G)

Así entonces, basado en fuentes teóricas del Ministerio de educación Nacional (MEN), propone la estructura o método de clase; entre los momentos de clase propuestos está el de evaluación. Se alcanza a apreciar que la evaluación, aún siendo un momento de clase, la tiene en cuenta en cada una de ellos, convirtiéndose en un proceso y no sólo en el momento puntual final de un hecho general de aprendizaje. Se puede interpretar lo valiosa que considera la planeación institucional, en especial, para su área de desempeño.

Es pertinente tener en cuenta en la investigación que de las 11 IE que participaron, en cinco (5) hay docentes que son Licenciados en Informática. En una (1) se tiene una persona de otra área pero con especialización en algo referente a Informática y en las cinco (5) restantes, los docentes que son encargados del área de TI son de otras áreas.

También se debe tener en cuenta que de las cinco primeras, en tres (3) los Licenciados son coordinadores del área pero quienes se encargan de las clases son docentes de otras áreas, en una (1) no existe área de TI como tal y se delega al Licenciado en Informática junto con un Ingeniero de Sistemas la responsabilidad de toda la IE, que tiene más de 36 grados y secciones diferentes y en la IE que queda de las cinco, se tuvo un Licenciado en Informática primero y posteriormente

se tuvo a dos personas más que correspondían a Ingeniería de Sistemas, pero que fueron cambiadas en un lapso de seis (6) meses.

Con estos datos es fácil expresar que la planeación institucional, aunque exista en cada IE, es muy difícil llevarla a la realidad; esto se tendrá que evidenciar en posteriores análisis. Algo seguro es la clara evidencia de que cada IE hace su proceso de planeación y en él se estipulan las metas y los criterios de evaluación, tanto institucionales como para el área. La planeación es un hecho en cada IE, pero las preguntas que surgen son ¿cuál es la concepción de evaluación que se vislumbra en la IE? ¿Cómo se lleva a la práctica lo planeado o no se lo hace? Esto, ¿genera limitantes a la autonomía de los practicantes? Las respuestas se pueden encontrar en el análisis de las siguientes categorías que sustentan esta unidad de significado.

### **Categoría de sustento 2: Estrategias y actividades de evaluación desde la IE.**

En una realidad teórica ideal y a groso modo, siguiendo a Patricia Frola (2011), la planeación de la evaluación conlleva a la estrategia de evaluación, ésta a su vez conduce a tener un instrumento de evaluación, el cual propone en la realidad actividades evaluativas que se registran en una herramienta de evaluación. Para el caso particular de la presente investigación, esta categoría emerge del proceso como está descrita en la Tabla 2. La descripción se da gracias a la relación de los códigos que surgen del análisis de la información, como se muestra en la Figura 4.

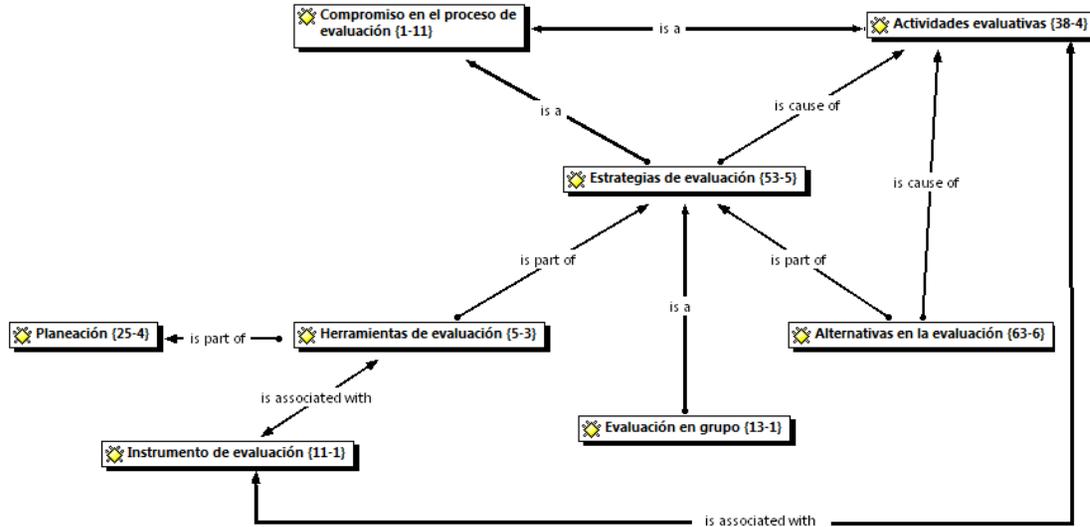


Figura 4. Códigos emergentes relacionados con Estrategias de evaluación

Como se puede apreciar en la Figura 4, las estrategias de evaluación están compuestas por instrumentos de evaluación que deslindan en actividades de evaluación. En teoría se nombró a las Herramientas de evaluación y se concatenan con lo anterior, pero el análisis de la información muestra que ninguna IE hace uso sistemático de alguna herramienta, llámese escala de verificación, escala de estimación o rúbrica, no así los practicantes de los cuales se procederá a hacer un análisis posterior. En el diario de campo se encuentra como en la IE que practica KN, no hacen uso de herramientas de sistematización planificadas, pues dice:

la situación que atravesé con respecto a ello en estas últimas semanas fue el hecho de entregar a última hora un formato titulado “planeador” en el cual se debía dar a conocer el desarrollo de cada clase, como se realizó que se hizo, que fin se buscaba, y así para muchos docentes resulto un caos total porque al parecer no llevaban registro de las actividades y temáticas realizadas, claro que no está demás ratificar en que es un deber de cada docente desarrollar un plan de clase para impartir una excelente calidad de educación.

En mi caso lo que me facilitó el desarrollo del formato fue tener registrado y organizado mi plan de clase, algo por lo que me sentí orgullosa y comprometida con mi profesión, ya que predominaba la dedicación y preparación que le he dado a cada clase a desarrollar.

(Apéndice G)

De ahí que Herramientas de evaluación no sea una categoría o subcategoría a tener en cuenta en cada IE, más si un código de análisis cuando se procese la información respecto a las formas utilizadas para evaluar por los practicantes.

Por otra parte, para abordar los instrumentos de evaluación, es prioritario retomar las actividades evaluativas, ya que en ellas se concreta un instrumento de evaluación. El análisis de diarios de campo, muestra que los practicantes perciben las actividades de evaluación asignadas por los profesores de la IE como perjudiciales para el proceso de evaluación de su área, esto conlleva a tener una visión superficial de la manera cómo cada IE asume la estrategia de evaluación, pero se va consolidando la idea de un anquilosamiento conceptual de la evaluación del aprendizaje en cada IE, como se estructuró en el marco teórico.

Al respecto el practicante DA argumenta: “ellos [...los estudiantes...] miran demasiadas materias, puede darse el caso que tuvieron muchos exámenes en dicha semana y no les quedó tiempo suficiente para realizar nuestro trabajo”. (Apéndice G)

AD dice:

La gran mayoría de docentes opta por dejar tareas para la casa siendo esta una manera de fortalecer el conocimiento y la responsabilidad del estudiante sin embargo existen docentes que abusan a la hora de asignar actividades extra clase lo cual genera desmotivación por parte de los estudiantes (Apéndice G)

Al parecer, desde el punto de vista de los estudiantes en su diario de campo, en dos IE el común es “dejar tareas” y “hacer examen”. Para encontrar posibles sustentos a esta conjetura, se procede a analizar las entrevistas a grupo focal, tanto la de febrero como la de septiembre, las cuales indican que esto no es general, pues entre las recomendaciones verbales que les dan los asesores de cada IE, está la evaluación del comportamiento y la puntualidad como lo dicen GL, AD y RJ.

Para tener certeza respecto a la forma de evaluar en cada IE, es necesario acudir a la revisión documental, particularmente los documentos institucionales (PEI, PIER y SIEE) y los portafolios de los practicantes en donde se encuentran los planes de área por año y periodo. El análisis de esta información muestra que la forma planeada de evaluar es variada, va desde las mismas pruebas escritas, test o exámenes; pasando por talleres, presentación de trabajos escritos, maquetas, consultas, prácticas, observación directa, socializaciones, desarrollo de guías, presentaciones; hasta llegar a participación, comportamiento, puntualidad.

Estas son el común en siete (7) de las once (11) IE. Sólo tres (3) de ellas asumen explícitamente la revisión de cuadernos y tareas de casa aparte de consultas y sólo dos (2) escriben textualmente la auto, co y heteroevaluación como formas de evaluar pero no explicitan con que instrumento. Las otras cuatro (4) Instituciones, plantean formas muy generales de evaluación y dejan a libertad del docente hacerlas, en el marco de criterios establecidos en su PEI o SIEE, como lo hace el Liceo de la Universidad de Nariño, por ejemplo, quien en su SIEE dice “Toda aquella actividad que por iniciativa: O creatividad de los docentes se pueda plantear y que permita determinar el alcance de los logros e indicadores de logro propuestos para cada área, asignatura o proyecto” (Liceo de la Universidad de Nariño, 2009)

Como la afirmación dada en diarios de campo es diferente a la información que se encuentra en entrevistas a grupo focal y esta a su vez es diferente a la que se lee en los documentos oficiales, se hace necesario revisar los seguimientos evaluativos de clase de los practicantes que han sido aprobados por los asesores de cada IE. Al revisar estos seguimientos evaluativos, se corre el riesgo de analizar lo que los practicantes plantean y no cómo lo hace la IE, pero en definitiva se podrá encontrar lo que se lleva directamente a la clase, con el visto bueno dado por un representante de la IE.

La revisión de estos documentos indica que a pesar de que en los programas de periodo de la asignatura se escribe una forma muy diversa de asumir la evaluación, los practicantes optan por realizar parte de ella u otras formas de evaluación no planeadas en los documentos oficiales. Sin embargo, estos seguimientos, tienen el visto bueno de los asesores de cada IE, mostrando que aprueban lo que los practicantes hacen. La evidencia de esta importante apreciación se muestra de la Figura 5 a la Figura 9, donde se hace un comparativos entre lo planeado oficialmente y lo realizado en el aula por los practicantes en varias IE en un mismo periodo académico. En estas figuras se podrá evidenciar la divergencia de lo planeado y lo realizado pero también se encontrará un ejemplo de evaluación que exceptúa esta generalidad.

TEMATICAS	INSTRUMENTOS EVAL.
Interfaz y Herramientas del graficador Paint	Talleres Practicos, Examen teorico, Resolver dudas y preguntas.
Normas de convivencia y uso de la sala de informática	Taller teórico en grupos.

Planeado

Realizado

T1: Taller 1 de ergonomia
ACT1: Trabajo practico 1 carro y rostros
ACT2: Trabajo practico 2 abuela
ACT3: Trabajo practico 3 Caricaturas
EVA: Evaluacion de periodo
CUAD: Revision de cuaderno

Figura 5. Ejemplo 1 de divergencia entre lo planeado y lo ejecutado

De esta imagen se puede extraer con facilidad que:

- No se ha planeado la ergonomía pero es evaluada
- Los talleres prácticos son evaluados como actividades
- Se planea taller teórico pero no se evalúa
- La revisión de cuaderno se evalúa pero no se planea
- Se planea la resolución de dudas pero no se vislumbra en la práctica

¿CON QUÉ APRENDER?		¿CÓMO EVALUARLO?	
Con revistas, recortes, cartulinas, colores, marcadores, recortes.		Autoevaluación y heteroevaluación sobre el aporte tecnológico y el bienestar que brindan a la comunidad.	
Líbrs, revistas, colores.		Heteroevaluación. Socializa las consultas sobre las estrategias para el cuidado de la salud.	
Cartulina, papel de colores, colores, marcadores, recortes.		Coevaluación. Exposición de los paralelos entre los métodos artesanales y los formales.	

Planeado

Realizado

6	SEN		SABER				HACER				Examen	Período	Final	Estrategia		
	hetero	Auto	E.1	DF	E.1	E.2	E.3	DF	E.1	E.2					E.3	DF
	4,0	4,5	4,3	3,6	3,0			3,3	5,0	5,0					5,0	
4,2	4,8	4,5	3,9	4,5			4,2	4,8	5,0	5,0		4,9			4,7	

Figura 6. Ejemplo 2 de divergencia entre lo planeado y lo ejecutado

Se puede apreciar que:

- No se conoce el concepto asumido de heteroevaluación, pues utilizan otras estrategias de evaluación que deberían ser parte de ella.
- No se llevó a cabo la socialización ni la exposición planeada.
- Se realizan dos exámenes que no estaban en el plan.
- Se realiza una maqueta que tampoco estaba contemplada en el plan
- El qué se aprende en el plan (cartulina), es utilizado como estrategia de evaluación

TEMAS	ESTRATEGIAS DE EVALUACION
evolución de la tecnología y tica s básicos de informática.	Dibuje algunos inventos que el hombre, elabore. Averigua con tus familiares lo referente con la historia de la computadora.
e trabajo en el aula de ca tador Componentes y vos y su Utilidad ndaciones de manejo	Dibujar el computador y hacer un pequeño relato sobre sus funciones.  Observación directa, en el cuidado y respeto en la sala de cómputo.

Planeado

NOTAS	
N1	taller evaluativo tecnología y artefactos
N2	Revisión del cuaderno
N3	taller evaluativo partes del computador
N4	Comportamiento

Realizado

Figura 7. Ejemplo 3 de divergencia entre lo planeado y lo ejecutado

Se evidencia que:

- No hay en la realidad, la revisión de consulta planeada
- El cuaderno es evaluado pero no es planeado
- Se asume que los dibujos planeados para evaluar son valorados a partir de los talleres, pero en general, deberían ser claras las instancias que se planean para llevarlas a la realidad.

¿CUÁNDO EVALUARÁ?	SE	¿CON QUÉ SE EVALUARÁ?
• Durante el desarrollo De la clase		• Consultas
• Al finalizar el tema		• Desarrollo de talleres
		• Revisión cuaderno
		• Trabajos en grupo

GEN	INSE	EJER	TALL	CREA	NÓM	CORR	BEVAL	EVAL
50	50	50	10	10	35	50	35	45
10	50	50	50	40	45	50	40	50

Figura 8. Ejemplo 4 de divergencia entre lo planeado y lo ejecutado

En la Figura 8 se aprecia que:

- El cuándo evaluar se hace realidad.
- Los con qué evaluar, principalmente talleres y trabajo en grupo, son tan generales que encaja cualquier forma y no particulariza la acción sino la estrategia.
- Se ve así que lo realizado sólo tiene un taller real, lo demás son actividades que podría decirse que también son talleres, pero no es claro.
- No hay revisión de cuaderno en la realidad pero sí en lo planeado
- Hay dos evaluaciones en lo realizado, aunque lo más seguro es que sean exámenes escritos que no se planearon.

FECHA DE FINALIZACIÓN: 27 - NOVIEMBRE - 2013  
 CA NÚMERO DE HORAS SEMANALES: DOS

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	MEDIOS O RECURSOS	FECHA	
		INICIA	TERMINA
Crear un títere	Materiales reciclables (media, cartulina, relleno)	2 - 10 - 2013	9 - 10 - 2013
Redactar su receta familiar	Cartulina, marcadores, lápiz.	9 - 10 - 2013	16 - 10 - 2013
Creación de mi sello personal.	Papa, cuchillo, bisturí, tinta o vinilo	16 - 10 - 2013	6 - 11 - 2013

*Revisado*

Planeado

Realizado

SER				SABER (Conocimiento)					SABER HACER (Practica)							
Responsabilidad	Convivencia	Trab. eq. y parti.	Ident. institu.	Autoevaluación	Coevaluación	Oratoria word.	Taller ubid.	exp. títere	Cuaderno	Reciclar	Word (N K S A)	Word (títere Nm)	Word (Wol K Ait)	Word (Inserción de I)	Títere	Receta Familiar
5	5	5	5	5.0	5.0	5.0	5.0	✓	4.5	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5	
3.5	5	5	3.5	3.9	4.0	1.0	5.0	✓	3.5	4.0	5.0	5.0	5.0	5.0	X	5
5	5	5	5	4.0	4.5	5.0	4.0	✓	4.0	0.0	5.0	5.0	5.0	5.0	4.1	5
5	5	5	5	3.5	4.0	4.0	5.0	✓	4.0	7.5	4.0	5.0	5.0	5.0		5

*Archivos carp y sub  
 Materiales  
 bella*

Figura 9. Excepción a la generalidad

En la Figura 9 se mira la excepción a la generalidad antes expuesta. Este debería ser el proceso a llevar en la evaluación. Se planea y se realiza lo planeado y los contenidos son pretextos para alcanzar metas. No se aprenden los contenidos por sí mismos; el fin no son los contenidos, son las metas y aquí se puede apreciar con claridad.

Con lo anterior se puede afirmar que las estrategias planteadas por cada IE, se quedan en su mayoría plasmadas en papel, pues salvo que los asesores de cada IE ofrezcan clases, son los

practicantes las que las asumen. En simples términos, las estrategias de evaluación de cada IE, son planeadas pero no con certeza ejecutadas.

### **Categoría de sustento 3: Paradigma de la evaluación.**

Esta categoría va de la mano con lo que en el marco teórico se ha referido como anquilosamiento conceptual de la evaluación del aprendizaje. En particular, a lo largo del análisis de la información, esta categoría hace especial énfasis en utilizar sólo el examen y tareas para evaluar lo cual conlleva a que cada IE centre la evaluación en la nota más que en el aprendizaje y en la calificación más que en la valoración.

La revisión del diario de campo (Apéndice G) muestra las siguientes afirmaciones, entre las más importantes; pues como código de análisis en Atlas T.I se encontraron 69 segmentos de referencia a esta cuestión.

GL dice “En el caso de la institución no se alargó el periodo por eso se entrego las notas hasta donde se logro sacar y las temáticas igualmente...” a un lado se dejan las metas y conseguir un nivel determinado de aprendizaje se basa en contenidos.

FC expresa una preocupación en la entrada al blog que hace referencia al bajo rendimiento: “... aunque queramos cambiar ese paradigma de la nota siempre sera ese preocupante en los alumnos...” de nuevo se marca la nota en lugar del aprendizaje.

JQ dice: “... el refuerzo puede ser ‘puntos’ los cuales significan décimas a la nota [...]. Recordemos que lo más importante para el estudiante es la nota que pueda obtener, y entre más alta sea es mejor.” Posteriormente reflexiona sobre las notas como factor de pérdida de una asignatura por parte de los estudiantes y cómo ellos desconocen el proceso de evaluación y dejan

todo a un momento final: “Básicamente porque muchos de ellos, suelen relajarse durante todo el año escolar y al final de este terminan ahorcados con la necesidad de encontrar alguna solución para las materias que ya parecen perdidas. Todo el trabajo de una etapa estudiantil se resume en tres semanas”

DA escribe así su preocupación porque se está venciendo el plazo dado por la IE para entregar notas: “... en mi caso tenía como plazo máximo para entregar notas hasta el viernes 6 de Septiembre, por lo cual la última semana fue un tanto estresante ya que tenía actividades evaluativas y cuadernos de Tercero y Sexto por calificar...” También muestra su descontento ante la decisión tomada por el asesor de la IE de recibir trabajos por notas y escribe: “Ante una entrega tarde mi criterio es bajarles 0.5 y mis alumnos lo saben, pero muchas veces los alumnos le entregan a mi asesor los trabajos y le ruegan que sobre 5 y el acepta, ante lo cual nosotros como practicantes tenemos que aceptar lo que el asesor diga” esto a la vez se convierte en un factor que limita la autonomía de los practicantes, como se analizará más adelante.

RJ toma medidas que redundan en disminución de los aprendizajes de los estudiantes, a cambio de dar notas: “... en los colegios presionan por las notas, además la pérdida de esas clases ocasiona también un retraso en el normal cumplimiento de los temas a dictar en este periodo, lo cual tuve la necesidad de reorganizar las temáticas y disminuir el tiempo destinado a la enseñanza de cada una...”

AC escribe sobre cómo la IE pone a disposición de los estudiantes sus notas más que una retroalimentación de su proceso académico y evaluativo: “Resulta, que a través de la plataforma de evaluación, de la que dispone la institución los estudiantes, pueden consultar su progreso de

todo el año hasta ese justo momento [... refiriéndose al último periodo...] lo que les da un consolidado de las notas”. La reflexión que hace el mismo practicante es más interesante:

Es curioso ver cómo se transforma el uso que tiene una herramienta tecnológica, que permite mantener informados a los estudiantes y a sus tutores, pasando a ser una simple página informativa con un uso inadecuado, ya que para estos estudiantes el conocer como van a estar en el último período hace que tengan menos interés en estudiar, porque se confían de los cálculos que hacen, con calculadora en mano, para saber, en cierta medida el esfuerzo que deben realizar para simplemente pasar con una nota mínima aprobatoria de 3.

(Apéndice G)

MC queda impresionado frente a la manera como retroalimentan a los estudiantes algunos profesores en su IE: “...recuerdo lo que me paso un día en clase en el que un niño hizo desorden y una de las profesoras lo agredió verbalmente, en ese momento me impresione y pensaba que dicho trato no era el adecuado, ocasionando en el niño problemas mayores” y no es un caso aislado según termina comentando la misma persona: “muchas veces hemos visto casos en los que los docentes no hacen nada por mejorar esto, ocasionando dificultades no solo para quien esta distraído sino también para el grupo en general, imposibilitando que haya un buen ambiente de aprendizaje” (Apéndice G)

YM también encuentra algo similar en su IE: “en mi institución he procurado por que mis alumnos me tengan confianza y no miedo, ya que he visto que a veces ellos no preguntan a ciertos docentes por temor a recibir un grito”.

JQ vuelve a hacer un escrito en el diario de campo diciendo: “En la mayoría de instituciones educativas se hace uso de sanciones, como medida para mejorar la disciplina dentro

del aula de clase, las cuales se resumen en la ampliación de tareas, amonestación pública, aislamiento de sus compañeros, retención después de las horas de clase, privación del recreo entre otras” todo esto se convierten en indicadores de mala retroalimentación en las IE.

En medio de estas apreciaciones sobre evaluación que plantean las Instituciones Educativas en palabras de los practicantes, se encuentra una actividad contada por uno de ellos, que destaca y marca una forma de evaluar de la IE diferente a lo planteado al momento. Así, KN dice:

destaco una de actividades que me llamo mucho la atención y fue el trabajo de una profesora encargada del área de ciencias naturales quien los animo a sus estudiantes para que además de aprender la mezcla de colores, plasmar el ciclo de vida y apreciar la institución en la que están; utilizó como actividad, hacer en uno de los muros unos “máandalas” (Apéndice G)

Esta actividad, es la única que diferencia a lo encontrado y modifica lo paradigmático, aunque sea en un intento, pues más abajo el mismo practicante expresa: “Es así como cada docente debe valorar la creatividad, pero se ha determinado una brecha entre lo que es creatividad y el simple hecho de copiar una idea” (Apéndice G). En esta reflexión que hace, se percibe que las actividades evaluativas que están orientadas a lograr creatividad en los estudiantes, se quedan estancadas en copias de algo que ya existente.

Cuando se analizan las entrevistas a grupo focal del mes de febrero, las opiniones no cambian demasiado. Al respecto GL dice: “Una de las profesoras me dijo que evalué como sea, nadie daba una respuesta. Le pregunte a una profesora y en el ser por ejemplo califican puntualidad” (Apéndice H, aspecto 1). RJ dice “La profe encargada califica comportamiento,

puntualidad, y los desempeños en la práctica”. La entrevista también da indicios de que, sin excepción, toda IE de práctica maneja una escala valorativa en números que van del 1 al 5, diferenciándose en que en una de ellas la aprobación se hace con 3.5 y en las demás con 3.0 lo cual dificulta el proceso de transferencia estudiantil.

La entrevista a grupo focal realizada en septiembre (Apéndice C) de nuevo corrobora lo escrito hasta el momento; GL expresa “... me encontré con que no he sacado muchas notas y ya tengo que entregar notas y no he dado clase. Entonces yo estoy hablando con mi asesor y yo le pregunto cómo hago porque no he tenido para hacer siempre la evaluación entonces.... Sáquele lo que sea, sáquele notas, sáquele notas...”. Cuando se leen las últimas expresiones de esta frase, la conclusión que se viene esbozando a lo largo de este análisis, se acentúa. RI afirma que en la IE de práctica dicen que la evaluación es continua y permanente, pero a juicio de esta investigación, la nota marca la pauta, pues en la entrevista RI dice: “... entonces él [... refiriéndose al asesor de la IE...] o sea, él lo único que me da son sugerencias me dice a mí, bueno si miras que los estudiantes realmente se merecen esa oportunidad de recuperar, listo pero.... haz algo pertinente al caso para que el estudiante recupere la nota...”. De nuevo se trata de recuperar una nota más que solucionar problemas de aprendizaje.

Todo lo expresado en esta categoría de sustento, enmarca una forma de evaluar por las IE, que dicen mucho en los textos pero no se preocupan por llevarlas a la realidad y nos llevan a sustentar aún más lo expresado en el análisis de la categoría de sustento 2: Estrategias de evaluación de las IE. “Del dicho al hecho hay mucho trecho”, reza un adagio popular y sería la frase que se ajusta y mejor resume la unidad de significado Forma de asumir el proceso de evaluación por las IE.

Queda pendiente sólo la categoría Limitantes a la autonomía en la evaluación, como sustento para esta unidad de significado. La hipótesis que surge de antemano al respecto, gira en torno a que desde la planeación y con las estrategias propuestas por cada IE, no se ponen limitantes, más si desde las palabras y asesorías que se brindan en cada una de las sedes, convertidas en paradigmas. Se procede así a analizar esta categoría final de la primera unidad.

**Categoría de sustento 4: Limitantes a la autonomía en la evaluación.**

Es importante comenzar expresando que estas limitantes están dirigidas no a la IE sino al practicante pues en últimas es él quien orienta la clase. Lo que muestra las tres categorías precedentes, van encuadrando que cada IE hace un proceso de evaluación planificado y bien escrito; genera estrategias de evaluación planeadas para llevarlas a la práctica; pero el paradigma de la evaluación en cada IE, como se muestra en la categoría anterior, coloca un limitante a la autonomía de los practicantes al momento de hacer su práctica evaluativa.

Si se entiende autonomía desde la acepción dada por la Real Academia Española, quien dice que es “Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (RAE, 2014), los practicantes la tienen limitada y es su sentir. Como se mostró en la anterior categoría de sustento, DA dice “Ante una entrega tarde mi criterio es bajarles 0.5 y mis alumnos lo saben, pero muchas veces los alumnos le entregan a mi asesor los trabajos y le ruegan que sobre 5 y el acepta, ante lo cual nosotros como practicantes tenemos que aceptar lo que el asesor diga” (Apéndice G), dando una clara evidencia de la limitante desde la práctica del asesor de la IE, más que por la planeación hecha.

RI, dice respecto a la ubicación de los estudiantes en los equipos de trabajo: “Personalmente mi ideal sería ubicar estudiantes con su respectivo equipo pero me ha resultado

un poco difícil por la costumbre que ya llevan” (Apéndice G). El énfasis de este segmento está en pensar ¿cuál es la costumbre que ya llevan? Revisando la entrevista individual de Junio hecha por el asesor de la Universidad (Entrevista individual de junio, Apéndice K), RI expresa que en la IE donde hace su práctica no tienen equipos asignados por estudiante, sino que cada uno escoge dónde quiere trabajar; es a esta costumbre a la que se refiere en el diario de campo. La costumbre marca la pauta y limita la autonomía.

RJ muestra un descontento cuando en la IE asumen formas de castigo a comportamientos no adecuados; en este caso a los niños se les prohíbe el descanso, el practicante considera exagerado y dice: “...como estamos en la posición de practicantes, no es mucho lo que se puede hacer al respecto...” (Apéndice G) mostrando su impotencia; pero reflexiona y agrega “...sin embargo cuando el castigo me parece exagerado por la falta cometida, si he abogado por mis estudiantes, justificando que el recreo es un espacio esencial en la formación del niño, además que le permite dispersarse y entrar a su salón de clases con una buena disposición de seguir aprendiendo.” (Apéndice G). No se sabe si los docentes de la IE le hicieron caso o no pero en aras de evidenciar la categoría de sustento, se lee con cierta certeza el sentir de limitante a la autonomía.

Las evidencias de limitantes a la autonomía, también se aprecian en la disponibilidad de recursos para las clases y, por obvias razones, al proceso de evaluación. AC quiere utilizar algunos equipos y dice: “...he comentado al profesor encargado, acerca de que si podría disponer de los equipos, (tableros digitales), para usarlos en las últimas clases, pero no encuentre una respuesta positiva sino más bien unas evasivas...” (Apéndice G). La pregunta que surge es ¿por qué le prohíbe? Más adelante, el practicante comenta:

conversando con él me di cuenta que las razón por la cual no se me ‘permitía’ usar los equipos era porque ellos tenían miedo de dañarlos, y que ellos podían tener problemas mas adelante, también me di cuenta que no estaban preparados para usarlos, no estaban previamente capacitados para manipularlos, y por ende suponen que, de igual forma yo no tenía las capacidades para usarlo (Apéndice G)

GL, presencia una situación que no aporta a su formación inicial de profesor y a futuro marcará su pauta a seguir:

En la institución en la que estoy realizando mi practica había un estudiante que no se sentía motivado por parte de la docente, ella a pesar de que dictaba la materia no hacia porque el estudiante se sintiera bien por lo que hacía, siempre estaban en continuo debate, el estudiante porque quería llevar la contraria a la docente y la docente porque no le demostraba lo importante que era y que el estudio le podía servir (Apéndice G)

Los miedos, preocupaciones y hasta las debilidades de cada IE en cabeza de su asesor, son transmitidos a los practicantes, convirtiéndose en limitantes a la autonomía.

Ahora bien, para planear sus clases, según lo expresan en la entrevista personal los asesores de cada IE (Apéndice D), los practicantes tienen autonomía, factor que se analizará posteriormente como unidad de significado integradora. Sin embargo, es razonable que sigan los lineamientos institucionales establecidos en los documentos oficiales, llámese PEI, PIER, etc. La dificultad que se tiene con referencia a limitante en la autonomía, es que esto ya está establecido y por más que los practicantes participen del proceso de planeación institucional, los planes de área no son modificados por ellos.

En la entrevista a grupo focal realizada en febrero de 2013, con las ocho (8) personas que participaron, todas coinciden en que esto es un lineamiento dado por el IE que deben cumplir, ya está estipulado. Respecto al área propiamente, seis (6) de los ocho (8) entrevistados esgrimen que la IE les da criterios que deben cumplir al interior del área, llegando a decirles hasta los porcentajes de los criterios de evaluación, como lo dice WA: “El hacer 50%, el conocer 30% y el ser 20%. Yo tengo una serie de actividades, que me parece mas eso que criterios.” (Apéndice H, aspecto 2). En la entrevista al grupo focal de septiembre, se pregunta si a todos les entregaron plan de área (Apéndice C, pregunta 9b) la respuesta a una sola voz es si.

Llama la atención de sobremanera, un lineamiento que tiene una IE en particular, donde a los estudiantes de primero a quinto, se les obliga a hacer un examen tipo ICFES, labor en la cual participan el practicante también de manera obligatoria. Al respecto GL, quien hizo la práctica en esa IE, dice: “...una evaluación tipo ICFES por decirlo así, porque tiene que ser así y tiene que ser de este tipo. Contiene preguntas con única opción de respuesta abc, y pues eso siempre tiene en cada periodo” y culmina diciendo: “Por ley, donde yo estoy, por periodo hacen una prueba final como ICFES. Al final debe estar la nota de la prueba final es decir el saber, el hacer, y ser y al final la nota de la prueba final” (Apéndice C, pregunta 10d). Se lee de nuevo, en medio de la redundancia del practicante, el limitante a la autonomía, puesto que aún siendo un lineamiento institucional, está marcado por el examen, la nota y el producto final más que por el aprendizaje.

Con el análisis de las cuatro categorías de sustento, se puede concluir con mucha certeza la unidad de significado estudiada. La forma de asumir el proceso de evaluación por las IE, está enmarcada por una planeación institucional que propone con claridad instrumentos y actividades de evaluación en papel, en las que no tienen injerencia los practicantes y algunas de las cuales están obligados a seguir, pero que en su mayoría no lo hacen. De esta manera se podría decir que

tienen autonomía al interior del aula que está limitada por el paradigma de la IE. Este limitante, no es formal, es decir no se encuentra plasmado en los documentos oficiales, se encuentra en las recomendaciones verbales y prácticas de los docentes de cada IE, que impregnan al practicante con cierta limitante a su autonomía desde la concepción de evaluación que la IE tiene. Es una especie de inducción: la IE, en cabeza de los asesores y otros profesores, induce a los practicantes a seguir sus paradigmas de manera informal y no tiene estricto control al interior del aula si se cumple o no lo planeado respecto a evaluación.

Se procede ahora a definir completamente el tema en cuestión (Proceso de evaluación) y para ello se analiza la segunda unidad de significado: Concepciones de evaluación en las IE.

### **Unidad de significado2: Concepciones de evaluación de las IE.**

Para la Real academia de la lengua española, concepción es la acción de concebir y esta última se define como “Formar idea, hacer concepto de algo” (RAE, 2014). La unidad de significado estudiada, busca entonces formar la idea o ideas de lo que las IE entienden por evaluación. Esto se puede hacer desde los códigos que en Atlas T.I se obtuvieron, cuando se analizó la información recolectada. La Figura 10, muestra los códigos emergentes que se relacionan con Concepción de evaluación

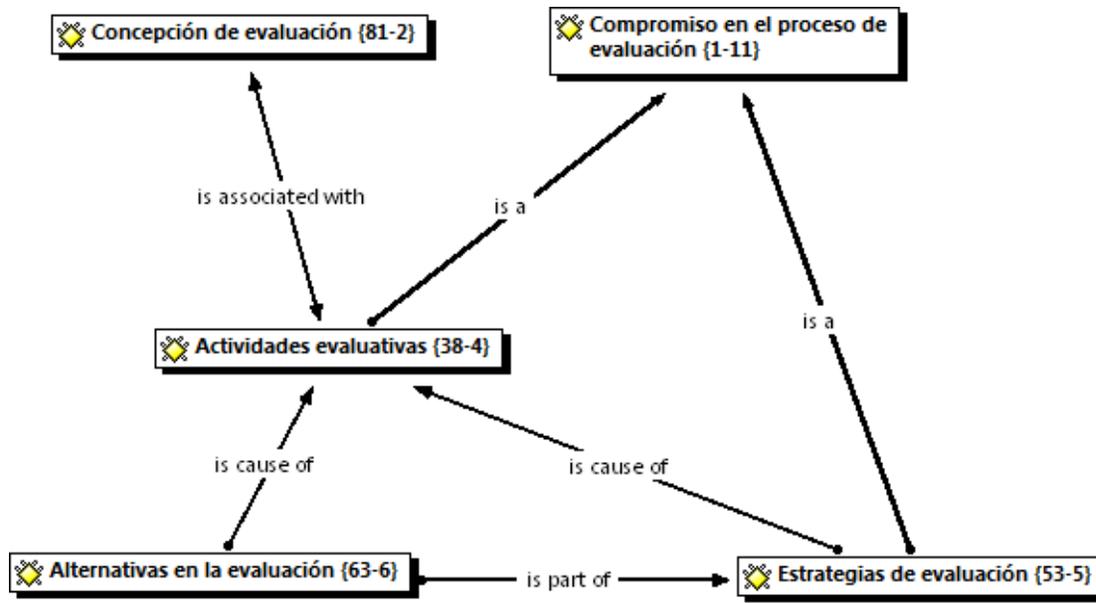


Figura 10. Códigos emergentes relacionados con Concepción de evaluación

Por lo analizado hasta el momento, se puede inferir que las actividades evaluativas en las IE dependen de los instrumentos de evaluación, estos dependen de las estrategias de evaluación planteadas en las IE que a su vez dependen de la planeación realizada en la IE. Como se estudió en la anterior unidad de significado, la planeación y las estrategias de evaluación en cada IE, están supeditadas al paradigma de la evaluación lo que conlleva a limitantes en la autonomía de los practicantes. Este análisis lleva fácilmente a decir que las categorías que sustentan esta unidad de significado son: Planeación desde la IE, Estrategias de evaluación desde la IE, Paradigma de la evaluación, Limitantes a la autonomía de la evaluación y concepciones de evaluación, siendo en total cinco (5).

En el camino recorrido de análisis se ha tomado mucha ventaja, pues las cuatro (4) primeras categorías de sustento han sido analizadas con anterioridad, haciendo referencia a formas de asumir el proceso de evaluación por las IE. Y las formas de evaluar aportan mucho a las concepciones de evaluación. En esta oportunidad, lo que se hará es retomar las categorías

pero, desde el análisis anterior, centrar su estudio para dar razón de las concepciones de evaluación de las IE. Estas en definitiva deben responder a Qué, cuándo, cómo y para qué evaluar según las propuestas de las IE.

### **Categoría de sustento 1: Planeación desde la IE.**

El análisis que se hizo en la unidad de significado anterior, dio a entender que las diferentes IE tienen documentos oficiales que dan muestra de la planeación, llámense PEI, PIER, SIEE, planes de área anuales o periódicos, etc. En este sentido, la concepción de evaluación que surge es ser un acto planificado, continuo y permanente.

A continuación se procede a mostrar los criterios de evaluación que las IE tienen plasmadas en dichos documentos, en aras de sacar a relucir la concepción de evaluación desde esta categoría:

I.E.M. Agustín Agualongo: el SIEE, en los apartes escritos al interior del portafolio del practicante y aprobado por el docente asesor de la IE, contempla que se evaluarán todas las dimensiones del ser humano pensadas desde el ser, saber y hacer; se tendrán en cuenta los ritmos y estilos aprendizaje individual; así mismo garantizan la interacción con el contexto; se ofrecen oportunidades para aprender de la experiencia y se programarán actividades complementarias de refuerzo y recuperación

I.E.M. Cabrera: la malla curricular de contabilidad y emprendimiento (2013), asignaturas que son asumidas al interior del área de TI, expresa que el proceso evaluativo será “...permanente y dirigido a valorar capacidades, conocimientos, competencias, habilidades, destrezas, comportamiento y la asistencia de los estudiantes”. Llama la atención encontrar en este documento la propuesta de evaluar en cada clase y utilizar refuerzos y compromisos para

desarrollar actividades al interior del aula y extraclase. Así mismo se utilizarán “medios” como auto, co y heteroevaluación además de una prueba tipo ICFES por periodo.

I.E.M. Santa Teresita: al revisar extractos del manual de convivencia en el portafolio del practicante, se encuentra que la evaluación educativa se fundamenta en cuatro (4) dimensiones: cognitiva, cognoscitiva, praxis y comportamental. Se valorará el saber, ser y hacer dándose un valor porcentual a cada periodo de los tres planteados, siendo el último de mayor valor con 40%.

I.E.M. Liceo Central de Nariño: al revisar el portafolio del practicante, donde se encuentran copias autorizadas por el asesor de la IE de los documentos oficiales, se lee que la evaluación se hará por competencias, puesto que su planeación es por competencias: exploratoria, personales y la creatividad e innovación, serán tenidas en cuenta. Se evaluará durante el desarrollo de la clase y al finalizar un tema, esto muestra que se planifica un proceso permanente de evaluación.

I.E.M. María Goretti: el SIEE de la IE, según los extractos del practicante, establece una evaluación por competencias del área relacionándolas con las dimensiones del ser, saber y hacer. Genera una tabla que contiene criterios por cada dimensión y nivel de desempeño basado en el decreto 1290 de 2009.

I.E.M. Ciudadela Educativa de Pasto: los apartes de su PEI que hacen referencia a la evaluación, contenidos en los portafolios del practicante y avalado por el asesor de la IE, expresan que la dinámica estará dada por la auto, co y heteroevaluación. Se plantea que la evaluación en el aula se acordará con los estudiantes y que se realimentará las valoraciones con el estudiante y la familia. El saber, el ser y hacer serán tenidos en cuenta y promediadas su notas al final de cada periodo de cuatro (4) posibles. Es interesante encontrar en el PEI, que al finalizar

el periodo escolar se van a “ponderar las valoraciones y sumar los resultados” mostrando una clara tendencia a la evaluación sumativa, pero contrasta con que al final se valora la “...aptitud para saber convivir con base en criterios (asistencia, cumplimiento, relaciones interpersonales) esta valoración es independiente”. Al parecer, esta valoración final será promediada con la obtenida en cada periodo y así lo estipula más abajo el documento al decir: “Consolidar la valoración de la aptitud Saber Convivir con base en los resultados de las valoraciones de periodo”

I.E.M. Chambú: el portafolio del practicante contiene criterios de evaluación que el asesor de la IE aprueba. Estos son obtenidos del PEI institucional y se centran en desempeños, teóricamente se evaluará entonces por competencias. Además de contemplar las características de continua, integral y cualitativa, es llamativo encontrar que se tendrán en cuenta “...los pensamientos alternativos y otras soluciones a los problemas tecnológicos.” Lo que hace referencia a formas diversas a las convencionales de resolver problemas. Esta IE valorará el desarrollo de guías individual, la participación, la comprensión y creatividad en la socialización de trabajos, pero en especial, la interacción con recursos tecnológicos y la recolección, análisis e interpretación de datos, como criterios específicos del área.

I.E.M. Técnico Industrial de Pasto: según el portafolio del practicante, que es autorizado por el asesor de la IE, la IE da como directriz realizar tres o más formas de evaluación así como concertar con los estudiantes las formas y la valoración de cada evaluación. Plantea evaluar el saber, el ser, el hacer y el convivir así como destinar unas horas de clase para la auto y coevaluación. La evaluación se aplicará en diferentes contextos y se harán actividades de nivelación y apoyo.

Liceo Integrado de Bachillerato Universidad de Nariño: el acuerdo 001 de Noviembre 4 de 2009, establece el sistema de evaluación de los estudiantes en esta IE. En ella se encuentra que en la evaluación del aprendizaje se estimarán y emitirán juicios sobre los procesos de desarrollo humano, los pedagógicos y los administrativos. Es importante resaltar que la IE busca con la evaluación diagnosticar procesos cognitivos y metacognitivos, identificar características personales y en fin asumen como finalidades de la evaluación lo contemplado en el documento La evaluación en el aula y más allá de ella propuesto por MEN en 1997. Como características de la evaluación asume que sea Continua, integral, sistemática, flexible, participativa, formativa; se avalúa por logros teniendo planes de refuerzo, superación y recuperación y se tendrá en cuenta la disciplina.

I.E.M. San Juan Bosco: según los apartes del PEI que el practicante presenta en su portafolio y son aprobados por el asesor de la IE, los criterios de evaluación están dados por desarrollo cognitivo, desarrollo procedimental, desarrollo actitudinal, traducidos en saber conocer, hacer y ser.

I.E.M. Artemio Mendoza Carvajal: en el portafolio del practicante se encuentran apartes del PEI, aprobados por el asesor de la IE, que rigen la evaluación. Se encuentra un corte filosófico en ella cuando dice “No se enseña para aprobar. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona, el propósito de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar.”

En síntesis, se puede afirmar que la concepción de evaluación de las diferentes IE desde la planeación, rodea las nuevas definiciones que de ella se tienen y que han sido presentadas en el marco teórico de esta investigación, en especial cuando se re conceptualiza la evaluación. Lo

que dice el decreto 1469 (1987), el decreto 1860 (1994), el documento la evaluación en el aula y más allá de ella (1997), lo que expresa Cajio (2009), Bogoya (2006), Cinterfor (2008), Delgado (2005), Estévez (1996), Iafranceso (2004) o Sacritán & Pérez (1992) es asumido desde la planeación de las IE. Bordea la permanencia, la continuidad, el diagnóstico, la identificación personal, el ser un proceso y no un momento, etc. En fin, las IE asumen características que alejan a la evaluación de concepciones anquilosadas del examen, la nota, la calificación, la aprobación. Sin embargo, es pertinente recordar que esto es lo planeado y se tiene que evidenciar en lo operado, aspecto a tocar en las siguientes categorías de sustento.

### **Categoría de sustento 2: Estrategias y actividades de evaluación desde la IE.**

Esta categoría se hace muy corta, pues desde el análisis que se hizo en la anterior unidad de significado, las concepciones de evaluación de la IE casi saltan a la vista.

Aunque se planean diversas actividades y estrategias de evaluación, llevarlas a la práctica no es el común en las IE, como mostró el análisis realizado y contemplado en las Figuras 5 a 10. Una razón por la cual no se lo hace, y que podría ser una excusa del asesor en cada IE, es que el área está en manos de los practicantes y ellos no asumen lo planeado. Sin embargo, las clases son planeadas con anticipación por los practicantes y estos planes son presentados a los asesores de cada IE, quienes dan el visto bueno para su puesta en práctica. Aunque cada practicante, como docente que es, tiene su estilo didáctico, no sería razón para no llevar a la realidad las actividades y estrategias planeadas.

Como sustento a lo anterior se suma que la revisión de las notas de las evaluaciones realizadas por los asesores de práctica en cada IE, son buenas para cada practicante como se aprecia en la Figura 11:

PRACTICANTE	NOTA DEFINITIVA DEL ASESOR SEMESTRE 1	NOTA DEFINITIVA DEL ASESOR SEMESTRE 2
AC	--	4,3
AD	4,7	5,0
DA	3,8	4,7
FC	4,8	5,0
GL	4,6	5,0
GR	3,7	4,2
JQ	3,3	4,9
KN	4,5	5,0
LR	4,7	5,0
MC	4,5	5,0
MV	4,2	4,1
OR	4,7	4,8
RI	4,6	4,9
RJ	4,4	4,9
WA	4,1	4,5
WP	4,1	3,8
YM	4,2	5,0

Figura 11. Notas de los practicantes, dadas por los asesores de cada IE

Fuente: Asesor de práctica docente de la Universidad, Notas académicas de los practicantes, documento personal, 2013

Esta evaluación contempla 23 ítems (Apéndice F) de los cuales cinco de ellos (los primeros) están orientados expresamente a la planeación, en particular de evaluación y actividades al interior de aula. De ahí que no llevar lo planeado en teoría a la práctica en las clases, no puede ser sólo responsabilidad de los practicantes sino, como lo manifiestan estos últimos, también del paradigma que manejan los asesores en cada IE y que también se convierte en categoría de sustento de esta unidad de significado, próxima a analizar.

En consecuencia, desde esta categoría de sustento, se perfila que la concepción de evaluación que maneja cada IE no es la planificada; es decir, en la práctica no se puede afirmar que exista una verdadera re conceptualización de la evaluación por parte de la IE, pues sus planes no son llevados a la acción y no necesariamente por responsabilidad de los practicantes,

sino por exigencia, muchas veces inconsciente y marcada por paradigmas, de los asesores en cada IE. De ahí que se hace necesario sustentar tan delicada afirmación, con la siguiente categoría: Paradigma de la Evaluación.

### **Categoría de sustento 3: Paradigma de la evaluación.**

En la anterior unidad de significado, Formas de asumir el proceso de evaluación por las IE, se hizo un análisis pormenorizado de esta categoría, que ofrece suficientes sustentos para sintetizar una concepción de evaluación de las IE, marcada por anquilosamiento conceptual. Ahora sólo se hace necesario enfatizar los aspectos que desbordan en esta concepción. Para ello se retoma lo expresado por los practicantes en el diario de campo y se interpreta sintéticamente:

Completar las temáticas y obtener buenas notas, es lo preponderante cuando se acerca el final de un periodo (GL); la preocupación de los estudiantes de las IE por las notas, es la esencia (FC); dejar al último su trabajo y no entender la evaluación como un proceso, marca la pauta (JQ); la presión institucional por entregar de notas, marca el trabajo del practicante (DA); enseñar menos para cumplir con notas, son exigencias de las instituciones educativas (RJ); hacer cuentas para decidir cuánto sacar y no saber qué aprendió, es el comportamiento de los estudiantes ante una propuesta institucional (AC); todas estas son percepciones de los practicantes, que son extraídas del comportamiento de los estudiantes en cada IE.

A lo anterior se agregan las palabras textuales de los asesores en cada IE, como exigencias verbales, que parecen ser inconscientes y no mal intencionadas, sino fruto de años de llevar una evaluación estática y paralizada en el tiempo. Sólo es de recordar las frases como "...Sáquele lo que sea, sáquele notas, sáquele notas" como lo expresa GL en la entrevista a grupo focal, o "...haz algo pertinente al caso para que el estudiante recupere la nota..." le dice el asesor a RI.

Todas sin excepción se convierten en orientaciones reales para la práctica, que difieren de lo planeado, culminando con que la verdadera concepción de evaluación que se maneja en las IE, se queda rezagada, anquilosada en el tiempo, estática y poco promisoría para las tan altas metas que en teoría se han fijado las IE. Lo único que se llega a cumplir de lo planeado, son las propuestas de escalas de valoración que, como se expresó en su momento, es una conversión numérica que califica ó descalifica al alumno y no que evidencia toda esa teoría tan rica que queda en letra muerta.

¿Qué se pierde de la teoría expuesta en planeación, referente a evaluación, en las IE? Se pierde tener en cuenta los estilos y ritmos de aprendizaje individual; la interacción con el contexto; el hacer la evaluación en cada clase; el prevalecer la cualidad, dando más valor a la cantidad; los proceso de creatividad e innovación; la concertación con estudiantes; el proceso de retroalimentación con alumnos y familia; valorar el pensamiento alternativo; la recolección, análisis e interpretación de datos; el concepto que tenía una IE de “no se enseña para aprobar” queda encasillado en una frase de cajón poco practicada y aplicada.

Las exigencias de cada IE de hacer auto y co evaluación, apuntan a tener una nota más con la cual promediar y lo mismo pasa con el saber, ser y conocer. Si se evalúa por competencias, se necesita planear por competencias, pero sólo dos (2) IE son coherentes con esta propuesta, aunque su práctica esté también anquilosada. Una sola IE no plantea que sea por competencias, sino que está orientada con un enfoque curricular centrado más en el estudiante, pero se desdice en la práctica, quedando también estancada en el paradigma.

Como se puede comprender, las concepciones de evaluación que tienen las IE son transmitidas a los practicantes, quienes seguramente poseen en sus cabezas, ideas revolucionarias

de cómo llevar el proceso de evaluación y que posiblemente se queda en ganas de llevarlas a la práctica. Esto será factor crítico en la siguiente unidad de análisis, pero al momento es claro que las concepciones de evaluación de las IE limitan la autonomía de los estudiantes en la evaluación, al ser presionados a llevar lo que se exige en cada IE. De ahí que la Categoría 4 de sustento a esta unidad, Limitantes a la autonomía en la evaluación, está más que sustentada y su contraparte (Autonomía de los practicantes) se convierte en una categoría de articulación entre las dos unidades de significado, pues a pesar de tener limitantes a la autonomía, es necesario encontrar hasta dónde afecta los proceso planeados por los practicantes. Es como tratar de averiguar, hasta dónde desobedecen a sus asesores y, de ser así, qué problemas les ha causado.

Finalmente, para culminar esta unidad de análisis y dar respuesta al tema Proceso de evaluación, no queda sino analizar la Categoría 5 de sustento: Concepciones de evaluación, en general no sólo de la IE, para articular el tema 1 con el tema 2 a través de la categoría integradora Autonomía de los practicantes.

### **Categoría de sustento 5: Concepciones de evaluación.**

Como se afirma que las IE se quedan anquilosadas en la concepción que tiene de evaluación y quieren transmitirlo a los practicantes, es pertinente mostrar segmentos que se encuentran en la información recolectada, donde se de sustento a tan drástica afirmación.

Una persona, a la que se llamará HJ y que no es practicante al momento de recopilar la información, participa en la opiniones en el diario de campo online y escribe: “Desafortunadamente en las instituciones educativas, el hecho de evaluar tiende a confundirse y a reducirse con la simple labor de tener que asignar una nota por obligación y así poder ‘rellenar’ el informe de notas de los estudiantes, aunque eso también depende del profesionalismo de cada

docente para desarrollar su labor” (Apéndice G). Es claro que esta persona también percibe lo que se vive en las IE como concepción de evaluación y que ya se ha afirmado en muchas ocasiones.

AD, por ejemplo afirma que “La evaluación es un aspecto muy importante dentro del proceso enseñanza - aprendizaje. Al evaluar se hace una apreciación justa y real de las competencias alcanzadas y de la forma en que el proceso se lleva a cabo” (Apéndice G); sin embargo, al revisar los criterios de evaluación expuestos en la IE donde hizo la práctica, se da valor porcentual a los periodos académicos, convirtiendo la evaluación en sumativa y acumulativa más que en llevar a la realidad la concepción que ella escribe.

JQ escribe “Las evaluaciones representan para muchos alumnos, de cualquier nivel educativo, el periodo del terror” (Apéndice G), ¿por qué lo ve así? Una revisión del portafolio de práctica que lleva, muestra que en la evaluación se centra en contenidos que se deben mostrar en la realización de productos finales. Por tanto la “nota” depende de la calidad del producto final y de ahí el terror de los estudiantes; la evaluación no es un proceso continuo y permanente sino de momento. Posteriormente escribe “Es frecuente que los estudiantes vean a los docentes como las ‘cuchillas’, altos jueces, promotores del estrés y poseedores de toda la verdad.” (Apéndice G), esa es la imagen que se tiene como docente cuando se mantiene una concepción anquilosada de evaluación.

FC escribe:

...en cuestión de evaluación tenemos muchas opciones pero la mas ideal y que se debería aplicar en todas las instituciones es una evaluación integral, es claro que en las mismas nombra este tipo de evaluación, pero en sí no la aplican tal y como debe ser lo que

genera una mala evaluación del estudiante y un balance superficial del aprendizaje obtenido por los alumnos. (Apéndice G)

Esto da cuenta del sentir de los practicantes respecto a la concepción de evaluación en cada IE y su inconformidad al respecto tendiente a buscar otras concepciones desde su limitada autonomía; al final termina escribiendo “Es importante que los docentes se capaciten en como llevar a cabo este tipo de evaluación para un mejor proceso de enseñanza - aprendizaje en las instituciones.” (Apéndice G). Suena atrevida la sugerencia ofrecida por el practicante, pero es una muestra de que tan errada percibe la concepción de evaluación en su IE.

YM presenta en el diario de campo un escrito que deja en claro la concepción de evaluación en las IE: “¿Por qué ‘copiamos’ en los exámenes? Desafortunadamente estamos ante una SOCIEDAD, EMPRESA, INSTITUCIÓN que tan sólo cree en el profesional cuando hace entrega de sus calificaciones con un excelente promedio o se le ubica en bueno, aprobado, meritorio. Se valora lo cuantitativo sobre lo cualitativo” (Apéndice G) es muy duro su lenguaje pero, en mejores términos, es lo que se ha venido afirmando hasta el momento en la investigación.

DA dice “Que hacer si la realidad es una sola ‘Hay que dar clases y evaluar’ y para ello es necesario que nuestros alumnos estén lo mas tranquilos y atentos posibles, por lo cual muchos docentes optan por la mano dura, teniendo en cuenta su autoridad como profesor” (Apéndice G), en la mano dura y la autoridad como profesor se puede entender que la evaluación es un “arma” que acalla, calma y tranquiliza una clase pero no es seguro que se aprenda. De ahí que posteriormente afirme

tal vez no se trata de llegar al punto de ser unos guardias, sino mas bien guiar a nuestros estudiantes, haciéndoles entender que si rompen un lápiz, no podrán usarlo posteriormente de manera apropiada, o que si dañan su pupitre, después los huecos o rayones ocasionarán mayor dificultad a la hora de escribir en hojas. (Apéndice G)

MC muestra en su escrito la manera de llamar la atención por parte de los profesores de su IE:

me he dado cuenta en algunas ocasiones que al regresar de mi clase y dejar a mis estudiantes en el salón, para que puedan recibir el refrigerio, la profesora empieza a nombrar lista de aquellos alumnos que deben quedarse en el aula, haciendo una actividad como castigo a la indisciplina que cometieron en el transcurso de la hora que tuvieron con ella; he observado a otros grados y es normal ver esta situación con las demás profesoras. (Apéndice G)

¿Dónde queda la retroalimentación, los estilos de aprendizaje, la interacción con el contexto, la concertación con estudiantes, entre otros factores que se nombran en teoría? Sólo se ve que en la IE califican la disciplina y el comportamiento pero las medidas son paradigmáticas, siendo así mismo su concepción de evaluación.

Las concepciones de evaluación que las IE tienen, parecen distar de las que tiene los practicantes. Seguramente con la autonomía limitada adquirida por ellos, se tengan experiencias de evaluación diferentes, diversas y más próximas a la teoría ofrecida por las IE. De ahí que la Autonomía de los practicantes se convierte en una unidad de significado integradora.

Se ha culminado el análisis del tema 1 y en definitiva se puede concluir que la planeación de la evaluación por parte de las IE, es decir el proceso de evaluación que orienta las

experiencias, está demarcado por ser un buen documento dejado en papel, con prácticas paradigmáticas e inmovilizadas en el tiempo, que conllevan a una concepción generalizada de que la evaluación se centre en la nota, la calificación y el momento puntual para aprobar contenidos y no para aprenderlos, volverlos suyos y transferirlos. Todo esto se trasmite a los practicantes de manera informal, de tal manera que su práctica evaluativa puede verse tocada, por más que tengan ideales de mejores formas de evaluación; de esto se desprende la necesidad de analizar cómo se ve afectada la autonomía, para dar razón de las experiencias de aula que ellos generan.

#### **Unidad de significado Integradora: Autonomía de los practicantes.**

Es importante mencionar que a partir de lo que cada IE planea y entrega a los practicantes, cada uno de ellos realiza su labor educativa en medio de la libertad otorgada por los asesores de cada Institución. Como se sustentó con anterioridad, esta autonomía parece ser limitada más que por las programaciones y formatos oficiales, por las sugerencias y recomendaciones de los asesores de cada IE, así como por las costumbres institucionales. Como al final es el practicante el que lleva a la realidad las experiencias de evaluación del aprendizaje, es preponderante analizar este grado de autonomía para determinarlas con mayor certeza.

En la Figura 2, expuesta con anterioridad, se pudo observar que esta unidad de significado integradora, está sustentada por las categorías que han sido el común en las dos unidades de significado previas, correspondientes al Tema 1. Posteriormente, para abordar el Tema 2, estas categorías de nuevo se convierten en sustento y por tanto se puede apreciar por qué la Autonomía de los practicantes se va convirtiendo en unidad de significado integradora, que más bien articula los dos temas que sustentan la investigación y dan respuesta al problema planteado y a las preguntas formuladas.

En este sentido, no se trata de repetir otra vez lo que se ha venido afirmando en las categorías de sustento, que son las mismas pero que dan soporte a unidades diferentes; se trata de dar sustento a la categoría en cuestión y sólo se asumirán los aspectos que atañen a ella.

### **Categoría de sustento 1: Planeación**

La IE entrega a los practicantes el horizonte institucional, las programaciones anuales y en algunos casos las programaciones de periodo, en otros casos son los practicantes los que elaboran esta programación periódica, como se pudo evidenciar al revisar el portafolio de práctica.

Para abordar la Planeación en general, además de lo que se asumió en el Tema 1, se tienen en cuenta los resultados de la entrevista que se hizo a los acompañantes de los practicantes (Apéndice D). En la Figura 12, se aprecian los resultados de las preguntas 1, 4, 5, 7 y 8. Estas cinco (5) preguntas dan razón del punto de vista que tienen los asesores en las IE sobre la planeación, como categoría de sustento a la Autonomía.

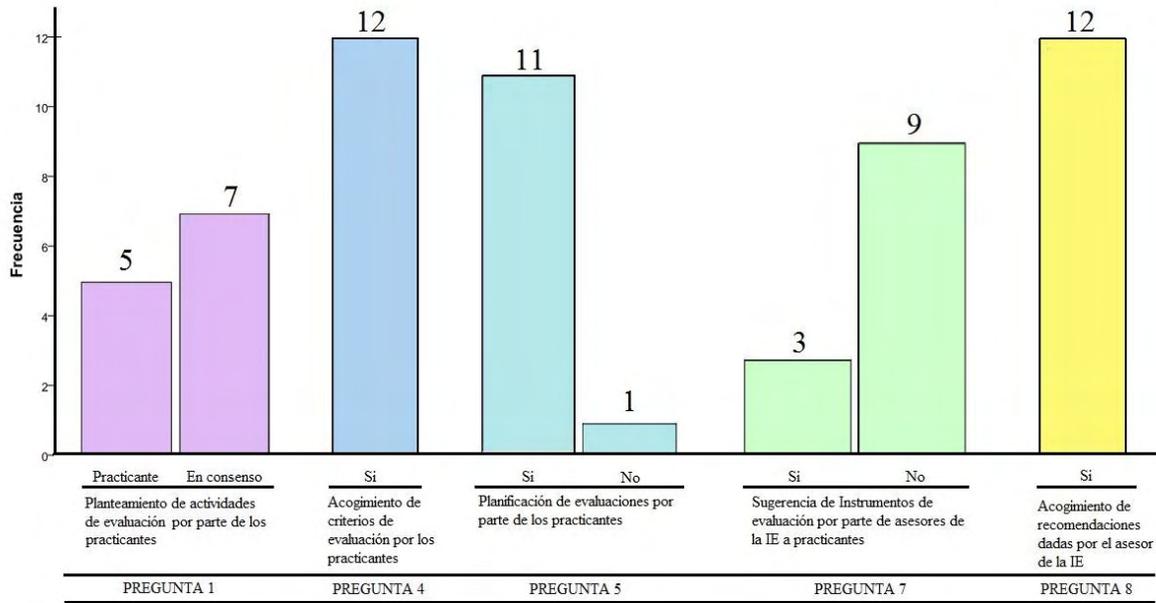


Figura 12. Sistematización de respuestas a las preguntas 1, 4, 5, 7 y 8 de la entrevista a acompañantes de practicantes

Cuando se plantean actividades de evaluación (pregunta 1), la opinión está equilibrada entre ser consenso y ser planteada libremente por los practicantes; esto nos dice que el grado de autonomía para plantear actividades evaluativas no es una imposición de la IE, aunque en su mayoría, se exige los mínimos contemplados en los planes de área y consensuados con los docentes asesores. La cantidad de practicantes que proponen libremente actividades de evaluación, lo hacen enmarcadas en el PEI.

Al leer los resultados de la pregunta 4, los asesores muestran su contento porque los practicantes acogen los criterios de evaluación planteados en las programaciones y planes de área; la pregunta que surge es ¿ese contento es por seguir el plan o seguir las indicaciones que el asesor le da? Es obvio que esta pregunta sería un irrespeto a la labor del asesor, mas sin

embargo, el análisis a las pregunta 7 y 8, así como el análisis hecho con anterioridad, dará una posible respuesta.

Sobre la planeación de las evaluaciones por parte de los practicantes (pregunta 5), 11 personas expresan un “sí” y sólo una “no”. Cuando se revisan las notas académicas dadas desde el asesor del practicante en cuestión, según el formato establecido en el Apéndice F, es sólo este practicante que tiene problemas al no entregarle los planes de clase, no es imposición sino descuido del practicante. Siendo así, la inmensa mayoría de los practicantes planean sus evaluaciones.

Al momento de abordar la pregunta sobre sugerencia a los practicantes de instrumentos de evaluación (pregunta 7), solo tres (3) asesores expresan que las dan, los nueve (9) restantes dicen no darles sugerencias y dejarlos con autonomía de uso. Este punto es muy inquietante puesto que se viene afirmando que la influencia de los asesores se daba sobre los practicantes para cambiar los que ellos tenían como concepción de evaluación, volviendo al paradigma de la evaluación y aquí, en palabras de los asesores, expresan dar autonomía en los instrumentos. ¿Por qué? ¿Qué pasa al ver como los estudiantes se disgustan por las palabras de sus asesores y los asesores dicen, en su mayoría, no interferir en ello? La conclusión a la que se llega, y luego de ver todas las evidencias expuestas en el Tema 1 con las diferentes categorías de sustento que tiene que ver con este mismo aspecto, es que las sugerencias dadas por los asesores no son conscientes, no siempre son palabras textuales, son exigencias que por presión institucional asumen y transmiten a los practicantes y son prácticas arraigadas en su forma de evaluar que también las comunican indirectamente. De ahí que la pregunta 8, contradiría el resultado de la pregunta 7, pues todos los asesores dicen que los practicantes acogen las recomendaciones que les dan; es decir, los

asesores ven que las experiencias evaluativas, mostradas en actividades, instrumentos y prácticas, satisfacen las que en su entendimiento tienen como evaluación.

Para dar soporte a estas afirmaciones, basta recordar palabras como, “sáquele notas”, “tenía como plazo máximo para entregar notas...”, “en los colegios presionan por las notas”, “evalúe como sea”, “haz algo para recuperar la nota”, o experiencias que ven los practicantes como recibir trabajos extemporáneos por encima de ellos, castigar a los estudiantes dejándolos sin descanso, negación de recursos tecnológicos para actividades por falta de capacitación, darle valor porcentual diferente al ser, hacer y conocer, hace evaluaciones tipo ICFES, entre otras destacables y asumidas a lo largo de todo este trabajo de investigación.

Así entonces, las actividades de evaluación, la planeación de las evaluaciones y los instrumentos utilizados para evaluar por los practicantes, están enmarcados por los referentes institucionales y las recomendaciones que sus asesores les ofrecen, que en muchas ocasiones no son intencionales sino que nacen de ser vistas como prácticas y terminan satisfaciendo a los asesores. Es decir, los asesores influyen sobre las experiencias de evaluación de los practicantes, quedándose en paradigmas que los satisfacen, como se analizó en Unidad de significado 1 del Tema 1.

Lo anterior muestra que las Estrategias de evaluación, como categoría de sustento 2 a la autonomía de los practicantes, también se queda en experiencias que satisfacen a los asesores, ya sea por que se miran reflejados o porque llenan lo estipulado en los planes de área.

En definitiva, los practicantes tienen ideales para cambiar la concepción de evaluación, pero se ven influenciados por sus asesores, colocando en la práctica paradigmas de evaluación y limitando su autonomía. De esta manera sería poco productivo abordar las categorías 3 y 4,

cuando se va a enfrascar en las mismas conclusiones que se vienen dando a lo largo de esta investigación. Sin embargo, queda una categoría de sustento a la autonomía de los practicantes como Unidad de significado integradora, categoría que aún no se ha asumido en ningún acápite anterior y es la Autonomía de los practicantes que encuentra muchos segmentos de evidencia en la información recolectada y convierte este código en categoría a la vez que en Unidad de significado.

### Categoría de sustento 5: Autonomía de los practicantes.

La Figura 13 muestra cómo surgió esta categoría, primero como código y de ella desprende una serie de relaciones con otros códigos que dan razón de lo que los practicantes hacen, cuando utilizan el capital atribuido a ella.

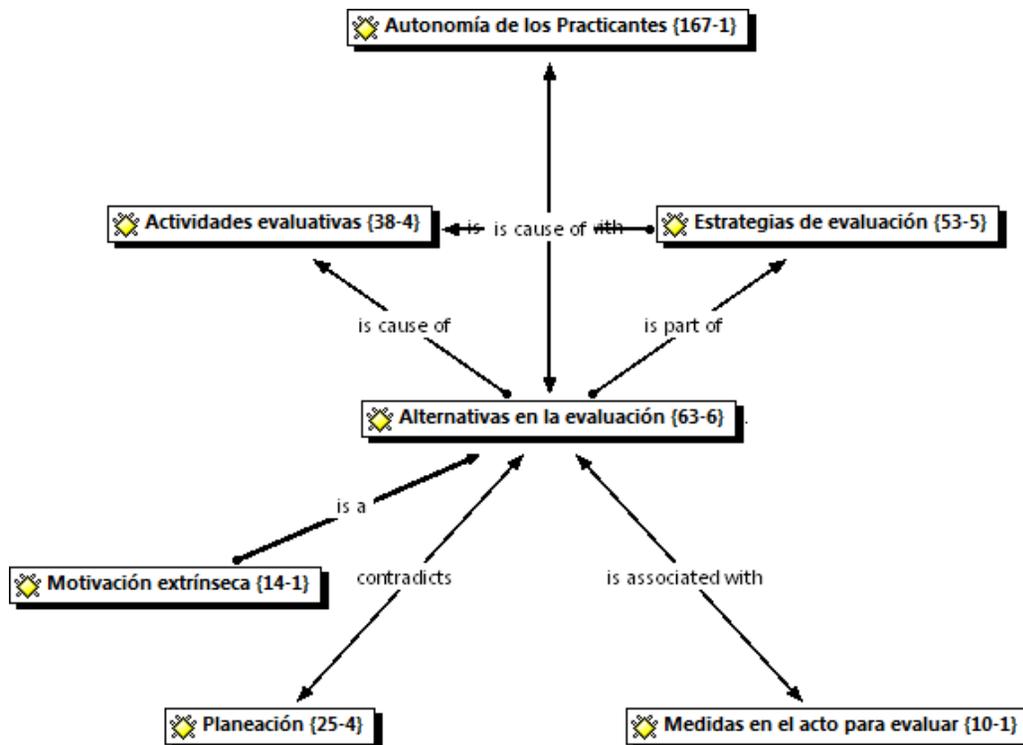


Figura 13. Autonomía de los practicantes y su relación con otros códigos

En medio de los paradigmas y de las limitantes a la autonomía, los practicantes encuentran salidas en su labor dentro del aula, pues cada docente es dueño de su clase y en ella podrá hacer muchas cosas que no están planeadas. Esto brinda la posibilidad de generar Actividades evaluativas junto con las estrategias correspondientes; generar Alternativas de evaluación, como componente de su autonomía que deslinda en experiencias propias de los practicantes y a la vez explicará lo distintivo de ellos; generar su propia Planeación, para hacer realidad su ideal y generar Medidas en el acto así como formas de Motivación de las que se sirven para evaluar, saliéndose del paradigma propuesto por sus asesores. Esto serán factores clave para caracterizar las experiencias de aula en evaluación, que corresponde al Tema 2. De ahí que se tenga aún más sustentos para afirmar que la Autonomía de los practicantes se convierta en Unidad de significado integradora entre Tema 1 y Tema 2.

A continuación se recogen una serie de segmentos que dan muestra de esa autonomía desde lo antes enunciado y dan sustento a la unidad integradora:

DA dice respecto a la práctica docente: "...nuestra labor en las Instituciones Educativas, va mucho mas allá de llegar dictar una temática, estamos llamados a formar personas a formar a los futuros profesionales de nuestro país"; con esto se muestra que aunque en la IE está para ofrecer clases, en su labor puede hacer uso de su libertad para llevar a realidad un ideal, pues en la misma entrada afirma:

La Practica Docente la considero como el momento en el que realmente nos damos cuenta en que estamos, ya que a lo largo de la carrera, nuestros profesores se encargaron de brindarnos diversos conocimientos tanto pedagógicos como técnicos, muchos de los cuales interiorizamos, otros los dejamos pasar, pero este es el momento en que vamos a necesitar recordar todas esas buenas enseñanzas de nuestros docentes (Apéndice G)

Cuando en las IE el tiempo para ofrecer las clases fue una preocupación constante, el afán por obtener notas fue la pauta a seguir. Sin embargo, KN expone: “...es verdad que se debe seguir un plan de área para el desarrollo de los contenidos, pero no hay que convertirlo en un limitante para realizar las actividades que se habían planteado o que se quieren realizar” (Apéndice G) y concluye diciendo:

...si es necesario volver a reformular un cronograma ya especificado, un plan de clase ya determinado hay que hacerlo porque [...] son nuestros estudiantes quienes merecen lo mejor y lo mejor de ellos resalta cuando nosotros como guiadores y colaboradores de su aprendizaje somos capaces de poner en práctica los buenos hábitos. (Apéndice G)

Se puede apreciar que, a juicio del practicante, las presiones de tiempo y entrega de notas por la IE afecta pero considera su deber profesional, más que entregar una nota, formar seres humanos.

AD agrega lo siguiente a lo expresado por su compañero de práctica:

...al igual que tu había establecido un cronograma con las temáticas para el primer periodo, el cual he tenido que modificar teniendo en cuenta que nos quedan menos tiempo para terminar este periodo y además cuento con la mitad de tiempo que manejan ustedes para abordar la temática, por tal razón he tratado de distribuir mejor el tiempo, céntrate en lo más relevante y realizar evaluaciones continuas para así tener más evidencias de cómo está cada estudiante en su proceso (Apéndice G)

Y en otra entrada, se lee la siguiente reflexión: “Es necesario un cambio de paradigma y dejar atrás el calificar para convertirlo en un valorar o evaluar”, haciendo referencia a no dar

continuidad a las prácticas evaluativas que mantienen en la IE a la vez que mostrando un sentido más correcto del significado que asume para evaluación.

FC es insistente en no quedarse anquilosado en la manera de asumir la evaluación y lo dice así: "...debemos romper paradigmas en las aulas de clases y generar una nueva forma de educar, es así que nuestro reto es ser mejores e innovadores cada día en nuestras clases..." (Apéndice G); en las primeras frases se puede apreciar que el reto es romper paradigmas, que muy seguramente los vio, oyó y sintió en la IE donde hizo su práctica.

MC es más crítica en su diario de campo y dice:

...debemos guiarnos con el modelo pedagógico con el que se trabaja en cada institución; nosotros como docentes debemos marcar un cambio en el aprendizaje de nuestros niños, generar que sean personas críticas, al mismo tiempo empezar aportar a los demás y no solo quedarnos con lo mismo que otros docentes nos dieron. (Apéndice G)

Así, considera importante seguir el horizonte Institucional propuesto por la IE a la cual ofrece su servicio, pero es su sentir que urge un cambio frente a concepciones de los docentes que pasaron antes de ellos o con ellos.

OR llama a la reflexión al evaluar y no centrarse sólo en la nota:

A veces como docentes, no debemos ser tan exigentes y estrictos, antes por el contrario debemos ubicarnos en los pies de los estudiantes y preguntar o preguntarnos antes de juzgar. porque a veces decimos: 'este niño no hizo la tarea, que perezoso, tienes 1'; sin antes preguntarle ¿por qué no hizo la tarea?, ¿tuviste alguna dificultad al realizar la tarea?, ¿que se te dificultó? (Apéndice G)

Hay varios puntos de análisis en lo dicho aquí: primero, ser exigente y estricto; si él propone alternativas a ello, ¿a quién va dirigida la frase? es obvio que a los antiguos docentes. Segundo, el hecho de ubicarse en los pies de los estudiantes, coloca al docente en una posición de servicio, es el docente el que atiende las necesidades educativas del alumno. Tercero, aunque expresa un “decimos”, seguidamente propone indagar más un resultado, entonces no es tan cierto el “decimos” sino que surge como una propuesta a lo observado y escuchado en su práctica docente. Al final termina diciendo “...por tareas no es justificable dejar o ‘rajar’ a un estudiante, sin pensar en los múltiples factores que intervienen en la realización de la tarea.” (Apéndice G) mostrando aún más las acostumbradas prácticas que se realizan en su IE y para las cuales ofrece su reflexión y propuesta.

En general, se tienen 167 segmentos en el diario de campo que dan razón de la autonomía de los practicantes, llegando fácilmente a una saturación en la evidencia categorial; esto hace que se busque evidencias en otros instrumentos, es el caso de la entrevista a grupo focal.

En la entrevista a grupo focal de septiembre (Apéndice C, pregunta 1), GL afirma: “...no hay allá una persona que sepa de informática y no hay quien lo asesore”; lo cual quiere decir que las asesorías rodean los procesos evaluativos en general pero no los particulares del área, dando autonomía en el aula de clase a los procesos evaluativos.

RI en la entrevista a grupo focal (Apéndice C, pregunta 1) afirma: “la evaluación es libre y el profesor no me dice cual es el material que debo aplicar ni mucho menos”; igualmente se da libertad al interior del aula; sin embargo, como el mismo practicante afirmó en la categoría Paradigma de la evaluación en el Tema 1 Unidad de significado 1, el asesor le insiste en que de oportunidades de recuperar la nota, reafirmando esto en esta misma entrevista, y en la Unidad de

significado 2 del Tema 1, se preocupa por no poder controlar mejor a los estudiantes en el aula de informática por la costumbre que llevaban.

FC también manifiesta esa libertad: “pues totalmente en el colegio.... Que es una zona rural, es totalmente la autonomía que yo tengo en el área de informática; es totalmente como decir en un 100% autónomo” (Apéndice C, pregunta 1). En el entorno donde realizó la práctica FC, la persona encargada del área en el curso asignado, no es del área de TI, lo cual indica que ante el desconocimiento del área es mejor dar libertad en el aula pero basarse en lineamientos institucionales.

En general, a la primera pregunta que se hizo en la entrevista a grupo focal de septiembre, el consenso de los practicantes es una total autonomía de evaluar al interior del aula. Pero hay que recordar que deben seguir lineamientos institucionales planeados por la IE y consensuados con los asesores, además de que los asesores manifestaron que siempre hacen caso a las sugerencias dadas. Frente a las metas planteadas para actividades evaluativas, no las generales para el área, los practicantes tienen total autonomía en plantearlas pues son parte de su “libertad de cátedra”, así lo dicen unánimemente cuando se hizo esta pregunta en la entrevista a grupo focal de septiembre (Apéndice C, pregunta 4b)

Para finalizar, GL, desde el diario de campo, reflexiona muy profundamente y sirve como broche de cierre a la categoría de Autonomía de los practicantes:

Nosotros como docentes debemos recordar que antes de ser profesionales somos y fuimos estudiantes, ahora como formadores no debemos hacernos ajenos a las expectativas que teníamos cuando éramos niños, las clases que queríamos y queremos hasta ahora, muchas veces pensamos que nuestros estudiantes son grandes y que en nuestra clases

debemos ser rigurosos, bravos y gruñones para que nos hagan caso, pero si nos ponemos a pensar y a retroceder el tiempo cuando teníamos docentes así entramos solo por temor y no por aprender, ahorita tenemos la oportunidad de hacer que nuestros estudiantes se motiven y que tengan amor por nuestras clases, que comprendan que en nuestra materia podrán aprender cosas interesantes y que les ayuda en su vida, como hablamos en nuestras clases si podemos disfrazar las notas hagámoslo para que nuestros estudiantes no sientan temor, sino por el contrario hacerles entender que la nota cae por su propio peso si ellos trabajan adecuadamente. (Apéndice G)

Valiosa reflexión que da muestra de que a pesar de lo establecido en las IE, un anquilosamiento conceptual practicado y marcado por la nota, el practicante en su clase tiene la potestad de planear otras actividades, aplicar otras estrategias, proponer alternativas de evaluación al interior del aula y tomar medidas en el acto para transformar concepciones retrógradas de la evaluación. Este factor será clave en el análisis del Tema 2, a fin de evidenciar la manera como el practicante usa su autonomía en medio de las limitantes dadas, y con todo esto se dará completamente respuesta al problema de investigación.

### **6.3.2. Tema 2: Experiencias de aula en evaluación.**

#### **Unidad de significado1: Concepciones de evaluación de los practicantes.**

Así como en el Tema 1 se asume el significado de concepción, se debe hacer para este tema dándole pertinencia contextual. En este sentido, el “Formar idea, hacer concepto de algo” (RAE, 2014), ahora se sustentará desde las posiciones de los practicantes. Esto se puede hacer con los códigos que en Atlas T.I se obtuvieron cuando se analizó la información recolectada. En la Figura 10 se observó que la concepción de evaluación se relacionaba con Actividades de

evaluación, estrategias de evaluación y alternativas de evaluación. Estos códigos relacionados a la unidad deben ser asumidos, pero en la Figura 14 se muestran los códigos emergentes que están asociados con Concepción de evaluación desde los practicantes y que hacen parte de los Referentes teóricos en la evaluación.

En esta medida, Referentes teóricos de evaluación (Categoría 1, c1), Planeación desde los practicantes (c2), Estrategias evaluativas de los practicantes (c3), Paradigma de evaluación (c4) y Reflexión de los practicantes al evaluar (c5), serán las cinco (5) categorías de sustento, comprendiendo a la vez que las categorías 2 a la 4 (c2 a c4) son las que han venido articulando el Tema 1 con el Tema 2 y se han explicado profusamente a lo largo de la investigación, por tanto serán cortas y concretas, contextuales a la unidad de significado analizada.

### **Categoría de sustento 1: Referentes teóricos en la evaluación.**

A diferencia de lo planteado en la planeación institucional y de las practicas sugeridas por los asesores en cada IE, los practicantes se han preocupado de sobremanera en buscar referentes teóricos para enriquecer sus prácticas evaluativas. En la Figura 14 se puede apreciar los códigos relacionados con Referentes teóricos en la evaluación, todos ellos planteados por los practicantes.

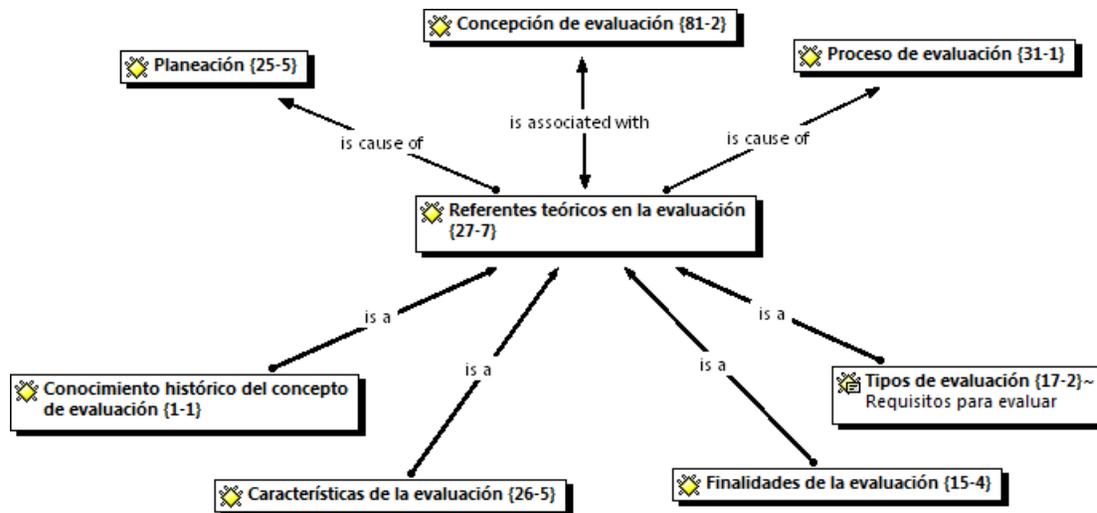


Figura 14. Códigos emergentes relacionados con Referentes teóricos en la evaluación planteados por los practicantes

Estos códigos, al estar asociados con la concepción de evaluación de los practicantes, le dan sustento y va marcando la diferencia en contra de lo concebido desde la IE. Para los practicantes, la historia, las características, las finalidades y los tipos de evaluación son referentes teóricos que soportan a la planeación y al proceso de evaluación.

Se encontró una sola referencia al campo histórico de la evaluación, lo cual no la nutre desde este aspecto, pero las características, las finalidades y los tipos de evaluación, son los aspectos que más tienen en cuenta los practicantes.

En la Figura 15 se puede apreciar los códigos que emergen de la investigación y se relacionan con Características de la evaluación desde el punto de vista asumido por los practicantes.

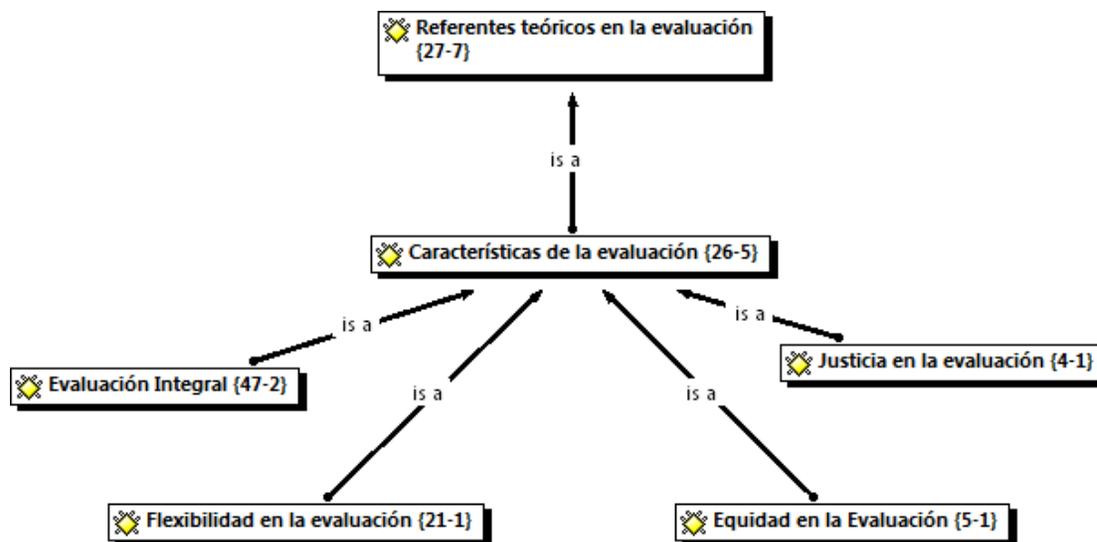


Figura 15. Códigos emergentes relacionados con Características de evaluación desde los practicantes

Retomando lo estructurado en el marco teórico, el MEN en 1997 propone como características de la evaluación que sea continua, integral, sistemática, flexible, participativa y formativa; la lectura de la Figura 15 expresa que los practicantes ejercen la continuidad, la integralidad y la flexibilidad en el proceso evaluativo, al tiempo que agregan a su práctica, la justicia y la equidad, tornando formativa la evaluación. Es pertinente mostrar qué piensan los practicantes al respecto y dar una ligera introducción a las experiencias que parecen surgir de sus pensamientos y estas características.

JM escribe en el diario de campo (Apéndice G):

La evaluación se debe llevar a cabo de una forma individualizada y personalizada para obtener información sobre la evolución de cada alumno teniendo en cuenta su dimensión personal. Debe ser también continuada e integrada en el ritmo de la clase, lo que nos permitirá obtener información sobre la evolución de los alumnos, sus dificultades y progresos y nos permitirá dar la ayuda necesaria en cada momento.

La individualidad, el diagnóstico de tendencias y la integralidad son los principales aspectos frente a los cuales reflexiona el practicante. A ello agrega la continuidad, asumida como una secuencialidad en lo evaluado.

MC dice: “En el poco tiempo que llevo como practicante me he dado cuenta que el ser docente implica muchas cosas y una de ellas es conocer en realidad a nuestros estudiantes, saber el porqué de su comportamiento de sus expresiones y las dificultades que tienen al realizar una determinada actividad” (Apéndice G); llama mucho la atención que más que el campo disciplinar, la preocupación es el proceso de evaluación cuya concepción esta demarcada por la identificación de la persona en un contexto para dar razón de sus comportamientos así como la identificación de las dificultades para evaluar coherentemente. Estas actitudes del practicante están orientadas a una evaluación flexible e integral. En este mismo sentido, KN expone en el diario:

Es de mera importancia que, como personas que estamos a cargo de otras personitas que quieren que les enseñemos y aprender nuevas cosas, nos demos el tiempo y las estrategias para adquirir la información necesaria, para darnos cuenta de que esta labor no solo es llegar y dirigirse a los estudiantes con conceptos y palabras sino que además de ello es identificar qué clase de personas conviven en nuestro salón de clase, y tratar de ayudar a que el resultado sea sacar lo mejor de ellas, no solo en cuanto a aprendizaje de conceptos, formulas o memorizar las partes del computador por ejemplo, sino que además puedan ser capaces de expresarnos como se sienten y que nosotros también aprendamos a analizar las situaciones que atraviesan. (Apéndice G)

KN expresa con mucha claridad su orientación evaluativa, caracterizada, al igual que MC, por la integralidad, la flexibilidad y principalmente su preocupación por la formación más que por la consecución y memorización de conceptos disciplinares.

Por otra parte, WA expone una problemática que da razón de la recuperación y el refuerzo educativo, no tratando de recuperar una nota sino el aprendizaje de los estudiantes, razón verdadera de la evaluación:

...se deben tener en cuenta múltiples factores que pueden afectar su aprendizaje estos pueden ser: La situación económica, la lejanía con el colegio, los factores sociales, entre otros. En mi caso particular, tengo estudiantes de todos los estratos y una gran diversidad incluso cultural, ya que los estudiantes que en mi institución se encuentran matriculados y estudiando son muy excluidos pues algunos son personas que fueron expulsados de otras instituciones y en otros casos porque la situación familiar no les permite matricularse en otro colegio, e incluso algunos son hijos de padres o madres cabeza de familia, además algunos llegan incluso sin alimentarse bien. En fin, son muchas las dificultades por las que ellos atraviesan, entonces nosotros como docentes debemos tratar de comprenderlos y apoyarlos en su proceso. Además si fallan en las materias es nuestra obligación dejarles actividades de refuerzo con las que ellos se puedan colocar al día e ir al mismo nivel de sus compañeros y de la misma forma, [...], hacer un estudio personalizado de los estudiantes para desde sus condiciones acompañarlos y permitirles avanzar en su proceso educativo (Apéndice G)

En esta opinión de WA, la integralidad, al tener en cuenta diferentes factores que afectan el aprendizaje del estudiante; la individualidad, al tener en cuenta el contexto del estudiante; la flexibilidad, mostrada en el apoyo a los estudiantes frente a situaciones diversas y

preponderantemente que la evaluación sea formativa, al ser su deseo avanzar en el proceso educativo, son las características que denota.

DA por su parte, opta en su práctica por una evaluación más formativa e integral preocupándose por el ser, que orienta el hacer de los estudiantes, más que por el conocer, su reflejo dice: “tal vez no se trata de llegar al punto de ser unos guardias, sino mas bien guiar a nuestros estudiantes, haciéndoles entender que si rompen un lápiz, no podrán usarlo posteriormente de manera apropiada, o que si dañan su pupitre, después los huecos o rayones ocasionarán mayor dificultad a la hora de escribir en hojas” (Apéndice G), más abajo, crea otra entrada en la cual dice: “Como docentes del área de tecnología e Informática no podemos quedarnos solamente en dictar una clase enseñarles a manejar un computador, un software, es necesario inculcar valores, enseñarles a comportarse bien entre otros” (Apéndice G). Con estas dos evidencias, es clara su orientación a darle más valor a lo integral y a lo formativo más que al conocimiento disciplinar, esto muestra también continuidad en su proceso de evaluación.

GL es otro practicante que se preocupa por el ser del estudiante que orienta su hacer, caracterizando la evaluación por ser integral, flexible y formativa; escribió en el diario, aunque un poco errado en su redacción, lo siguiente:

En la práctica es donde me doy me estoy dando cuenta de lo importancia de ser buenos docentes, de no solo preocuparse por lo académico sino por lo que les sucede a los estudiantes, cuando llegan tristes o llorando, cuando llegan alegres, cuando llegan inquietos o preocupados, todo esto es importante y es cómo podemos ayudar al crecimiento de estas personitas tan importantes (Apéndice G)

GR fija su atención en lo integral de la evaluación al escribir: “no necesariamente el rendimiento del estudiante se puede determinar por factores cognitivos, sino por factores muy distintos, ligados a lo axiológico en el estudiante. Por ello nuestra labor se centra en enfocar la atención, en lo posible, en todos los aspectos de nuestros estudiantes” (Apéndice G). En esta misma línea LR escribe: “Los valores deben ser cultivados en todas las áreas, eso también hace parte de nuestro que hacer docente” (Apéndice G). Los dos practicantes, sin estar en la misma institución, conciben la evaluación desde la “nueva” perspectiva y la caracterizan bajo esta concepción.

OR comenta en el diario de campo su experiencia de evaluación rodeada de flexibilidad, integralidad y formación:

En la institución donde me encuentro realizando la practica hay un estudiante que tuvo un accidente automovilístico, su incapacidad es de acuerdo a u su mejoría, pero durante este periodo solamente asistió 2 clases, entonces, si el estudiante tiene una justificación valida, ¿cómo se debe calificar?; a sabiendas que estamos a final de periodo y el estudiante no tiene nota alguna; pero estaba hablando con la profesora del curso y me comento que ella tampoco no sabía que hacer: si dejarlo o optar por otra opción, ya que la culpa no es del estudiante y nosotros como docentes debemos buscar la mejor solución que beneficie al docente y al estudiante, porque no es simplemente decir: “pásemelo y ya”, sino que de una manera u otra optar por una estrategia con el fin de que el estudiante se comprometa y se esfuerce en aprender y así mismo en sacar buenas calificaciones (Apéndice G)

Como se puede apreciar, la persona asesora en la IE tampoco pudo orientar al practicante, más sin embargo con la reflexión que él hace, logra proponer alternativas de evaluación muy bien caracterizadas bajo las concepciones centradas en la verdadera evaluación.

FC, en uno de sus aportes al diario de campo, esgrime como referente teórico las clases de evaluación del aprendizaje, asignatura que se ofrece en el Programa de Licenciatura en Informática, e invita a los compañeros de práctica a tomar en cuenta lo aprendido en ella con las siguientes palabras: "...creo que es nuestro deber entender la esencia de lo que significa evaluación, como se lo ha venido trabajando en clases de 'Evaluación del Aprendizaje', y generar un cambio en el pensamiento del alumno, que la nota pase a un segundo plano y se preocupe por que en realidad esta aprendiendo" (Apéndice G).

LR también hace alusión a las clases recibidas en la Universidad como referente teórico y recuerda lo estudiado en ella para mejorar su proceso de evaluación diciendo: "Como lo hemos estudiado en varias clases, la ventana de Johari resalta la importancia de la retroalimentación y la forma adecuada de hacerla... he aquí un motor imprescindible para que la autoestima se desarrolle de forma armónica" (Apéndice G)

AD pone a consideración los lineamientos legales que el MEN ofrece y que son propios para evaluar, expresando: "Así mismo, a la hora de evaluar a los estudiantes, el docente siempre deberá tener como referentes los estándares para cada área del conocimiento. Allí se indican claramente cuáles son los aprendizajes esperados" (Apéndice G)

RJ acoge un artículo del diario El Tiempo de Colombia y sustenta con él la crítica que hace frente a una entrada en el diario de campo, cuando una docente deja sin recreo a sus estudiantes como forma de corrección al mal comportamiento; ella dice:

Para finalizar quiero compartir un artículo publicado en: <http://www.eltiempo.com> , aquí se menciona: "El Recreo mejora el aprendizaje y las relaciones emocionales de los niños, además reduce el estrés Así lo confirmó un estudio del Colegio de Medicina Albert

Einstein de la Universidad Yeshiva, en Nueva York, según el cual a mayor tiempo de recreo, mejor se comportan los niños y logran aprender más.”

Además el artículo establece que: “Un descanso de 15 minutos o más en el día escolar puede jugar un papel en la mejoría del aprendizaje, el desarrollo social y la salud de los niños en la escuela primaria”, dice el estudio, que fue publicado en la revista *Pediatrics* (Apéndice G)

En la entrevista a grupo focal de septiembre (Apéndice C, pregunta 5c), al preguntar que si han puesto en práctica las recomendaciones y teorías que se han estudiado en la asignatura “Evaluación del aprendizaje” dentro de su carrera, la respuesta es un si casi unánime y algunos practicantes comentan y profundizan. Es el caso de FC, quien siendo coherente entre sus escritos en el diario de campo y la entrevista focal expresa: “Si bastante porque es una materia más específica y es lo que uno está haciendo continuamente, que es evaluar a los estudiantes. [...]Pienso que esa materia fue como la que más, pues personalmente más me ha aportando en mi práctica docente pues a raíz de eso uno cambia la, lo que es esa evaluación más tradicional por nuevas opciones.”

A la misma pregunta de la entrevista, AD dice: “Comparto la, el aporte del compañero diciendo que esta asignatura ha sido la que más nos ha aportado en cuanto a ser una guía para nosotros evaluar; ya que hemos cambiado la única opción que teníamos sobre evaluar un momento y optamos por evaluar la co, auto y heteroevaluación en nuestro proceso y que sea un proceso continuo”

Finalmente, RI comparte lo expresado por AD y comenta:

yo aplico las partes de lo que es la co, auto y heteroevaluación, y a mi me parece muy importante la autoevaluación, porque ahí es donde uno hace que los estudiantes participen y forman parte del proceso evaluativo. A nivel de ese curso que miramos [...] De alguna forma nos dio a conocer una forma de evaluación más abierta e integral, tiene en cuenta más aspectos y nos da pautas de que uno puede evaluar muchas cosas en la persona y en el estudiante, [...] mi experiencia en mi practica me ha servido de mucho y si la he sabido cumplir (Apéndice C, pregunta 5c)

Además de las características de la evaluación, las finalidades también se convierten en referentes teóricos para los practicantes. Al respecto, varios de los artículos del Decreto 1860 y 0230, derogados por leyes posteriores, así como algunos artículos del Decreto 1290, plantean propósitos y finalidades de la evaluación del aprendizaje que son muy acertados para transformar el concepto de evaluación.

Una lectura de todos estos Decretos, muestran muy buenos soportes teóricos que sustentan las finalidades de la evaluación, a ellos se une el documento del MEN titulado La evaluación en el aula y más allá de ella de 1997, que plantea otras finalidades. En conjunto constituyen un referente teórico que básicamente esgrime, como finalidades o propósitos de la evaluación, lo siguiente:

- Valorar las metas alcanzadas por los educandos planteadas por la IE
- Ofrecer al alumno oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia (MEN, 1994)
- Retroalimentar (MEN, 1997)
- Diagnosticar tendencias (MEN, 1997)

- Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo. (MEN, 2009)
- Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante (MEN, 2009)
- Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (MEN, 2009)
- Determinar la promoción de estudiantes. (MEN, 2009)
- Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances (MEN, 2009)

La lectura y análisis del diario de campo de los practicantes, permite establecer que su concepción de evaluación, ronda por los linderos de este referente teórico expuesto. En la Figura 16 se pueden apreciar los códigos emergentes relacionados con las finalidades de la evaluación, que son puestos en acción por los practicantes:

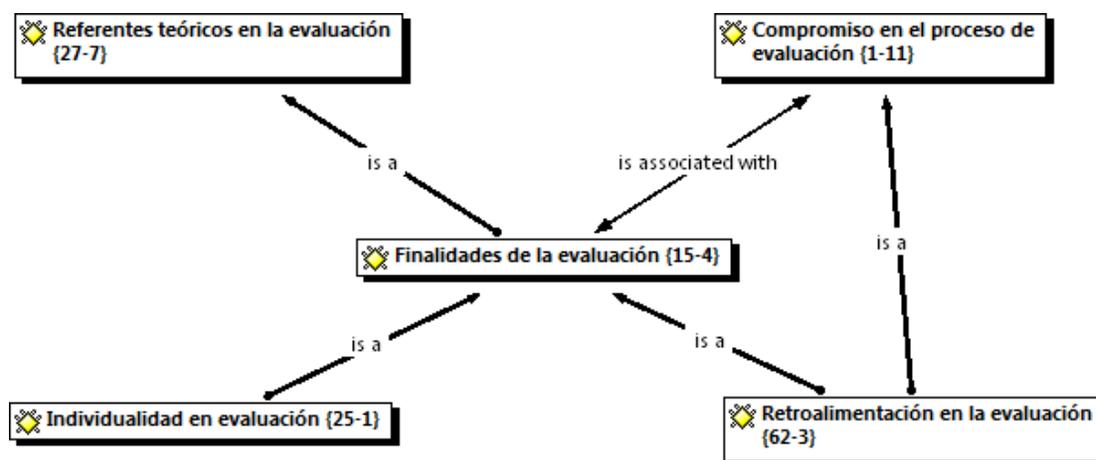


Figura 16. Códigos emergentes relacionados con finalidades de la evaluación puestos en acción por los practicantes

Por ejemplo, WA dice: “Es nuestro deber como docentes identificar estas tendencias y actuar lo mas rápido posible” (Apéndice G) refiriéndose a la influencia de los líderes negativos en el comportamiento de otros niños y apuntando con claridad al diagnóstico de tendencias, además de abordar el campo de la evaluación integral. Por otra parte, pero orientando su labor bajo las finalidades de la evaluación, WA también se preocupa por identificar características personales e individuales en aras de respetar los pre saberes de sus estudiantes y escribe: “Nosotros particularmente como educadores debemos entender la individualidad de cada uno de nuestros estudiantes, tratando de conocer sus orígenes, así como también sus valores, costumbres y aspiraciones para que al momento de relacionarnos con ellos en el aula de clase, podamos ser la guía y orientación que ellos necesitan en su proceso de aprendizaje” (Apéndice G).

MC se refiere con las siguientes palabras al cuidado en la autoestima de los estudiantes: “hay que tener en cuenta la forma en que decimos algo a nuestros estudiantes, porque aquellas palabras, lo puede estar afectando psicológicamente, haciendo que su autoestima baje.” (Apéndice G). Con esto muestra la importancia de una retroalimentación asertiva en el proceso educativo y, por ende, evaluativo.

OR asume la problemática de robos en la institución educativa desde un ángulo diferente que cambia las formas tradicionales de evaluar: “Con el niño o adolescente que roba en la escuela no es conveniente tratarlo como si fuera un delincuente lo prudente es ahondar en la vida del estudiante para descubrir situaciones personales que lo muevan a realizar los hurtos” (Apéndice G). El proceso de evaluación además de ser integral, se orienta a la recopilación de información para reorientar los procesos educativos y apoyar dificultades estudiantiles, siendo esta una finalidad ideal de la evaluación.

KN ante la preocupación por el bajo rendimiento de algunos de sus estudiantes dice: “...quiero lograr realizar para este nuevo periodo un seguimiento exhaustivo, a estos dos estudiantes para lograr su mejoría, siendo así una satisfacción muy grande tanto para mí como para ellos” (Apéndice G). Al tiempo que ofrece oportunidades a sus estudiantes para superarse, busca la información que le permita mejorar como profesor y por tanto aportar a la calidad institucional. En este mismo sentido, LR dice: “Es verdad lo que menciona [...], a veces nosotros como docentes debemos interceder con nuestros estudiantes para que ellos tomen conciencia de lo que hacen y que practiquen lo que han aprendido espontáneamente sin tener que presionarlos o condicionarlos.” y posteriormente, reflexiona sobre la individualidad de los estudiantes cuando participan expresando: “antes de establecer alguna estrategia debemos al menos intentar entender el contexto donde se envuelven nuestros estudiantes, de las posibles causas que afectan su motivación y por ende su participación” (Apéndice G).

AD por su parte, escribe sobre la importancia de valorar la creatividad en sus estudiantes, reflejando en su escrito una retroalimentación más asertiva y el respeto por la individualidad: “No debemos cortar las alas a la imaginación de los niños ni tampoco emitir juicios negativos a su forma de ver el mundo el cual representan en sus trabajos” y más adelante apunta su proceso de evaluación al alcance de metas más que a los contenidos, volviendo realidad la finalidad de valorar más que de calificar, así expresa: “Es necesario no perder el norte sobre los aprendizajes: estos deben servir para que el alumno adquiera competencias más no para que memorice información” y finalmente remata con el siguiente juicio: “considero que más que cumplir con las temáticas debemos prestar atención a las metas que queremos alcanzar por tanto el cumplir o no con la totalidad de la temática no será tan relevante si logramos alcanzar las metas propuestas en el desarrollo de las clases”(Apéndice G). Claramente orienta su proceso de evaluación a partir

de metas más que de contenidos, ofrece oportunidades de aprendizaje y con ello abonar a la determinación de la promoción estudiantil.

GL mira en la evaluación la oportunidad de retroalimentar al tiempo que ofrece oportunidades al estudiante de aprender, aún utilizando el típico test o examen; así escribe en el diario: “un test por lo general se realiza de manera individual para conocer como docentes las falencias de los estudiantes y poder retroalimentar sobre las temáticas” (Apéndice G). Se puede también apreciar en este escrito que el paradigma de la evaluación persiste aún en los practicantes, pues centra la evaluación en las temáticas, aunque es razonable al ser un test.

YM también ve en la evaluación oportunidad de retroalimentar: “cuando cometen errores les hago caer en cuenta de sus errores, hago que ellos mismos encuentren la solución a estos, dando pie así a la autonomía” (Apéndice G). Se va así enmarcando una concepción de evaluación de los practicantes diferente al paradigma anquilosado conceptualmente, aunque al parecer con rezagos persistentes.

GR muestra como hace uso de la retroalimentación al momento de evaluar los apuntes en los estudiantes, escribiendo: “En mi caso personal la revisión de cuaderno se hace periódicamente, por lo tanto siempre se ve la necesidad de retroalimentar sobre las fallas o el desorden que es muy frecuente en los niños” (Apéndice G)

Finalmente, tipos de evaluación es otro aspecto a considerar en los referentes teóricos de evaluación asumidos por los practicantes. Para analizarlo, es pertinente retomar el marco teórico de la investigación; asumir que la evaluación es diferente por intencionalidad, por actores que participan, por momento de uso, por nivel de concreción y por énfasis.

Lo que más se encuentra en el diario de campo (Apéndice G), la entrevista a grupo focal, tanto de febrero como de septiembre (Apéndices C y H) y escrito en los documentos oficiales de algunas IE de práctica, es una evaluación por participación de actores. La coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación son las que más hacen referencia estos documentos. YM hace una entrada especialmente dirigida a la coevaluación y reflexiona sobre cómo debería ser: las prácticas, las normas, los criterios de evaluación y hasta sus errores refleja en el aporte al diario de campo. Seis (6) practicantes más comentan esta entrada, mostrando su interés y preocupación por los procesos de evaluación, cuyo principal aporte es evitar el darse una nota y mejor pensar en criterios definidos y conciencia del error por parte de los estudiantes.

En el Diario de campo (Apéndice G), en tres (3) IE, figuran estrategias de evaluación por intencionalidad: El chismógrafo, el anecdotario y el buzón de sugerencias hacen que la evaluación sea más formativa que sumativa o diagnóstica.

Por otra parte, los practicantes reflexionan en torno a una evaluación diagnóstica, sólo cuando se preocupan por personas con habilidades especiales o en situación de discapacidad, no así para personas que en términos generales podrían considerarse normales.

En la revisión documental y entrevistas, es muy difícil encontrar otros tipos de evaluación, salvo algunas experiencias aisladas de los practicantes y palabras en los documentos oficiales de cada IE que al parecer se quedan en letra muerta. Es el caso de la evaluación por nivel de concreción, pues la objetividad y subjetividad sólo es pensada por los practicantes cuando se revisa cuaderno y “califica” exámenes. Ejemplo de ello se da en escritos como “Subjetividad en el aula” o “Por qué copiamos en los exámenes” planteados por YM.

Respecto a lo cualitativo y lo cuantitativo, en los documentos oficiales se puede leer que la evaluación es planteada como cualitativa pero la realidad exigida por los asesores a practicantes, y que fue analizada en el Tema1, es una marcada entrega de notas y calificaciones, mostrando lo cuantitativo. Esto subsiste como paradigma y no se reflexiona al respecto por ninguna de las dos partes: ni los asesores ni los practicantes. En las Figuras 17 y 18 se muestra una forma de seguimiento evaluativo a los estudiantes que representa a todos los practicantes, pues básicamente tienen el mismo formato con ligeros ajustes sugeridos por cada IE. Los nombres de los estudiantes han sido eliminados para evitar el acceso a datos personales.

INSTITUCION EDUCATIVA ITSIM PASTO									
AREA DE TECNOLOGIA E INFORMATICA									
CURSO: 5.2 PERIODO: 1 AÑO: 2013									
No.	APELLIDOS Y NOMBRES	ASIST	T1	ACT1	ACT2	ACT3	CUAD	EVA	DEFINITIVA
1			3,5	4,0	3,5	4,5	5,0	3,5	3,8
2		2	5,0	4,0	4,0	3,5	3,5	4,0	4,0
3			5,0	4,0	4,0	3,0	3,5	4,0	3,9
4		1	4,0	4,0	4,0	4,0	3,5	4,0	3,9
5		4	2,0	4,5	4,0	4,0	2,5	3,0	2,0
6		10	2,0	4,5	4,0	3,0	2,5	4,5	3,4
7			4,0	4,5	4,0	5,0	3,5	4,0	4,2
8			3,0	3,5	4,0	4,0	3,5	3,5	3,6
9		2	3,5	4,5	3,5	4,5	4,0	3,5	3,9
10			4,0	4,5	4,0	4,0	3,5	3,5	3,9
11			3,0	4,0	4,0	4,0	3,5	3,5	3,7
12			2,5	4,0	4,0	4,5	3,5	2,5	3,5
13			3,5	5,0	4,3	5,0	3,5	4,5	4,3
14		1	2,0	4,5	4,0	4,0	3,0	2,5	3,3
15			4,0	4,0	3,0	4,0	3,5	4,5	3,9
16			4,0	4,5	4,0	5,0	4,5	4,5	4,4
17		2	4,0	5,0	2,0	3,5	4,0	4,5	3,8
18			3,5	4,0	4,0	4,5	3,5	4,5	4,0
19			2,5	4,0	4,0	4,5	3,5	2,5	3,5
20		2	2,0	4,0	4,0	4,0	3,5	2,2	3,3
21		6	4,0	4,5	2,0	3,0	4,5	4,0	3,7
22			4,0	4,5	4,0	4,5	3,5	4,0	4,1
23			4,0	4,5	4,0	4,5	4,0	4,0	4,2
24			3,5	5,0	4,5	4,5	4,0	4,0	4,3
25			3,5	4,0	3,0	2,5	3,5	3,5	3,3
26			2,5	4,5	4,0	4,0	4,5	3,5	3,8
27			4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,0	3,8
28			3,5	4,0	4,5	4,0	4,0	5,0	4,2
29			3,5	4,0	4,0	4,5	5,0	3,5	4,1
30			2,0	4,0	4,0	4,0	3,0	4,0	3,5
31			3,5	4,5	4,0	3,5	4,5	3,5	3,9
32			4,0	4,5	4,5	4,0	4,5	4,5	4,3
33		2	2,0	4,0	4,0	3,5	4,5	2,5	3,3

T1: Taller 1 de ergonomía
ACT1: Trabajo práctico 1 carro y roscas
ACT2: Trabajo práctico 2 abuela
ACT3: Trabajo práctico 3 Carcinomas
EVA: Evaluación de periodo
CUAD: Revisión de cuaderno

Figura 17. Muestra 1 de seguimiento evaluativo implementado por un practicante

Fuente: Portafolio del practicante GR, seguimiento por periodo, documento personal, 2013

INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL AGUSTIN AGUALONGO											
AREA DE TECNOLOGIA E INFORMATICA											
GRADO TERCERO DOS (3-2) PRIMER PERIODO											
NOMBRES Y APELLIDOS	SER			HACER				SABER		DEF.	DESEMPEÑO
	1	2	3	1	2	3	4	1	2		
	4,5	3,1	5,0	4,0	5,0	0,0	3,1	5,0	4,0		BASICO
	4,5	3,1	4,5	5,0	5,0	4,0	3,1	5,0	4,7	4,5	ALTO
	4,5	1,0	1,0	4,8	5,0	1,0	1,0	1,0	3,3	2,5	BAJO
	4,5	3,1	5,0	4,8	5,0	5,0	3,1	5,0	4,5	4,5	ALTO
	4,5	3,1	5,0	3,5	3,5	4,5	3,1	5,0	4,8	4,3	ALTO
	4,5	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	1,0	1,0	2,6	1,7	BAJO
	4,5	3,0	4,9	5,0	4,0	5,0	3,0	5,0	4,7	4,5	ALTO
	4,5	3,1	3,5	3,0	2,0	4,0	3,1	5,0	3,3	3,6	BASICO
	4,5	3,0	4,5	5,0	5,0	4,5	3,0	5,0	5,0	4,6	ALTO
	4,5	0,0	5,0	5,0	5,0	5,0	0,0	4,8	4,8	4,1	ALTO
	4,5	3,0	5,0	5,0	2,0	4,8	3,0	5,0	3,4	4,0	ALTO
	4,5	3,0	4,5	5,0	5,0	0,0	3,0	5,0	4,0	3,9	BASICO
	4,5	0,0	3,9	3,0	3,0	3,0	0,0	5,0	3,3	3,1	BASICO
	4,5	3,0	5,0	4,0	5,0	4,0	3,0	5,0	4,3	4,3	ALTO
	4,5	3,0	5,0	3,0	3,5	4,5	3,0	5,0	4,5	4,1	ALTO
	4,5	3,1	4,5	5,0	5,0	5,0	3,1	5,0	4,3	4,5	ALTO
	4,5	3,0	5,0	3,8	4,0	4,0	3,0	4,8	3,4	4,0	ALTO
	4,5	3,0	3,0	3,0	4,0	4,0	3,0	5,0	1,7	3,4	BASICO
	4,5	3,1	5,0	5,0	5,0	5,0	3,1	5,0	3,4	4,3	ALTO

**SER** 1. Identidad institucional  
2. Coevaluación  
3. Autoevaluación

**SABER** 1. Sopa de letras herramientas  
2. Examen periodo uno

**HACER** 1. Talle de elementos naturales y art.  
2. Taller de las viviendas y los materiales  
3. Taller de Herramientas  
4. Cuento sobre herramientas

Figura 18. Muestra 2 de seguimiento evaluativo implementado por un practicante

Fuente: Portafolio del practicante FC, seguimiento por periodo, documento personal, 2013

Se puede apreciar que los tipos de evaluación teóricos, son asumidos muy superficialmente por los practicantes, pero es de notar que si lo hacen y esto se verá en las formas de evaluación propias. En general, esto no es muy diferente de los paradigmas establecidos por las IE que poco diferencian con la concepción de evaluación de los practicantes en este ámbito, no así con las finalidades y las características de la evaluación.

En la lectura global de la información analizada para la categoría en cuestión, se puede encontrar que las posturas, ideas, reflexiones de los practicantes para llevar la evaluación a la realidad y por tanto sus concepciones, son sustentadas en diversos autores, algunos muy reconocidos como es el caso de Skinner, Maslow, Freud, Piaget propuestos por MC y FC; otros que van tomando fama por sus investigaciones y propuestas teóricas como es Ellis Paul Torrance citado por KN; otros muy bien preparados académicamente y postulándose en el ámbito internacional como es León Trahtemberg asumido por JQ, Edmundo José Lacayo Parajón citado por RJ; y otros poco conocidos pero con buenos aportes teóricos como es el caso de Ayala Ramos citado por AD y Davis Muñoz citado por GL.

Por otra parte, LR sustenta sus aportes en una revista española, la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado y OR busca su sustento en una fundación suramericana como es la Fundación Arauco de Chile. También se puede encontrar autores Colombianos como Jorge Enrique Duarte Acero de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja (UPTC) citado por YM.

Según lo analizado y a juicio del investigador, se puede apreciar que hay saturación en la categoría Referentes teóricos en la evaluación y por tanto se encuentran suficientes evidencias para expresar una reflexión concluyente final, no sin antes aclarar que se tienen más de 90 segmentos y aquí sólo se han expuesto los más pertinentes al proceso.

Reflexiones sustentadas teóricamente, teorías expuestas de diversos autores, teorías estudiadas en la carrera dentro de sus asignaturas, lectura crítica de artículos periodísticos, teorías de revistas y fundaciones así como normas y lineamientos legales Colombianos, conforman un campo conceptual rico que hace notable el referente teórico que los practicantes

asumen para fortalecer su proceso de evaluación del aprendizaje y re conceptualizarlo. Por tanto la concepción de evaluación es nutrida en aportes de otros autores e investigaciones realizadas, que al menos son tenidas en cuenta para una implementación en el aula de clases, aún por encima de los limitantes y paradigmas bajo los cuales actúan en las IE. Se hace necesario analizar hasta dónde se llevan a la práctica o si definitivamente se quedan en papel, como sucede con lo planteado por las IE.

Las características, las finalidades y los tipos de evaluación, han sido abordados por la investigación con el fin de sustentar la categoría *Referentes teóricos de evaluación*; de esta manera se puede afirmar que las *concepciones de evaluación de los practicantes* van siendo diferentes a las que tienen las IE.

### **Categoría de sustento 2: Planeación desde los practicantes.**

A lo largo de la investigación, se ha abordado este aspecto dando respuesta a diferentes Unidades de significado. En esta oportunidad la planeación será una categoría de sustento a la concepción de evaluación de los practicantes, de ahí que sólo es necesario asumirla desde el uso de la autonomía que ellos tienen en la IE. La mayor parte de planeación es asumida por los practicantes solamente al interior del aula, en lo que se conoce como planes de clase y en algunos casos planes de aula. Poco pueden hacer en la planeación institucional, donde, como se ha visto, es la IE la encargada de ofrecerla y los practicantes de seguirla.

En los planes de clase, los practicantes tienen bastante influencia y planean muy bien sus actividades evaluativas, como se pudo apreciar en la Figura 12 en respuesta a las preguntas 1 y 5 de la entrevista realizada a los asesores en las IE (Apéndice D). Como se dijo en su momento, plantear actividades evaluativas no es una imposición de la IE, aunque en su mayoría, se exigen

los mínimos contemplados en los planeas de área y consensuados con los docentes asesores además de que 11 de los 12 asesores entrevistados concuerdan en que el practicante si planea sus evaluaciones.

En simples palabras, los practicantes, al igual que las IE, planean bien sus clases y en ellas contemplan las actividades evaluativas; para ellos es importante este proceso de planeación, pues además de las opiniones de los asesores de las IE, los escritos en el diario de campo también lo sustentan.

En el diario de campo, una entrada en el mes de abril planteada por AD con el título de “PLAN DE CLASE” y cinco (5) comentarios a ella por parte de WA, YM, GR, KN y RJ así lo demuestran (Apéndice G). En esta entrada se puede leer que, basados en fuentes teóricas legales del MEN, proponen la estructura o método de clase. Entre los momentos de clase propuestos por el estudiante está el de Evaluación. En esto se alcanza a apreciar que la evaluación, aún siendo un momento de clase, la propone en cada una de ellas, convirtiéndose en un proceso y no sólo en el momento puntual final de un hecho general de aprendizaje. De la misma manera se lee que los compromisos exigen poner a funcionar lo aprendido y sigue siendo evaluado, mostrando entonces que la evaluación es continua. “Si se realiza una buena planeación no llegaremos a improvisar a nuestra clase y nos será fácil ofrecer nuestros conocimientos a los estudiantes. También es importante tener un plan B por si se llegará a presentar algún inconveniente para estar preparados ante lo que pueda suceder.” (WA, Apéndice G)

La Figura 19 muestra un ejemplo de plan de aula estructurado por AD, que muestra la coherencia entre su decir y su hacer:



**INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL SANTA TERESITA**

### PLAN DE AULA

Asignatura:	Tecnología e informática	
Grado:	10-3	Fecha: 14 - Feb - 2013
Tema:	Procesos tecnológicos	
Meta:	conocer que es un proceso y las fases que lo componen.	
Criterio:	cognitivo	
Tiempo aproximado:	4 hora	

**INTRODUCCION** a temáticas

- Definición de proceso
- Definición de proceso tecnológico
- Fases del proceso tecnológico: identificar el problema - explorar y diseñar - planificación del trabajo - creación y comprobación

**ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

Realizar la lectura de la guía Procesos tecnológicos y sacar las ideas principales en su cuaderno

**PROCESO**

1. explicación por parte del docente
2. Organización de grupos de trabajo en binos o en grupos de 3 estudiantes
3. Desarrollo de la lectura en donde identifique ideas principales.
4. Evaluación de actividad.

RECURSOS			
Recursos de hardware <small>(aula de informática conexión a internet video beam, tv, otros)</small>	Recursos de software <small>(programas a utilizar)</small>	Recursos de internet <small>(páginas web y/o direcciones que visitara en el desarrollo del tema)</small>	Material Impreso <small>(libros, guías de trabajo, material de referencia.)</small>
			- Cuaderno - Guía proceso tecnológica.

Figura 19. Ejemplo de un plan de aula para una clase orientada por un practicante

De hecho, el seguimiento a los planes de clase presentados por AD, muestra que se evalúa en cada clase, en cada momento y por medio de diferentes instrumentos.

En algunos casos, como lo hace la I.E.M. Artemio Mendoza Carvajal, el plan de clase tiene un formato institucional y es obligatorio diligenciarlo; así se evidencia al revisar el documento orientativo Planeador de Clase Semanal (2013) el cual dice:

El formato PLANEACIÓN DE CLASE es un recurso de obligatorio cumplimiento para todos los docentes de la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal. Permite evidenciar la puesta en marcha de los Planes de Área, asignatura y la implementación de estrategias didácticas innovadoras que propendan por el aprendizaje óptimo de los estudiantes y el dominio de las competencias en todas las áreas (p.2.)

La muestra de ello está en la Figura 20.

A continuación se muestran con números entre paréntesis los campos que son diligenciados por el docente.

PERÍODO 1		SEMANA 1		DE	(1)	A	(2)
HORAS PLAN.	HORAS EFEC.	ASIGNATURA Y GRADO(S)	ESTANDAR Y/O CONTENIDOS CURRICULARES		ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS		
(3)	(4)	MATEMÁTICAS (5)	(6)		(7)		

Para hacer un uso adecuado de este formato deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos a diligenciar:

- (1) **DE:** En este espacio se escribe la fecha del día en que inicia la semana que se va a diligenciar.
- (2) **A:** se escribe la fecha del día en que finaliza la semana.
- (3) **HORAS PLAN.** - Corresponde al número de horas semanales asignadas en el Sistema de Evaluación de los Estudiantes para el área o asignatura.
- (4) **HORAS EFECT.** Se escribe el número de horas semanales reales trabajadas con los estudiantes en actividades académicas del área o asignatura. Se incluyen los talleres o actividades del área realizadas por los estudiantes aún en ausencia del maestro titular.
- (5) **ASIGNATURA Y GRADOS:** Se registra en este campo la asignatura y el grado o los grados que se está planificando el trabajo.
- (6) **ESTANDAR Y/O CONTENIDOS CURRICULARES:** Se registra en este campo el estándar si lo ve conveniente o los contenidos curriculares a trabajar durante la semana teniendo en cuenta lo establecido en el PLAN DE ÁREA Y ASIGNATURA. El docente podrá adicionar contenidos que considere de importancia para complementar su propuesta educativa procurando en todo caso dar cumplimiento a lo planeado para el área.
- (7) **ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO:** En este campo el docente registra las actividades de tipo formativo que le permitirán desarrollar los contenidos y alcanzar las competencias necesarias tanto generales laborales y específicas del área o asignatura teniendo en cuenta que se trata de implementar en la Institución un modelo pedagógico constructivista con un enfoque por competencias. Este campo se diligencia con anterioridad a la ejecución de las actividades en el aula de clase.

Figura 20. Formato de plan de clase en la I.E.M. Artemio Mendoza Carvajal

Fuente: I.E.M. Artemio Mendoza Carvajal, Planeador de Clase Semanal, documento institucional, 2013

Esta obligatoriedad no quita la autonomía del practicante para proponer sus propias actividades de evaluación, que fácilmente encajan en el ítem 7 del formato y para el cual la IE da libertad enmarcada en sus referentes oficiales.

En la entrevista a grupo focal (Apéndice C), las preguntas 2, 4, 5 y 9 dan cuenta de la planeación de los practicantes. RI argumenta, en respuesta a la pregunta 2, que la planeación de una actividad evaluativa la hace en una parte, pues la otra parte surge de propuestas de los estudiantes al escucharlos si comprendieron o no lo que se les explicaba, dice textualmente: “Es bueno trabajar en esa armonía y lograr un acuerdo, como le digo, de forma parcial establecer lineamientos, para que los estudiantes tenga como cierta guía y puedan responder” (Apéndice C).

AC, en la misma entrevista a grupo focal, muestra su prevención al no planear pues si sigue completamente lo que RI expresó, no se sabe qué evaluar y dice “...entonces allí el problema, que si no se planea, no se sabe lo que se va a evaluar, simplemente se está haciendo algo por hacerlo y no por un sentido de utilidad o de aprendizaje o de hacer un seguimiento a lo que está aprendiendo el estudiante” (Apéndice C).

FC, a la pregunta 4 de la entrevista a grupo focal de septiembre, plantea que aunque las metas institucionales son tenidas en cuenta para su planeación de actividades evaluativas de clase, él planea las actividades micro; dice explícitamente:

la Institución educativa plantea cómo ha de ser una meta general, pero uno ha medida de que va haciendo las actividades, la planeación de evaluación misma, entonces uno genera metas, como se dice, mucho más pequeñas que apunten hacia la meta general que plantea el colegio. En ciertas partes uno como que es autónomo en proponer unas metas más específicas para poder desarrollar el objetivo general que es lo que quiere la Institución (Apéndice C)

Como se afirmo en la Unidad de significado integradora, es unánime la respuesta afirmativa a la autonomía.

En la pregunta 5 de esta entrevista, unísono los practicantes responden que son ellos los que construyen las actividades evaluativas particulares de su clase, y complementa RJ: “porque uno es el que conoce, pues, como avanza en las clases con el estudiante que dificultades tiene, entonces de acuerdo a todo eso, uno planea” (Apéndice C).

Finalmente, en respuesta a la pregunta 9, todos los estudiantes que asistieron a la entrevista responden afirmativamente que las IE entregan plan de área y que se basan en ella para

planear sus actividades micro de evaluación. Esto da un nivel de certeza grande para afirmar que el deseo de los practicantes es llevar lo planeado a la realidad. Sin embargo, es de recordar que el paradigma de evaluación inducido por sus asesores, es el principal limitante para hacerlo y los practicantes tienen que lidiar una lucha entre las concepciones de sus asesores y las propias de ellos que, como se ha visto, se sustentan en referentes teóricos que diferenciarían sus prácticas.

Con lo anterior, la planeación mostrada por los practicantes, conduce a alimentar aún más la conclusión de que existe una nueva concepción de evaluación; pues la consideran importante planificar para llevar a la realidad las metas institucionales más que los contenidos programados, siendo el practicante autónomo, limitado por sólo los paradigmas de sus asesores y regido por los lineamientos institucionales.

### **Categoría de sustento 3: Estrategias evaluativas desde los practicantes.**

Dado que esta categoría ha sido asumida en tres (3) unidades de significado previas, es prioritario aquí contextualizarla. La idea central de este apartado es encontrar, desde análisis anteriores, como la categoría en cuestión sustenta la concepción de evaluación de los practicantes; de ahí que se retomarán aspectos ya estudiados, segmentos ya plasmados con anterioridad y otras informaciones recopiladas y analizadas para orientarlas a esta unidad de significado.

Lo práctico y experiencial no es parte de este análisis, pues ello corresponde a la unidad de significado final y será en ella donde se expondrán las formas propias así como las alternativas de evaluación de los practicantes. En definidas cuentas, aunque las estrategias de evaluación conducen a tener instrumentos de evaluación, los cuales proponen en la realidad actividades evaluativas que se registran en una herramienta de evaluación (Tema 1, Unidad de

significado 1, Categoría 2), no corresponde a este apartado su análisis sino desde ellos dar razón de la concepción de evaluación de los practicantes.

Cuando AD en el diario de campo escribe “El evaluar conlleva un conjunto de condiciones que se deben tener en cuenta como por ejemplo las metas deseadas, los criterios y estrategias que permiten apreciar el progreso y las dificultades que se puedan presentar en el transcurso de la formación de cada estudiante.” (Apéndice G), se puede apreciar una clara muestra de que la concepción de evaluación, desde las estrategias, es algo más pensado, planeado e intencional, que busca apoyar el proceso de aprendizaje del estudiante y no se queda estancada en la concepción paradigmática ya expuesta en anteriores apartados.

Con justa razón se puede decir que es sólo una opinión de un solo practicante, basta con releer lo escrito y encontrar las múltiples estrategias que los practicantes utilizan, para afirmar que la concepción de evaluación no es similar a la que las IE les ofrecen. Del Tema 1, Unidad de significado 1, Categoría 2, se puede retomar a KN y el formato que ella desarrolló para organizar su plan de clase y por el cual crece como profesional; retomar que por ejemplo el Liceo de La Universidad de Nariño da libertad a la creatividad e iniciativa de los docentes para plantear lo que considere necesario y pertinente y recordar que aunque en los planes de área se escriben muchas estrategias, la realidad ejecutada por los practicantes muestran otras diferentes pero que en definitiva están orientadas a concretar los criterios y metas planeados por la IE (Figura 5 a Figura 10).

En el Tema 1, Unidad de significado 2, Categoría 2, también se encuentran sustentos a la concepción de evaluación diferenciada de los practicantes; las notas académicas dadas por los asesores de práctica en las IE (Figura 11), es una muestra de lo satisfactorio que es para ellos lo

que plantean y las estrategias para llevar a la realidad lo planeado por parte de los practicantes al interior de las aulas de clase, aún saliéndose del plan oficial del área. Las notas en un 100% igualan y superan el 4,0 en una escala de 1 a 5 y el promedio de esta evaluación es de 4,5; la mediana es 4,7, por encima del promedio y en conjunto son claros indicadores de que la labor del practicante es bien valorada por los asesores, siendo diferente de la concepción que ellos tienen.

En la Unidad de significado Integradora, también se encuentran sustentos que dicen que la labor de los practicantes satisfacen las expectativas de los asesores en las IE; pues las actividades de evaluación, la planeación de las evaluaciones y los instrumentos utilizados para evaluar por los practicantes, están enmarcados por los referentes institucionales y las recomendaciones que sus asesores les ofrecen son asumidas en su totalidad, como muestra la Figura 12.

Es verdad que el deseo de los practicantes es cambiar las concepciones retrógradas de evaluación y los asesores, en su mayoría de veces inconscientemente, obligan a los practicantes a centrarse en la nota, la calificación y el aprobar o no un contenido o temática; pero también es verdad que las prácticas que llevan a cabo al interior de sus clases, son diferentes a las sugeridas por los asesores, enmarcadas en los referentes institucionales y guiadas por la autonomía que les dan en la IE. Satisfacen a sus asesores pues se hace entrega de notas, aprobados y reprobados, además de seguir unos contenidos sugeridos por ellos, al tiempo que generan y ponen a funcionar estrategias de evaluación diversas y alternativas que transforman la concepción de evaluación.

Se puede concluir que, desde las estrategias de evaluación de los practicantes, la concepción de evaluación se enmarca en los ideales sugeridos por el marco teórico: una reconceptualización de evaluación alejada de los exámenes y el momento final, pero más cerca de

la meta que de los contenidos, con una planeación orientada al alcance de las finalidades que la verdadera evaluación postula.

Los instrumentos de evaluación, herramientas y experiencias, como parte de las estrategias, serán fruto de análisis posterior. Sin embargo, permiten dilucidar que la nueva concepción de evaluación de los practicantes está articulada con la vieja concepción, sostenida por los paradigmas de la evaluación; categoría que es la próxima a analizar.

#### **Categoría de sustento 4: Paradigma de la evaluación.**

Al igual que la Categoría anterior, la presente categoría ha servido como sustento a las unidades de significado del Tema 1 y la Unidad de significado Integradora. En esta oportunidad, se pretende analizar la manera en la que afecta la concepción de evaluación que tienen los practicantes, de ahí que se parta de las evidencias aportadas con anterioridad y se oriente el proceso de análisis sólo en lo referente a la unidad de significado actual.

El anquilosamiento conceptual referido en el Tema 1, Unidad de significado 1, categoría de sustento 3, de alguna manera afecta la labor de los practicantes, pues están supeditados a la entrega de notas que cada IE exige. Los escritos de JL, FC, JQ, DA, RJ y AC en el diario de campo, que fueron asumidos en ese momento, dan razón de la delicada afirmación que atañe a este párrafo.

Por otra parte, las afirmaciones que se dieron en las entrevistas a grupo focal, también dan sustento al anquilosamiento conceptual de evaluación en las IE. GL, RJ y RI dieron su voz de opinión en la que demarcan esta percepción.

Como se analizó en el Tema 1, Unidad de Significado 2, Categoría de sustento 3, si la preocupación al finalizar un periodo académico para la IE es la entrega de notas, es claro que los practicantes tendrán que hacer lo necesario para obtenerlas, dado que es una exigencia institucional. Si lo preponderante para las IE cuando finaliza un periodo académico es completar las temáticas y contenidos, los practicantes deben asumirlo aún por encima del alcance de metas. Estos paradigmas, que influyen también la manera en que los estudiantes responden y ven a la evaluación (es el caso de AC y su preocupación por el portal web de notas), son casi imposibles de borrar, pues se repiten periodo tras periodo en el año escolar. Hasta las mismas exigencias institucionales de obtener una nota desde la co y auto evaluación, van calando en el proceder de los practicantes, que muy seguramente a mediano plazo, terminarán por incorporarlo a su práctica educativa.

En la Unidad de significado Integradora, se pudo llegar a la conclusión que los practicantes tienen ideales para cambiar la concepción de evaluación, pero se ven influenciados por sus asesores, colocando en la práctica paradigmas de evaluación. Este anquilosamiento conceptual denota la concepción de evaluación que las IE tienen, concepción que limita la autonomía de los practicantes, pero no la elimina.

La pregunta que surge es: Esta concepción de evaluación de las IE, ¿cómo afecta la concepción de evaluación de los practicantes? El análisis de lo que se lleva escrito en esta categoría, dice que el corto plazo de un año escolar, no es suficiente para afectar la praxis evaluativa de los practicantes, más si su lenguaje y la manera como continúan refiriéndose al proceso de evaluación.

En el diario de campo (Apéndice G), se encuentran afirmaciones que evidencian el paradigma conceptual en los practicantes, desde sus palabras, como se muestran a continuación (los subrayados son del investigador):

“...tenia actividades evaluativas y cuadernos de Tercero y Sexto por calificar”. “Es también una realidad que como docentes, tenemos planeadas ciertas temáticas y actividades con nuestros estudiantes para determinado periodo escolar, las cuales se deben cumplir” (DA)

“...aunque esta temática ya se había realizado opte por reforzar este conocimiento y ponerlo en práctica” (KN)

“Esta recapitulación tiene múltiples ventajas, por un lado les sirve a los estudiantes para reforzar los contenidos adquiridos y por otra le sirve al profesor para comprobar si los contenidos que ha explicado han sido entendidos o no por los estudiantes” (JQ)

“...se las recibo sobre 4 o dependiendo del tiempo porque no es justo con los que son cumplidos que los incumplidos puedan obtener las mismas notas, [...] al final de periodo cuando obtenemos las notas finales el porcentaje de estudiantes que pierden es muy mínimo, por no decir nulo...” (WA)

“...lo que hice fue hacer una retroalimentación del examen que había entregado la anterior semana, para así reforzar la temática” “...al escuchar que ellas misma calificarían algunas se sorprendieron, otras gritaron de alegría y otras estaban en duda [...]refiriéndose a la co evaluación...]” (YM)

He aquí un claro ejemplo de la influencia de la IE sobre la concepción de evaluación del practicante “en los colegios presionan por las notas [...] por lo cual tuve la necesidad de reorganizar las temáticas y disminuir el tiempo destinado a la enseñanza de cada una” (RJ)

“La coevaluación es un proceso de ‘calificación’ que se estipula en el sistema institucional de evaluación de estudiantes...” (GR)

“En mi práctica tengo una estudiante que tiene muchas faltas sin justificar [...] ella no tenía varias notas por tanto hable con ella [...] de alguna manera logramos acordar como podíamos recuperarlas” (AD)

“la nota de ellos también va de acuerdo a lo que observemos en ellos su interés y calificar lo que logren hacer y sus avances” (GL)

“...no cumplieron el logro y para darles la oportunidad de que recuperen esa nota [...] apareció otro inconveniente que era que ya no había tiempo para las notas y que debían hacerlo en casa...” (WP)

“...el hecho de brindar oportunidades en todo el año de entrega de actividades y de superación de notas que en un momento dado no pudieron o les faltó cumplir, hace que los estudiantes se tranquilicen y no se estresen por la finalización del año escolar...” (FC)

“...he optado por dar puntos a los estudiantes que están pendientes, participando y dando aportes en mis clases...” (MC); en este caso, la valoración por puntos positivos, es otro método que extraen de las prácticas de sus asesores y el ejemplo de sus profesores, de hecho en el diario de campo, hay una entrada completa dedicada a este método, en el cual participan comentando 7

practicantes más (DA, AD, RJ, WA, YM, GL, JQ), mostrando su interés por esta manera de valorar.

“he optado también por bajar puntos a los grupos que se desintegren haciendo en ellos que tomen una postura mucho mas seria en conformación de grupos” (RI)

Se han extraído segmentos correspondientes a 13 de 17 practicantes diferentes, en los cuales se resalta la conservación del paradigma evaluativo en su lenguaje. Es común encontrar referencias a términos como calificar, dar temáticas, reforzar temas o contenidos, recuperar una nota, superar la nota u otorgar y bajar puntos.

En las entrevistas a grupo focal en el mes de septiembre (Apéndice C), también se pudo escuchar términos relacionados con esta concepción paradigmática.

A la pregunta 1, referente a la manera de evaluar en las IE, GL responde “...me topé con que no he sacado muchas notas y ya tengo que entregar notas y no he dado clase, entonces yo estoy hablando con mi asesor y yo le pregunte: profe, pues ¿cómo hago? porque no he tenido para hacer la evaluación”

A la pregunta 6, referente al tiempo que necesita para evaluar, RI expresa: “...dependiendo del tema y de todos los ítems que uno abarque”

A la pregunta 7, sobre factores para evaluar, YM dice: “...si uno tiene que sacar una nota de urgencia, entonces mirar una temática que no se la alcanzo a mirar a profundidad entonces no preguntar, pues mirar mas o menos hasta donde sabe el estudiante”

Al pregunta 10b, acerca del tiempo planeado para evaluar por exámenes, FC dice: “...dependiendo como se vaya avanzando en la temática uno ya planea, [...] pero al final, por

sacar nota o por cumplir con las notas que toca sacar, uno planea dice, pues a la siguiente clase...”

Todas las evidencias anteriores muestran cuán difícil es abandonar el paradigma de la evaluación instaurado en la concepción institucional. Los practicantes siguen refiriéndose a calificar en lugar de valorar, cumplir temáticas en lugar de metas educativas y verificar si un estudiante aprobó o no aprobó en lugar de centrarse en si aprendió o no.

En palabras más concretas y concluyentes, la concepción institucional de evaluación influye en el lenguaje utilizado por los practicantes en este proceso; así, por más que cambien sus estrategias evaluativas y se sustenten en referentes teóricos, la concepción anquilosada de evaluación queda latente en los practicantes desde las relaciones dialógicas con los miembros de las IE, por tanto su forma de expresión y lenguaje, sigue siendo convencionales y paradigmáticos.

Para encontrar una mejor aproximación a la concepción de evaluación de los practicantes, queda por analizar una categoría más en la que hará uso de su capacidad de reflexión para sopesar variables y tomar una decisión para evaluar al interior de aula.

### **Categoría de sustento 5: Reflexión de los practicantes al evaluar.**

Pese a los inconvenientes antes mencionados, se tiene aún por analizar la reflexión que los practicantes hacen al evaluar. Este proceso sopesa las formas de asumir el proceso de evaluación y las concepciones de evaluación de las IE con las concepciones de evaluación y las formas de evaluación de los practicantes, mediado por su autonomía; es decir sopesa el análisis del Tema 1 con el análisis del Tema 2 mediado por la Unidad de significado integradora.

La reflexión es para los practicantes, una especie de introducción a la autoevaluación de su práctica evaluativa. Por ejemplo cuando se mencionan las tareas para casa MC dice: "...lo que nos brindas acerca de las características de las tareas adecuadas e inadecuadas es vital para nuestro trabajo y para conocer en que podemos estar fallando en el momento de asignarlas" (Apéndice G); reconoce que en ocasiones las fallas en las actividades evaluativas no siempre corresponden a los estudiantes y es bueno preguntarse por ello.

En el diario de campo también se asume como problemática la deserción escolar, entrada planteada en el mes de mayo y que tiene la participación de 12 practicantes diferentes, entre los 17 que fueron fruto de la investigación. Esta entrada es importante, ya que la mayoría de los practicantes abordan la preocupante situación de abandono de estudios. Las reflexiones que los practicantes hacen frente a esta dificultad, se enmarcan en las finalidades de la evaluación (antes estudiadas desde los referentes teóricos) y se alejan del paradigma clásico de evaluar contenidos, con exámenes y en momentos finales. Todos los escritos se convierten en una reflexión acertada para evaluar y cambiar paradigmas en este proceso desde la Práctica Docente de Licenciatura en Informática.

A manera de ejemplo de las 12 participaciones en esta entrada, se extrae el segmento de OR:

Nos hemos convertido en personas insensibles, que otorgamos poca importancia a este tipo de dificultades y después nos quejamos de ser llamados como un país subdesarrollado, y es que con nuestra actitud lo hemos demostrado, no basta con generar una crítica simplemente, no deberíamos conformarnos con analizar la deserción, sino empezar a actuar, todos podemos aportar estrategias, pero tal vez nos han convencido de que no podemos hacer nada y lo peor es que lo creemos (Apéndice G)

Cuando se plantean estrategias alternas de evaluación, como es el caso del cuento en el aula, WA llama a la reflexión con las siguientes palabras: "...es necesario plantear las actividades pero siempre teniendo en cuenta las edades de nuestros estudiantes para que nuestro trabajo sea satisfactorio y obtengamos unos buenos resultados" (Apéndice G). Esta reflexión se orienta a una concepción de evaluación centrada en el aprendizaje individual, no muestra contenidos y la nota poco es apreciable; se aleja del paradigma instaurado. WA aporta en otro escrito "...debemos ser conscientes de que somos los segundos padres de nuestros estudiantes y como tal debemos procurar una formación integral para ellos, que estimule sus capacidades y potencialidades y que haga de sus errores experiencias que sirvan de base para no caer en las mismas dificultades" (Apéndice G), con estos aportes, concreta su concepción de evaluación: un proceso de formación integral que requiere vocación y entrega, evitando la repetición de errores del pasado.

La evaluación se convierte para LR en algo individual orientado a la satisfacción de necesidades particulares; esto se lee cuando dice: "...lo único que hacemos muchas veces es comparar, 'Luisa tarde mucho en comprender', 'A vanesa le ha enseñado su hermana mayor', 'Maryam no presta atención a las explicaciones', pues bien es importante saber que no todos los niños aprende de la misma manera pues existen diferencias cognitivas..." (Apéndice G); clara concepción de una evaluación transformada, encajada en las nuevas tendencias.

GL expresa su reflexión frente al paradigma de evaluar teniendo en cuenta el viejo sistema del coeficiente intelectual: "Es claro que el coeficiente intelectual no mide la inteligencia de una persona, eso es totalmente falso, todas las personas tenemos habilidades diferentes y al estar en contacto con nuestros estudiantes esto es más notorio hay muchas habilidades en ellos y

debemos tratar de que para todos haya la oportunidad de demostrar lo que conocen” (Apéndice G).

Se encontraron en el diario de campo 68 segmentos que muestran la reflexión de los practicantes frente al proceso de evaluación, la inmensa mayoría buscando alternativas al paradigma anquilosado. Este indicador numérico es una muestra de la preocupación de los practicantes por transformar el concepto de evaluación, abandonando las viejas concepciones y buscando el verdadero sentido de la evaluación: el aprendizaje.

Las reflexiones de los practicantes sobre evaluación, encontradas en el diario de campo a lo largo de sus diferentes escritos estructurados en entradas y comentarios, tratan diferentes aspectos; los temas más destacados al presentar de ocho (8) aportes en adelante, que representan la mitad de los practicantes, son:

**Enfrentarnos a los que es la práctica docente:** las reflexiones giran en torno a las implicaciones que conllevan ser docente y enfatizan más que en el paradigma instaurado, en el conocer las realidades de los estudiantes para ir más allá de ofrecer clases. Lo central es llegar a formar personas representantes del futuro de un país, donde desempeña un papel fundamental la evaluación del aprendizaje más que de contenidos.

**Bullying en las Instituciones Educativas:** en esta ocasión, los practicantes reflexionan sobre las medidas a tomar en situaciones de matoneo y acoso escolar. Apuntan a medidas de retroalimentación efectiva, eficiente, eficaz y oportuna, en aras de disminuir este fenómeno desde esta finalidad de la evaluación.

**¿Por qué copiamos en los exámenes?** En los escritos, se percibe un factor importantísimo al momento de evaluar por exámenes: El factor ético. Los estudiantes de práctica

escriben sus reflexiones frente a las consecuencias de evaluar sólo por el examen e insertan un componente ético en el proceso. La copia es una consecuencia, como lo es la preocupación por la nota en lugar del aprendizaje verdadero.

**El uniforme en las Instituciones Educativas:** cuando en las IE evalúan este factor lo hacen por cumplimiento a normas, más sin embargo, los practicantes va más allá de ello e insisten en que este componente es el que crea el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su institución; por tanto, es fundamental el diálogo para saber causas y ser flexible ante tal proceso evaluativo.

**Inasistencia a clases:** se entre lee que la asistencia se tiene en cuenta en el proceso de evaluación y no debe "rajar" al estudiante sino enseñar algo. Por tanto no se evalúa la asistencia como tal, aislada de un hecho que pretende una formación integral. La asistencia trunca procesos de conocimiento y es hacer consciente al estudiante del problema que puede causar este fenómeno. De esto se desprende que se sugiera llevar control y seguimiento, entendiendo de nuevo la evaluación como un proceso y no un momento puntual. Así mismo, frente a la asistencia se genera una preocupación por generar diversas estrategias de evaluación que le den flexibilidad y no rigidez al proceso.

**Líder negativo en el aula de clases:** “la realidad es una sola ‘Hay que dar clases y evaluar’” (DA, Apéndice G). Así escribe el practicante ante la realidad educativa, pero la idea principal de esta reflexión es que cuando los líderes negativos existen en el aula de clase, la retroalimentación que se les debe dar no puede ser la misma en todos los casos. Los demás aportes concuerdan en que ante estos casos lo ideal es tener al líder de parte del docente, llevarlo

a su terreno, aprovechar ese liderazgo y enfocarlo positivamente; en pocas palabras, alcanzar las metas que en clase se desean lograr pero con las intenciones del líder y su movimiento.

**Organización y orden, en los cuadernos de los niños:** en la lectura de los aportes, el cuaderno permite el seguimiento a las actividades planeadas en clases, dando lugar a un proceso evaluativo y no a un momento final. Esta entrada es la más comentada por parte de los practicantes junto con la de deserción escolar, puesto que de 17 que hicieron la práctica, 12 la comentan, mostrando un interés marcado en esta alternativa de evaluación. La invitación final de los practicantes es a que el proceso de revisar el cuaderno, vaya mucho más allá de sacar una nota; hacer un seguimiento que permita dilucidar comportamientos, ritmos de aprendizaje, actitudes, aptitudes, desempeños y en fin recabar toda información que permita identificar a las personas y diagnosticar tendencias.

**Autoestima en los estudiantes:** esta entrada muestra otro factor a tener en cuenta en el proceso de evaluación. Los Practicantes no sólo se dedican a evaluar los contenidos de su área, la autoestima la asumen como algo importante para el rendimiento y el proceso de evaluación de sus estudiantes. Ella afecta el rendimiento académico y en los diversos comentarios se puede entre leer la preocupación por hacer su trabajo de la mejor manera, abandonando en cierta manera los meros contenidos del área.

**Asertividad del docente:** la reflexión de los practicantes en este aspecto, rodea plenamente el proceso de la adecuada retroalimentación en la evaluación. No ser ni demasiado pasivos ni demasiado agresivos es el llamado de los participantes, es conservar el equilibrio, es ser más humano en el proceso de evaluación en lugar de mecánico.

**El efecto “Burnout”:** el desgaste humano en la labor docente es grande, de ahí que los practicantes aborden este tema y lo expandan a la evaluación, pues consideran que permanecer demasiado tiempo en ejercicio sin descanso alguno, conlleva a prácticas evaluativas paradigmáticas. El llamado es, desde este efecto, a no solo preocuparse por lo académico sino por lo que les sucede a los estudiantes, esto implica emociones, gustos, aficiones, intereses, aspectos que consideran importantes para ayudar al crecimiento personal de sus estudiantes.

**Responsabilidades de la Familia para con la Escuela:** las reflexiones que los practicantes hacen al respecto, pretenden sustentar que en el proceso evaluativo, la familia desempeña un papel preponderante. La conclusión a la que llegan con sus aportes dice que es un deber de los docentes trabajar en conjunto con la familia para alcanzar las metas planeadas en las IE luchando contra el paradigma de la evaluación, que también se encuentra instaurado en los padres y madres de familia.

**Relaciones sentimentales entre estudiantes:** se puede entre leer que la afectividad es retroalimentada constantemente por los practicantes, en busca de la mejor formación integral; para ello deben evaluar integralmente y no sólo los contenidos, de ahí que se puedan leer en los nueve (9) comentarios de 17, opiniones, acciones, sugerencias que preocupan a los practicantes y reflexionan en aras de mejorar la educación desde la retroalimentación.

**Puntos positivos:** en estos aportes se percibe una necesidad de motivación extrínseca para los estudiantes, que no sólo es el aprendizaje y por tanto bordea el paradigma antiguo de la evaluación. Los practicantes, en su mayoría, acogen esta técnica y se puede afirmar que es una manera de conservar la concepción estática de la evaluación. De los ocho (8) aportes, siete (7) son a favor y utilizan esta técnica, sólo uno no lo hace y reflexiona frente a ello, esta última

reflexión pasa desapercibida por los practicantes, quedándose en una práctica anquilosada. Es necesario resaltar que esta estrategia evaluativa utilizada por los practicantes, es la única que se conserva de este tipo, como se verá en las experiencias evaluativas, y no marca como referente para afirmar que la concepción de la evaluación en el ejercicio de los practicantes también es paradigmática.

Si las reflexiones desde el diario de campo, muestran esta riqueza transformadora de concepciones antiguas de evaluación, las entrevistas a grupo focal la confirman.

A la Pregunta 2a de la entrevista a grupo focal (Apéndice C), las reflexiones de los practicantes indican que el proceso de evaluación al interior de clase debe ser planeado con antelación. En este proceso, fijan especial importancia a las metas más que a los contenidos, siendo coherente con lo que expresan en el diario de campo. La concepción transformadora se alimenta aún más con estos aportes.

En respuesta a la Pregunta 3 (Apéndice C), FC insiste en que como docentes practicantes se tiene menos carga que los docentes titulares, razón por la cual podría estar haciendo evaluaciones más personalizadas que diagnostican personas y tendencias. Esto también es coherente con lo que dijo en el diario de campo.

En la pregunta 6c del mismo instrumento (Apéndice C), los practicantes concuerdan en que la utilización de instrumentos de evaluación depende de la meta que se pretende alcanzar y varía tanto en las diferentes áreas académicas como al interior de la misma área de Tecnología e Informática. Esto es un reflejo que indica que los practicantes realizan un seguimiento al proceso evaluativo, que se centra en metas y se logra en el tiempo, no en un momento final y único.

Finalmente, cuando se les solicita agregar algo más en la entrevista, expresan su preocupación, a manera de reflexión jocosa, frente a cómo la auto evaluación se ha convertido en un espacio para asignar una nota más y no en un momento de reflexión estudiantil. FC dice: “...hay unos estudiantes que a veces no están en nada y se colocan 5 [...risas de los participantes mostrando su acuerdo con la opinión...], a pesar de que uno les da las pautas, bueno autoevalúense, si entregan trabajos puntuales, si llevan... cuaderno ordenadamente, si toman apuntes adecuadamente, la ortografía,... Así los tenga mal se colocan cinco (5)” (Apéndice C).

Toda esta entrega de los practicantes puede tener una razón de ser y a lo mejor FC logra identificarla en la siguiente reflexión: “...nosotros como se dice en términos mas cotidianos estamos ‘nuevos’ en nuestra practica, lo que con lleva a que dediquemos al cien por ciento de todas nuestras capacidades a la preparación de clases, atención a nuestros alumnos, en como evaluares, en que actividad desarrollar...” (Apéndice G). Analizar un año de práctica docente es poco para concluir que las experiencias de los practicantes, sus ganas, motivaciones, sueños, ideas de cambio, estrategias y reflexiones, se mantendrán durante toda una vida de enseñanza, pero abre puertas a otras investigaciones.

Se puede apreciar que la concepción de evaluación de los practicantes dista de la concepción de evaluación que postula la IE. Sólo se asemeja en asignación de puntos pero se diferencia notablemente en muchos aspectos:

Desde los referentes teóricos los practicantes se nutren para asumir una mejor práctica docentes y en ella la evaluativa. Sustentarse en autores de renombre e investigaciones, da mayor soporte a las experiencias evaluativas; sin embargo, aún continúan sin diferenciar lo cualitativo de lo cuantitativo en la práctica.

Desde la planeación, con la autonomía otorgada por los asesores en cada IE y en el marco de los lineamientos institucionales, los practicantes ponen a funcionar la teoría estudiada y consideran fundamental planear las actividades evaluativas. Su concepción está centrada en la evaluación como proceso pensado e intencional de aprendizaje.

Desde las estrategias evaluativas, sin entrar aún a analizar particularidades, lo propuesto por los practicantes es muy bien valorado por sus asesores en cada IE. La re conceptualización de la evaluación, alejada del momento final, el producto y los exámenes muestra una concepción divergente a la institucional en cabeza de sus asesores.

Sin embargo, es pertinente tener cuidado de los paradigmas de la evaluación transmitidos por las exigencias de la institución, pues conducen a seguir con el lenguaje de las notas, los contenidos, la calificación y la puntuación, hecho que se ve superado casi totalmente por la reflexión que hacen los practicantes, quedando como rezago sólo la valoración por puntos, es decir la cantidad, que parece ser un paradigma muy difícil de quitar.

Todo esto da cuenta de que la concepción de evaluación de los practicantes, ronda las nuevas tendencias conceptuales y poco está apegada a los paradigmas anquilosados. Hay una ganancia pedagógica grande y se ve la necesidad de abordar la manera cómo se lleva esto a la práctica concreta dentro del aula y para ello está la Unidad de significado 2 del Tema2, con la que se dará completa respuesta al problema de investigación.

### **Unidad de significado2: Formas de evaluación de los practicantes.**

Se aborda ahora una serie de categorías finales que pretenden puntualizar las experiencias de aula en evaluación de los practicantes. Es momento de evidenciar formas concretas y

específicas de cómo los practicantes llevan su concepción de evaluación al aula de clase, aún por encima de los paradigmas transmitidos y arraigados profundamente; así, esta unidad de significado está constituida por las categorías finales mostradas en la Figura 2.

### **Categoría de sustento 1: Cuidados al evaluar en TI.**

A partir de lo expuesto con anterioridad, en teoría, la idea de una correcta evaluación es alejarse del contenido, la nota, la calificación; cambiar el calificar por valorar; los contenidos por metas y la aprobación por aprendizaje. Además de estos cuidados teóricos, los cuidados al interior de la clase de Tecnología e Informática son otros del orden práctico y procedimental.

Se va a comenzar por analizar lo que en el diario de campo (Apéndice G) se dice, para luego comprobarlo con las entrevistas a grupo focal (Apéndices C y H) y la revisión documental (Apéndice E).

Centrar las clases, y por ende la evaluación, en artefactos o instrumentos tecnológicos, ha causado distracción en los estudiantes. En el Diario de campo se encuentra una entrada en marzo de 2013 planteada por AD, que hace referencia a este tema. MC escribe comentando a la entrada: "...estos niños pueden presentar grandes dificultades académicas como consecuencia de su falta de atención. Pueden tener limitaciones para alcanzar los logros académicos propuestos dentro del programa curricular y con frecuencia presentar una incapacidad para mantenerse trabajando en las tareas asignadas y en consecuencia se atrasan..." (Apéndice G). Como se puede entender, la prioridad en el practicante no es el instrumento sino su preocupación por el alcance de metas de los estudiantes que orienta.

GR complementa el análisis de este tema escribiendo: "...esto en ocasiones no depende únicamente de la temática que se esta compartiendo, sino de la didáctica usada por el docente,

obviamente teniendo en cuenta los contenidos, el contexto y los recursos; por tales motivos es el docente el encargado de incentivar y motivar a sus estudiantes aplicando una didáctica apropiada para el tema y sus alumnos.” (Apéndice G). De nuevo se encuentra que el centro de atención de los practicantes no es la máquina sino el quehacer docente, la responsabilidad de darle sentido al instrumento es parte de la labor docente.

El celular al interior del aula, sugiere reflexión a cinco (5) practicantes de los 17. La pregunta es ¿qué tiene que ver con la evaluación? Este instrumento de comunicación ha dado lugar a que las diferentes IE los prohíban. Las opiniones de los practicantes participantes son unánimes a no prohibirlo sino a formar en su uso y esto implica cuidado en la evaluación pues no se trata de castigar al estudiante por portar un aparato como este sino en saberlo utilizar pertinentemente de acuerdo a los contextos y situaciones que se vivan al interior de clase.

Estas apreciaciones son divergentes y han generado mucha controversia en diferentes IE, discusión que no es parte de la investigación; lo concreto es que centrarse en el instrumento no es el punto de evaluación de los practicantes sino en el uso que se le da al mismo, pues cualquier instrumento, máquina o artefacto que aparentemente es valioso, puede perder este valor si se le da mal uso. De hecho, la falta de recursos tecnológicos instrumentales es el común en varias IE, según comenta GR en el diario de campo, y por tanto es necesario plantear alternativas de trabajo con ellos que sugieren a la vez diversificar la evaluación.

Esta misma preocupación se traslada a lo que hoy en día mueve las relaciones sociales, con las prevenciones y cuidados que ello sugiere, se está hablando de las redes sociales virtuales, principalmente Facebook. DA plantea una entrada en el diario de campo, que habla sobre ello; leyendo esta entrada, se percibe que aún entre los mismos practicantes la opinión está dividida

frente a su utilidad en los procesos de aprendizaje; de hecho las personas que están a favor las ven útiles en la enseñanza más que en el aprendizaje; esto es como estrategia o como recurso didáctico. Por su parte los opositores la miran definitivamente como medio de distracción aún insistiendo en el proceso de enseñanza. En ningún caso descartan la idea de pensar las redes sociales virtuales como alternativa didáctica en el aula, proceso que de ser utilizado, necesariamente debe ser evaluado.

Con el advenimiento de la sociedad de la información, el papel del docente debería cambiar. Esta reflexión también hace parte del repertorio de cuidados de los practicantes y FC plantea una entrada al respecto, titulada *El docente de la nueva era*. En ella participan cuatro (4) practicantes más (AD, MC, RJ, MV), generando procesos de reflexión en torno a alternativas, concepción y finalidades de la evaluación, todo esto mediado por la autonomía de los practicantes. RJ escribe: “De acuerdo con lo anterior el docente de la nueva era, debe estar dispuesto a transformar el hecho educativo, pero teniendo en cuenta como lo mencionan mis compañeras el modelo pedagógico con el fin de innovar pero sin desviarse de los objetivos fundamentales de la educación y convirtiéndose en un elemento más que facilita al estudiante la apropiación del conocimiento de una mejor manera.” (Apéndice G). En definitiva, toda práctica que haga al interior del aula está destinada a dinamizar lo estático desde los lineamientos institucionales.

La relación con padres de familia, se convierte en otro aspecto a tener cuidado en las formas de evaluación de los practicantes, que dan razón de las experiencias evaluativas. Padres que excusan a sus hijos de las responsabilidades y evaden las propias, el paradigma inmerso en las formas de pensar y la necesidad de un trabajo conjunto en el proceso de retroalimentación y por tanto de evaluación (RJ, AD, MC, GR y DA, Apéndice G), son el común en los aportes que

escriben. GL dice respecto a familia y notas “... por ejemplo en el momento de entrega de notas se han visto muchos casos en donde los padres de familia quieren que sus hijos sean los mejores y se enojan si hay algo que les incomoda...” (Apéndice G), las notas son preocupantes para los padres de familia más que el proceso de aprendizaje de sus hijos y con esto tienen que lidiar los practicantes, hecho que merece cuidado.

La asignación de tareas escolares es otro punto de cuidado para seis (6) practicantes (AD, OR, MC, YM, RJ, JQ). Escriben diferentes aportes que redundan en evitar la tareas para casa, pues tienen en cuenta que otras áreas también asignan tareas y que la meta no es invadirles el tiempo libre a los estudiantes, si no enseñarles a usarlo: “...es esencial que les dejemos tiempo suficiente fuera del colegio para jugar, hacer deporte, compartir con amigos y desarrollar sus propios intereses” (AD, Apéndice G). También centran sus aportes en los tipos de tareas advirtiendo que en varios casos son inadecuadas para las metas que se persiguen en el área y algunos docentes no las revisan (MC y JQ, Apéndice G).

Los cuidados de los equipos de cómputo, es un aspecto innegable que emerge cuando se trata de evaluar en el área de Tecnología e Informática. RJ, WA, FC, JQ, RI Y LR proponen alternativas de cuidado que serán asumidos como criterios a evaluar dentro del área. Estos serán retomados en las siguientes categorías de sustento a esta unidad, pero es de anotar que se ha convertido en elemento de cuidado para evaluar.

Ser asertivo, según comentan los practicantes, es un aspecto de especial cuidado al momento de evaluar. La revisión del diario de campo, dio como resultado 11 participaciones diferentes al respecto, en las cuales se generan alternativas de evaluación pero sobre todo, reflexión frente a una adecuada retroalimentación. Este aspecto se verá con detalle como

categoría de sustento de esta unidad y se constituye en un factor clave para responder a las formas de evaluar de los practicantes.

Los procesos de coevaluación también son otro factor de cuidado al momento de evaluar. Formas de hacerla, equivocaciones y estrategias para llevarla a cabo, son fruto de reflexión por parte de siete (7) practicante (YM, WA, GR, AD, GL, MC y RJ), para llevar este concepto al aula de clase. Cuando se describan las alternativas de evaluación, se abordará más profundo este aspecto, que dará muestra de las experiencias de los practicantes.

Finalmente, a lo largo del diario de campo, también se puede entender que los practicantes tienen especial cuidado por la evaluación en el marco de una educación inclusiva. De hecho hay una entrada al respecto que en un análisis posterior mostrará por lo menos las reflexiones que se hacen para abordarla, aunque no se encuentran experiencias concretas que concreten esta preocupación.

En la entrevista a grupo focal, en la pregunta 6 (Apéndice C), los practicantes expresan algunas ideas sobre los cuidados a tener cuando evalúan al interior del aula de clases. Los tiempos para evaluar se agregan a los factores de cuidado y se mantienen del diario de campo la preocupación por dejar tareas de casa, como forma de asumir el retraso que han tenido por diferentes situaciones, así como la adecuada retroalimentación.

La revisión documental por su parte, se limitó a leer con detenimiento los portafolios de los practicantes (Apéndice J), pues los documentos institucionales no son fuente de información para esta labor tan específica. Entre lo que se pudo observar está una planeación bien llevada, evidenciada en las programaciones anuales y periódicas que conllevan a obtener buenas notas académicas en su práctica docente, como se muestra en el Apéndice I, así mismo se encuentran

las afirmaciones de los asesores de práctica en cada IE, apreciadas en la Figura 12 y las notas otorgadas por ellos como se evidencian la Figura 11. También se pudo apreciar los planes de clase, las guías que preparaban así como otros instrumentos de evaluación, mostrando ser cuidadosos en poner en práctica los referentes teóricos que dicen asumir. La Figura 21 a la Figura 23, presentan evidencia de estos aspectos:

**!!Momento para Practicar!!**

**ACTIVIDAD (parte 1)**  
haciendo uso de cuadros de texto y formas crear un diagrama de las fases de proceso tecnológico

**¿Qué se evaluará?**

- > Secuencia de las fases
- > Aplicación de estilo en formas (color, sombra, etc.)
- > Aplicación de estilos en cuadros de texto (color, tipo de fuente)
- > Tiempo de entrega



Figura 21. Diapositiva como actividad de evaluación

**INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL AGUSTIN AGUALONGO**  
**Corregimiento de la Laguna de San Pedro**

**EVALUACION TECNOLOGIA E INFORMATICA**

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_ **GRADO:** \_\_\_\_\_ **FECHA:** \_\_\_\_\_

**Objetivo:** Identifica y reconoce los materiales, viviendas y servicios públicos que se encuentran en su entorno.

1. Ubica los materiales de la derecha en dos grupos: materiales naturales y materiales artificiales.



lana



cartón



plástico



madera

Materiales Naturales	Materiales Artificiales

Figura 22. Un modelo de guía evaluativa aplicada por el practicante

INSTITUTO MADRE CARIDAD  
GRADO 3.º  
ACTIVIDAD 1

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

1. Encuentre y subraye las siguientes palabras en la sopa de letras

A. COMPUTADOR	D. TECLADO	G. PARLANTES
B. IMPRESORA	E. TORRE	H. MOUSE
C. MONITOR	F. CPU	I. HARDWARE

R	H	N	T	M	O	N	I	T	O	R
P	A	A	E	S	T	U	M	H	R	T
A	R	B	C	P	U	C	P	M	A	H
R	D	M	L	T	I	P	R	H	T	M
L	W	C	A	M	A	M	E	T	I	O
A	A	C	D	T	C	S	S	O	J	U
N	R	M	O	N	I	F	O	R	T	S
T	E	R	M	I	H	I	R	R	I	E
E	T	H	T	C	I	N	A	E	C	C
S	C	O	M	P	U	T	A	D	O	R

2. Relacione con una flecha las palabras de la izquierda con el significado de la derecha

Ejemplo: Perro → Amigo del hombre

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitor</li> <li>• Impresora</li> <li>• Parlantes</li> <li>• Webcam</li> <li>• Computador</li> <li>• USB</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprimir documentos</li> <li>• Escuchar música</li> <li>• Procesar información</li> <li>• Tomar fotos</li> <li>• Guardar archivos</li> <li>• Ver en pantalla</li> </ul>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3. Escriba a la derecha las partes del computador que se muestra en la imagen.



Figura 23. Modelo de examen escrito aplicado por el practicante

En definitiva, las entrevistas a grupo focal y la revisión documental, aunadas a entrevista a asesores de las IE, corroboran las percepciones que se apuntaron al analizar el diario de campo. Los cuidados de los practicantes giran alrededor de: el sentido de uso de los recursos físicos, las redes sociales virtuales, el nuevo papel del docente en la actual sociedad, la relación con las familias, la asignación de tareas escolares, los equipos de cómputo, la asertividad docente, los

procesos de coevaluación y la educación inclusiva. Todos estos factores serán vistos en las siguientes categorías, desde el ejercicio evaluativo de los practicantes.

### **Categoría de sustento 2: Alternativas de evaluación.**

Como se afirmo en la categoría anterior, Cuidados al evaluar en TI, son varios los procesos asumidos por los practicantes y en cada uno de ellos surgen alternativas de evaluación. Algunos serán analizados en la categoría Evaluación en el área de TI, es el caso del sentido de uso de los recursos físicos, las redes sociales virtuales y los equipos de cómputo; la asertividad docente tiene su categoría propia llamada retroalimentación, los restantes serán parte de la categoría que acaba de iniciar.

La mejor manera de encontrar evidencias de soporte a esta categoría, es analizar de nuevo el diario de campo, como instrumento principal de recolección de información. A esto se debe añadir la revisión documental, principalmente los portafolios de los practicantes, pues en ellos se ven reflejadas las formas concretas de llevar el proceso de evaluación al interior del aula de clases. Las entrevistas a grupo focal, complementaría esta labor de análisis.

El nuevo papel del docente en la actual sociedad, conlleva a pensar a los practicantes cuál es su función. A lo largo del proyecto y principalmente desde la categoría Reflexión de los practicantes al evaluar, se ha podido evidenciar la necesidad de cambio en ese papel: de dictador y conocedor absoluto del tema a mediador, facilitador y generador de ambientes de trabajo y aprendizaje que propicien más la formación humana que la disciplinar. "...podríamos realizar reuniones y charlas con el alumno y con todo el grupo, con el fin de mostrar que cada cual debe decidir cómo actuar y responsabilizarse de sus decisiones..." dice RJ en el diario de campo,

haciendo referencia a un proceso de evaluación dialogante a la vez que retroalimentativo, por ende se siente llamado a buscar alternativas de evaluación desde el nuevo rol docente.

Es interesante encontrar que 12 de los 17 practicantes, consideran importante la revisión de cuadernos y que lleven este proceso de la mejor manera en sus clases. Aún bajo los supuestos teóricos de que la tecnología ha cambiado la manera de escribir y leer, los practicantes consideran muy importante la revisión de cuadernos dentro de los procesos de evaluación del aprendizaje del área de TI. Aparentemente, esta revisión no es una alternativa de evaluación, pues ha sido el común durante muchos años atrás, al menos durante los últimos 30; pero no es lo diferente el instrumento que se revisa sino la manera cómo lo hacen y lo documentan, creando reflexión en torno a ello.

El cuaderno ha servido a los practicantes para comunicarse con la familia (DA, MC, Apéndice G), para hacer un seguimiento a las inasistencias (OR, YM, Apéndice G), como estrategia para orientar la limpieza y el buen llevar de varios materiales (DA, RJ, Apéndice G) y en general para llamar a la organización así como al orden y revisar el cumplimiento de las tareas asignadas (MC, WA, RI, GL, GR, YM, DA, KN, AD, LR, JQ, FC, Apéndice G)

¿Qué la hace alternativa esta forma de evaluación?

- Diferenciar el desarrollo psicomotriz de los niños a cargo, desde la comparación de sus apuntes: MC comenta en el diario de campo, cómo creía que por ser niños pequeños era normal llevar desorganizado su cuaderno; la revisión de todos los cuadernos le dio a conocer que sólo eran algunos niños y se sintió motivada a ayudar a mejorar este desorden.

- Concienciar a los estudiantes de lo mucho que dice de ellos, el cómo llevan sus cosas: “...desde nuestro papel de docentes debemos enseñarles a mantener bien sus cosas por su bien personal y de la misma forma recordarles que la manera como actúen determinará su forma de ser para toda la vida...” dice WA en el mismo diario de campo, al valorar el orden en los materiales escritos que llevan sus estudiantes.
- Consolidar actitudes y hábitos en los estudiantes: a este respecto, es clara la afirmación que hace RI en el diario: “...en algunos casos [...] se ve que muchos tienen cosas incompletas, mal hechas etc etc, el llamado a este tipo de situaciones es proveer oportunidades de ‘nivelación’ o complemento del orden de las cosas, pero también está en exigir y ser insistente en el tema pues la repetición de muchas actividades como estas llevan a consolidar formas de proceder en los estudiantes y hacer del orden un hábito”
- Identificar y trabajar con problemas de aprendizaje: en este sentido GL, desde la revisión del cuaderno, se da cuenta del retraso mental de una de sus estudiantes y considera que la evaluación debe ser diferente para ella, culmina su comentario diciendo: “...ellos presentan dificultades de aprendizaje y como docentes debemos tener paciencia para que los estudiantes poco a poco vayan mejorando.”
- Repensar la labor docente: la revisión de cuadernos le dice a GR que no sólo basta con retroalimentar a los estudiantes, escribiéndoles en el interior sus fallas, sino que también se hace necesario ser ejemplo de organización y orden para ayudar a progresar y crecer, para ayudar a aprender.
- Diagnosticar el apoyo familiar en casa: parafraseando a YM, cuando los niños van al día y cumplen sus tareas, es porque la familia está con ellos, lo contrario, puede ser un indicador del abandono familiar de los estudiantes.

- Indagar sobre las tendencias estudiantiles: "...indaguemos con los estudiantes o con nuestros colegas..." dice DA en el diario de campo, haciendo un llamado a que valorar el cuaderno debe ir más allá de dar una nota; complementa AD esta apreciación y dice que dependiendo cómo lleven los estudiantes sus cuadernos deja ver mucho de ellos; una excelente presentación en sus cuadernos, generalmente está asociada a aquellos que más se destacan dentro del aula tanto a nivel académico como en su presentación personal, son organizados y tratan de realizar lo mejor posible sus trabajos.
- Identificar rasgos que diferencian los géneros: para LR, el orden y la organización de un cuaderno es mejor en las mujeres que en los hombres. Las emociones en las primeras y lo pragmático en los segundos, son fuente de esta diferenciación. No es motivo de reflexión esta idea del practicante, pero si lo es la utilidad que le encuentra a la revisión de cuadernos.

Como se lee, una revisión de cuadernos es alternativa en la evaluación, por el sentido que cobra y la diversidad de intenciones que le dan los practicantes.

Al revisar los portafolios de los practicantes, se encuentra que de las 12 personas que reflexionan sobre la revisión de cuadernos, siete (7) lo hacen como proceso real en clase, cuatro (4) de los restantes no tienen en sus seguimientos evaluativos evidencia de esta revisión y al parecer sus aportes en el diario de campo se quedan sólo en teorizaciones. La persona que falta, no tiene evidencias de revisión de cuadernos en sus seguimientos, sin embargo, el plan de área periódico si dice que tenía que hacerlo.

Lo anterior dice que el trabajo con dificultades y problemas de aprendizaje se hizo por observación del cuaderno y la identificación de rasgos entre géneros es sólo una reflexión que

surge, pero no un aspecto real que se tenga en cuenta al momento de ser alternativo al evaluar. A juicio del investigador, los cuatro (4) practicantes de 12 que reflexionan en torno a la evaluación del cuaderno y los aportes que ellos escriben, se quedan en sólo expresiones teóricas que no se aplican, similares a las prácticas paradigmáticas de las IE, como se analizó en el Tema 1. También se encontró que de los siete (7) que revisan cuadernos, tres sólo lo hicieron en la primera mitad del año escolar en las IE, en la segunda mitad no lo hicieron, dejando de lado esta forma de evaluar como alternativa.

Sin embargo, se insiste en resaltar que, los asesores de los practicantes aprueban lo que hacen en el aula y no encuentran inconformidad cuando no revisan cuadernos, así esté o no en el plan de área, evidencia de ello son las notas otorgadas por los asesores, como constan en la Figura 11.

La relación con los padres de familia también es una alternativa de los practicantes a la hora de evaluar a los estudiantes. Se convierte en tal, dado que su papel de profesor de práctica limita el tomar acciones que corresponden a los docentes titulares, aún así tienen contacto con los padres de familia como parte del proceso de evaluación.

En el diario de campo se encontraron 39 segmentos que dan razón de ello en diferentes entradas: en refuerzo educativo, como factor de rebeldía de los estudiantes, analizando situaciones de liderazgo, en la revisión de cuadernos, como componente de la asertividad docentes, como parte de la preocupación sobre el bajo rendimiento, al momento de dejar tareas, reflexionando sobre la autoridad, además de ser el punto central de reflexión de cinco (5) practicantes (RJ, AD, MC, DA, GR) planteando el tema Relación docente – padres de familia y

ocho (8) practicantes más (FC, KN, GL, LR, WP, RI, OR, JQ) frente al tema Responsabilidad de la familia para con la escuela, ambos son temas planteados en el diario de campo.

Como hechos fundamentales de esta alternativa de evaluación, los practicantes concluyen que los padres de familia, en general con ciertas excepciones:

- conservan el paradigma de la nota, la calificación y los contenidos;
- durante el proceso evaluativo se llama a los padres y ellos no asisten, esperando la nota al final para reclamar más no para apoyar el proceso de aprendizaje de sus hijos;
- que el proceso evaluativo debe ser colaborativo y en constante comunicación entre la IE y la familia y
- que el éxito de la educación de los niños comienza involucrando a la familia en todos los procesos académicos, principalmente el evaluativo.

No se tiene, desde la revisión documental ni con entrevistas ajenas a los practicantes, algo que sustente con más peso las afirmaciones que hacen y esto es razonable en la medida que no son actividades de evaluación planeadas sino que son voluntades y formas de trabajo autónomas que surgen en la práctica docente y de las reflexiones que ellos hacen desde lo que estudian en la carrera profesional y desde el asesoramiento que la Universidad les ofrece.

Por otra parte, también se analiza como alternativas de evaluación la asignación de tareas escolares. AD plantea en el diario de campo una entrada que refiere al tema y en la cual participan cinco (5) practicantes más. Las tareas, al igual que lo es la revisión de cuadernos, no tiene nada de nuevo, pero se constituye en alternativa cuando se reflexiona en torno a ellas como herramienta que desde la evaluación ayuda al aprendizaje de los estudiantes.

¿Qué la hace alternativa?

El abuso de algunos docentes en dejar tareas es el eje de giro de reflexión de los practicantes.

De ahí ellos desprenden, con referentes teóricos:

- características que deben tener
- la misión que ellas tienen en el quehacer del estudiante
- el indagarse sobre las razones por las cuales los estudiantes incumplen en su realización
- el apoyo que deben tener en casa y
- la revisión constante cuando se dejan para evitar la desmotivación de los estudiantes al encontrar que se esfuerzan por hacerlas y el docente no las evalúa.

El proceso de coevaluación, es otra alternativa en la evaluación de los practicantes. Como las anteriores formas, no es único de ellos lo que lo hace alternativo, es la forma en la que quieren llevarlo a la realidad; es así como en el diario de campo (Apéndice G), siete (7) de los practicantes hacen sus reflexiones y aportes alrededor de este tema. YM, WA, GR, AD, GL, MC y RJ, son los que hacen ver este principio como alternativo.

¿Qué lo hace alternativo?

- Se fijan criterios e indicadores de evaluación para el proceso en particular. No se lo hace a partir de darse una nota entre compañeros estudiantes, se enmarca en el aprendizaje. YM lo dice así: "...explique y escribí en el tablero las cosas que iban a tener en cuenta a la hora de evaluar a su compañera, fueron alrededor de 5 cosas las que ellas iban a tener en cuenta...". En el mismo sentido AD apunta su escrito en el diario de campo.
- Parafraseando a YM en el diario de campo, es un proceso nuevo que les trata de mover el paradigma. Visto de esta manera, los estudiantes acostumbrados a darse una nota entre ellos, lo asumen con sorpresa pero motiva a su reflexión.

- Generó un sentido crítico para valorar lo que ellos mismo hacen. La autocrítica y la crítica a otros compañeros, fueron la esencia, a fin de no centrarse en la nota sino en lo que llegaron a comprender y hacer.
- Aún sin estar establecido este principio en las formas de evaluación de otras IE, la experiencia comentada da paso a la reflexión de otros practicantes para su implementación en el aula. "...comprendo la importancia de la coevaluación la cual permitirá evaluar a los estudiantes desde su mismo rol de estudiantes y que estoy seguro que servirá mucho en su proceso de aprendizaje." comenta WA.
- Propone al docente hacerla, no pensando en la nota sino preparándola; estableciendo guías, orientaciones, metas, criterios, estrategias e indicadores.
- Propone una reformulación en la evaluación, para valorar no sólo lo negativo sino también resaltar los aspectos positivos que los mismos compañeros tienen en sus trabajos.
- En palabras de GL y RJ, el proceso se propone como una alternativa de retroalimentación entre los propios compañeros.
- Se convierte en una manera de exigencia hacia los practicantes, para ahondar en los aspectos teóricos que sustentan este proceso y mejorarlo día a día.
- Permite la reflexión sobre el momento adecuado para su aplicación, de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes.

No obstante la cantidad de beneficios que los estudiantes miran en la coevaluación, vistos como alternativas que ellos proponen sin saberlo, existen algunas prevenciones que surgen desde el punto de vista del investigador. Entre líneas del diario de campo se puede leer que en el lenguaje de los practicantes, prevalece la nota y la calificación, que, como se analizó con anterioridad, subsiste gracias al paradigma de la evaluación.

Igualmente en la entrevista a grupo focal de practicantes (Apéndice C, preguntas 5c y 8), se percibió dificultades para responder si lo aprendido en su pregrado en torno a evaluación, era tomado en cuenta en este proceso. La respuesta de YM fue que la coevaluación si lo era en la medida que la IE lo planteaba en su PEI, situación que se comprobó al revisar la copia de ese documento en el portafolio del practicante, pero que para el caso, expresa que si no hubiese estado planteado por escrito como obligatorio, a lo mejor no se lo hubiera llevado a cabo. Sin embargo, una vez asumido en el diario de campo, si se convirtió en punto de reflexión y alternativa de evaluación por parte de los practicantes.

Al igual que lo fue la relación con la familia, la educación inclusiva y situaciones delicadas al interior de las IE y por tanto de cada aula de clase, se convierten en oportunidades para generar alternativas a la hora de llevar a la concreción el proceso de evaluación. KN, plantea en el diario de campo una entrada que precisamente lleva por título *Educación inclusiva*; con esta entrada se aborda directamente o al menos se reflexiona frente al proceso de evaluación para estudiantes con necesidades especiales. Aunque aquí no se asumen todas, si se reflexiona en torno a lo que las congrega y entre otras, a lo largo del diario se pueden encontrar: Hiperactividad infantil, mutismo selectivo, rebeldía, retraso mental, síndrome de down, racismo y problemas de lenguaje. Además de ellas, el bullying y deserción escolar también hacen parte de la reflexión de los practicantes conducentes a tener alternativas de evaluación, como se analizó en el Tema 2, Unidad de significado 1, Categoría de sustento 5.

Es un hecho que el decreto 366 de febrero de 2009 emanado por el MEN de Colombia, reglamenta la atención de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, pero también es un hecho que las IE, al menos las de práctica, no tienen el personal docente formado para hacer frente a tan delicada situación. Sin embargo, los practicantes se ponen el reto

de asumir en algo tan difícil tarea, al menos reflexionando sobre la situación y generando alternativas en el proceso de evaluación como las siguientes:

- Centrar la atención en los estudiantes que se percibe tienen estas problemáticas, para encontrar nuevas estrategias como la generación de guías individuales o la reubicación de puestos, a la vez que buscar referentes teóricos que ayuden al proceso de evaluación implementado por los practicantes.
- Llevar al interior de las aulas un método propio de evaluación del practicante, que consiste en estar pendiente del estudiante cuando desarrolla las actividades, "...preguntar constantemente ¿cómo va? ¿En qué actividad va?, felicitarlo por su avance y motivarlo a que continúe, recalcándole que ha hecho un gran trabajo" (KN, Apéndice G).
- Planeación personal e individualizada de actividades para este tipo de personas.
- Una retroalimentación efectiva con el uso de técnicas específicas para ello.

La idea general es no regalar "la nota", como se lo hace bajo la concepción del paradigma de la evaluación, sino velar por el mejor aprendizaje de los estudiantes que presentan estas dificultades; los practicantes lo intentan y las ganancias son la baja pérdida del área, factor que será evaluado como parte de la evaluación distintiva de los practicantes.

Para culminar, la entrevista individual a los practicantes (Apéndice B), en sus preguntas 7 y 8, confirman que las alternativas de evaluación no son nuevas sino reformuladas.

En general, además de las alternativas expuestas, lo interesante de todo esto es entre leer que la forma de evaluar los practicantes a sus estudiantes, es fruto de su reflexión, mirándose una vez más una concepción de evaluación diferente a la que se ha establecido como paradigma. Hay

alternativas variadas en cantidad y en formas de implementarlas como se puede apreciar en la Figura 24.

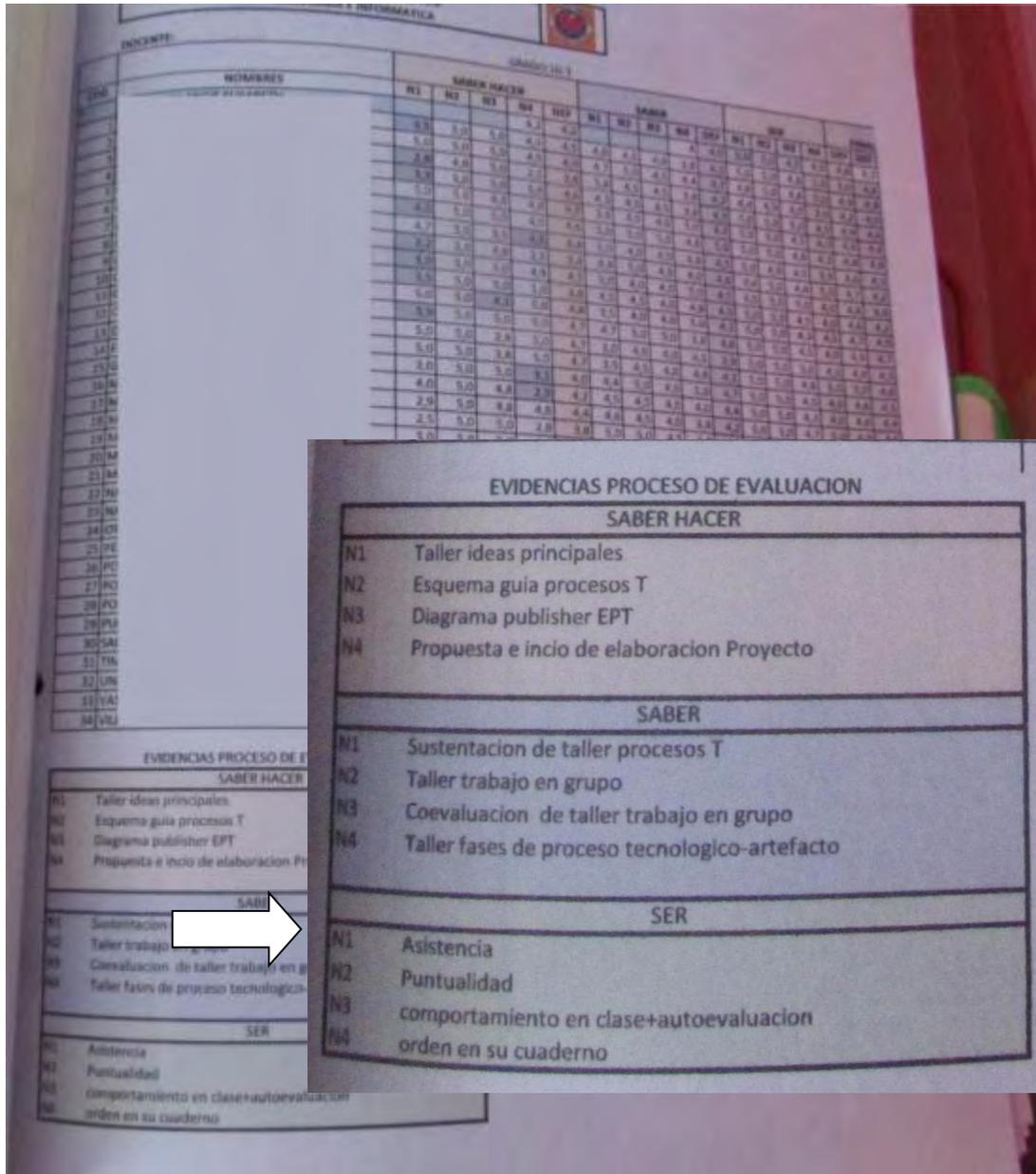


Figura 24. Muestra de alternativas de evaluación en la práctica

Se puede sustentar aún más toda esta aseveración desde la siguiente categoría: Retroalimentación en la evaluación.

**Categoría de sustento 3: Retroalimentación en la evaluación.**

En el Tema1, Unidad de significado 1, Categoría de sustento 1, se mostró que la mala retroalimentación en evaluación estaba asociada con la forma de asumir este proceso por parte de las IE. La consideración que se hizo en su momento fue que eran casos aislados, aspecto que no permite afirmar con certeza que las IE la hagan mal. Sin embargo, por parte de los practicantes y haciendo uso de su autonomía, este proceso de retroalimentación, como finalidad de la evaluación y entendió de la mejor manera según el marco teórico, es muy acentuado y le concede una concepción muy diferente a la que las IE tiene sobre el proceso general de evaluación.

Se encontraron 62 segmentos que hablan de esta cuestión en el diario de campo (Apéndice G) y en la entrevista a grupo focal (Apéndice C), la pregunta 6a da mayor razón de ello. De toda esta información recopilada brota el análisis que a continuación se hace.

La familia hace parte del proceso de retroalimentación pues “...se trata de hacer que maestros y padres de familia tratemos de encontrar mejores formas de trato hacia los niños y estrategias para ayudarles a superar sus dificultades.” (RJ, Apéndice G), esto se puede lograr, dice el practicante, reuniéndose periódicamente con los padres de familia para informar la situación académica de sus hijos.

Los practicantes asumen este proceso, tanto con padres de familia como con los estudiantes, según lo que han estudiado en clases de su carrera profesional; en palabras de LR y MC, la ventana de Johari ha sido su principal fuente teórica. FC, propone que el docente de la nueva era debe ayudar a sus estudiantes a crecer y permitirles buscar soluciones de manera

crítica, entendiendo que el error no es para reprobarlos sino para generar una actitud constructiva en su aprendizaje; en simples términos es un llamado a la retroalimentación efectiva lo que implica que el docente debe ser muy asertivo.

Cuando se compara lo que los practicantes escriben en el diario de campo y lo que dicen en la entrevista, con el texto de Fritzen (1987) sobre la ventana de Johari, la retroalimentación ofrecida está caracterizada por:

- la oportunidad, entendida como elegir el momento apropiado para hablar con la persona, sea estudiante o padre de familia;
- la aplicabilidad, entendida como la expresión de acciones concretas para ponerlas en juego;
- la neutralidad, entendida como el ser crítico con los comportamientos de las personas y no criticar a la persona y
- la objetividad, entendida como el diálogo realizado de manera asertiva y sin rodeos.

Este proceso de retroalimentación se hace por medio de guías, en sus diferentes tipos; por medio del diálogo con padres de familia y estudiantes al tiempo; con la revisión de cuadernos y su utilización como medio de comunicación con la familia; en momentos que requieren que el docente sea mediador en los conflictos inherentes en el aula; al culminar un examen de contenidos; cuando entregan tareas; como forma de coevaluación; como parte de la educación inclusiva; en las aulas de clase cuando se observan comportamientos que no se ajusten a los valores establecidos en la IE; en fin, cada momento de práctica se convierte en oportunidad para retroalimentar.

Las relaciones sentimentales entre los estudiantes, fue una entrada que propuso RI en el diario de campo. Esta entrada no explicita algo concreto respecto a evaluación; sin embargo, se puede entre leer que la afectividad es retroalimentada constantemente por los practicantes, en busca de la mejor formación integral; para ello deben evaluar integralmente y no sólo los contenidos, de ahí que se puedan leer, en los nueve (9) comentarios de 16, opiniones, acciones y sugerencias que preocupan a los practicantes y les permite reflexionar en aras de mejorar la educación desde la retroalimentación.

A manera de ejemplo de todo lo que puede implicar la retroalimentación, KN escribe en el diario de campo lo siguiente:

les deje que realizarán una actividad y resulta que empecé a observar su comportamiento y después de un momento me acerque a ella, y mire que sus ojitos estaban rojos y su expresión era totalmente de tristeza y frustración, así que le pregunte que le pasaba, si estaba enfermita, o había tenido algún problema en su casa o con algunos de sus compañeros, ella se acercó a mi oreja y me susurro “profe lo que pasa es que yo no puedo hacer este ejercicio, no puedo”, bueno y le pregunte pero ¿por qué? acaso no entendiste la explicación que les di o no prestaste atención, [...] entonces ella me respondió no profe yo preste atención a su explicación “pero no puedo hacerlo”, [...]cual era su edad pregunte y que estatura tienes y cuantas manos y cuantos pies y así a describir varias cualidades de ella haciéndole entender que tanto física como intelectualmente ella era capaz de realizar lo que se propusiera que solo era cuestión de decisión y afrontar los retos que la vida nos dé, [...]al finalizar la clase le dije si ves que todos podemos solo debes arriésgate a intentarlo y cambio completamente su expresión facial y eso también hizo que yo sintiera que puedo brindar el apoyo adecuado a mis estudiantes con tan solo utilizar “las palabras que alientan”

Es muy importante denotar que la retroalimentación no es sólo la expresión de fallas, errores o defectos, también involucra las voces de felicitaciones, halagos y cualquier tipo de frases que motiven al crecimiento personal.

El gran limitante a este proceso de retroalimentación lo pone la cantidad de estudiantes que manejan al interior del aula, pues hay cursos de 56 estudiantes (caso de RI y DA), aunque también los hay de 25 (caso de GL), el común es tener más de 35 estudiantes. Sin embargo, es obvio que aún con esta dificultad, los practicantes asumen el reto para beneficiar enormemente el crecimiento personal desde la evaluación.

Poco a poco se van perfilando las formas de evaluación de los practicantes que dan razón a la vez de las experiencias de aula que surgen. Para hacerlas más claras, en la siguiente categoría se analizará lo que se hace como parte constitutiva del área de TI propiamente.

#### **Categoría de sustento 4: Evaluación en el área de TI.**

Es triste encontrar en la práctica lo que se dice de manera crítica en el marco teórico de este proyecto: el área de TI sigue encasillada en el uso del computador, la máquina, el instrumento o producto final, a un lado está el conocimiento que subyace a la creación de ellas así como los procesos de investigación que se pueden llevar a cabo y que se gestan, como forma de pensamiento, en la educación básica y media.

Como se expresó en el marco legal, el proyecto de investigación pretendía abordar el área de TI bajo esa legalidad Colombiana; esto es la transversalización del área. Ninguna de las IE de práctica tiene el área transversal, pues todos los practicantes ofrecieron su servicio en una asignatura aislada. El SIGCE, como se explicó en el marco legal, ofrece la oportunidad de diligenciar la manera como transversaliza el área al interior de cada IE. Esto se queda, para el

año escolar 2013 y en las IE de estudio, en palabras escritas y formatos llenos poco llevados a la práctica.

Bajo esta concepción, que es la aplicada en cada IE de práctica, actúan los practicantes y por tanto no es fruto de análisis el decidir lo bueno o malo de esta manera de llevar el área, sino entender lo que hacen los practicantes en evaluación supeditados a lo que las IE les proponen.

Es claro que hasta el momento, la evaluación al interior del aula por parte de los practicantes, no se centra sólo en contenidos, exámenes, calificaciones y por tanto aprobación o reprobación. El paradigma en el lenguaje subsiste pero las prácticas tienden a modificarlo; basta recordar lo que DA dijo en el diario de campo y que ha sido repetido por otros practicantes: “... nuestra labor en las Instituciones Educativas, va mucho más allá de llegar dictar una temática, estamos llamados a formar personas a formar a los futuros profesionales de nuestro país”

En este orden de ideas, y particularizando en el área de TI, la revisión de cuaderno ha sido ya considerada con anterioridad y se convirtió en una alternativa de evaluación.

Las Competencias en el Manejo de la Información (CMI), son habilidades que proponen los practicantes como fundamentales a ser evaluadas. WA, en este sentido, piensa que esto hace parte de la alfabetización en la sociedad actual.

Por otra parte, aunque a la larga por la misma línea, el que los estudiantes vayan a una sala de computadores, llamada aula de informática, es preocupante para MC, pues la motivación que ellos tienen va por el lado de la distracción más que por el aprendizaje. A esto GR debate exponiendo que la distracción depende de las estrategias didácticas del docente donde se debe hacer buen uso de los recursos tecnológicos e informáticos existentes. Para este último, un trabajo colaborativo con sustento en fuentes confiables, sería uno de los factores a tener en

cuenta al evaluar, esto ayudará a los estudiantes a desarrollar las competencias necesarias en esta sociedad.

Por su parte, AD utiliza guías de evaluación en cada clase, y por tanto, cada una de ellas se convierte en momento de evaluación, cumpliendo con el principio de frecuencia. Así mismo insta a tener en cuenta, en el proceso de evaluación, los estándares, pues estos deben servir para que el alumno adquiera competencias más no para que memorice información. Llama la atención su preocupación por encontrar un método propio para ofrecer sus clases y lo estructura en su plan. Basándose en fuentes teóricas legales del MEN, propone entre los momentos de clase el de *evaluación*. De la misma manera se lee que propone una fase de *compromisos* y en ella se exige poner a funcionar lo aprendido y sigue siendo evaluado, mostrando entonces una evaluación continua.

A varios practicantes (RJ, WA, FC, JQ, RI, GL, DA, YM y LR), les preocupa lo físico de los equipos en su aula de clase, pues se convierten en una artículo en propiedad más por el que tienen que responder ante las IE. Los forros que los cubren, el cuidado en el aseo y el tratarlos bien desde el software que contienen, son los principales factores a tener en cuenta. Para ello algunos postulan la creación de los “Guardias informáticos”, que son compañeros que supervisan la manera de trabajar en los equipos. DA y GL, llaman a la precaución en la convivencia, puesto que pueden verse como “chismosos” y consideran que es mejor la toma de conciencia.

A este respecto, en varias IE, los equipos de cómputo son insuficientes para un trabajo individual. Surge en otra porción de practicantes (RJ, GL, GR, WA, DA y YM), la preocupación por cómo evaluar el trabajo práctico y cómo rotar o asignar equipos a los estudiantes para que se responsabilicen de ellos. Alternar puestos de trabajo de los estudiantes,

intercalando por semanas trabajo en grupo e individual, es una técnica empleada para evaluar, todos trabajarán solos y en equipo, "... aprenden a compartir y trabajar colectivamente sin inconvenientes porque saben que el aula no da para más y también se siente a gusto cuando llega su oportunidad de trabajar solos" (RJ, Apéndice G).

Los cuentos se convierten en otra alternativa didáctica y por tanto de evaluación; se asume como propia del área por la propuesta de hacerlos multimediales, lo cual sugiere actividades evaluativas desde los productos realizados con ello: imágenes, sonidos, animaciones y textos se combinan para que los estudiantes sean evaluados.

El uso del correo electrónico por parte de los estudiantes para enviar sus trabajos, talleres y tareas, es otra forma más de evaluar al interior del área de TI. El correo no se convierte en enseñanza del contenido suelto, lo ponen al servicio como recurso.

Hay que tener en cuenta que en las IE donde están haciendo la práctica, la mayoría de estudiantes no tienen recursos computacionales en casa y por tanto, en varias ocasiones, es difícil dejar tareas para casa que implique su uso. Esta reflexión también se la hacen los practicantes y toman medidas como hacer todo el trabajo práctico en clase y sólo dejar tareas de consulta que no necesariamente implique el uso del computador. Del error se aprende y algunos practicantes tuvieron esta dificultad que supieron afrontar.

Entre los contenidos que abordan y que se leen en el diario de campo, están las herramientas, los artefactos y los sistemas. Una revisión de los planes de asignatura en los portafolios de los practicantes deja entrever que lo afirmado es real. Esto significa que algunas IE siguen las orientaciones que dan las Guías 30, aún sin hacer el área transversal.

AD, por ejemplo, en su portafolio muestra que en el segundo periodo académico llevó a la realidad 13 estrategias evaluativas diferentes para alcanzar la metas planteadas desde los contenidos propuestos. Proyecto, envíos por correo, folletos, tarjetas, diseños, taller de repaso, examen, elaboración de calendarios, taller de reconocimiento de técnicas, asistencia, puntualidad, comportamiento en clases y orden en sus cuadernos, son las utilizadas en tan sólo 13 a 14 semanas. Esto es una evaluación por semana, e indica que es un proceso frecuente a la vez que permanente en tanto que, como se ha leído con el mismo practicante, retroalimenta cada evaluación. En general la revisión de este portafolio en particular, muestra que cada periodo académico al menos obtiene 12 valoraciones diferentes con las estrategias nombradas como ejemplo.

KN, se convierte en otro practicante que es muestra de la afirmación dada en el análisis de esta categoría. Así en el segundo periodo académico, en un tiempo aproximado de 12 a 14 semanas, lleva a la realidad 20 estrategias de evaluación diferentes con sus estudiantes de segundo grado. Responsabilidad, convivencia, trabajo en equipo, identidad institucional, autoevaluación, coevaluación, talleres, fabricación de títeres, exposición, trabajo en computador y revisión de cuaderno, componen la inmensa gama de formas evaluativas que lleva en su práctica. En general, este practicante, en cada periodo académico realiza por lo menos 14 estrategias evaluativas diferentes. La Figura 25 muestra la evidencia de ello.

EVALUACIONES Y SEGUIMIENTO ACADÉMICO AÑO ESCOLAR 2013																	
NIVEL EDUCATIVO		GRADO		AREA Y/O ASIGNAT.				AÑO		PERIODO							
BÁSICA PRIMARIA		2 2		INFORMÁTICA				2013		SEGUNDO							
DOCENTE																	
SER					SABER (Conocimiento)					SABER HACER (Practica)							
Responsabilidad	Comunicación	Trab. esp. y particip.	Ident. Instit.	Autoevaluación	Concepción	Supervisión	Pract. auto.	Autoevalu.	Conformo	Resolución	Uso de TIC	Uso de TIC (Nº de A)					
5	5	5	5	5	50	50	50	50	45	50	50	50	50	50	50	50	5
35	3	3	35	39	40	10	50	✓	35	40	50	50	50	50	50	X	5
5	5	5	5	40	45	50	40	✓	40	40	50	50	50	50	50	41	5
5	5	5	5	45	43	40	50	✓	40	40	50	50	50	50	50	5	5
45	3	5	5	40	39	40	35	✓	30	40	50	50	50	50	50	5	X
5	5	5	5	45	45	20	50	✓	40	45	50	50	50	50	50	5	5
5	5	5	5	45	45	60	50	✓	35	40	40	50	50	50	50	5	5
5	5	5	5	40	40	00	45	✓	40	30	40	50	50	50	50	5	5
5	5	5	5	44	44	00	30	✓	35	30	40	50	50	50	50	5	5
5	5	5	5	40	40	00	30	✓	30	40	40	50	50	50	50	5	5
5	5	5	5	40	45	40	40	✓	35	40	40	50	50	50	50	5	X
5	5	5	5	40	40	50	50	✓	35	40	40	50	50	50	50	5	X
5	5	5	5	40	40	40	35	✓	45	45	50	50	50	50	50	5	5
5	5	5	5	40	40	50	50	✓	50	40	40	50	50	50	50	5	5

Figura 25. Empleo de diversas estrategias evaluativas en el área de TI

De los 14 portafolios revisados sólo tres (3), los correspondientes a GL, JQ y MV, utilizaron menos de cinco (5) estrategias de evaluación en alguno de sus periodos académicos; pero la generalidad, representados por 11 portafolios de practicantes diferentes, evidencian que su proceso evaluativo en el área de TI es variado en estrategias, es frecuente y también es permanente.

En las entrevistas a grupo focal realizadas en septiembre (Apéndice C, pregunta 3), se obtiene como resultado que los practicantes al interior del aula cuando evalúan, buscan es que “...los objetivos estén plasmados en lo que uno está haciendo...” (FC, Apéndice C), a esto se suma que estas metas salen del plan de área entregado por las IE y por tanto pretenden llevar a la realidad lo planificado. Como se puede leer, en las palabras del practicante acoge el concepto de

objetivos como metas, aunque en realidad refiere a competencias, como lo expresa más adelante en la misma entrevista diciendo: "... ¿para qué son las evaluaciones?, para ver si se ha conseguido desarrollar esas las competencias en los estudiantes...". Es importante reconocer que a la pregunta en cuestión, sólo respondieron dos (2) de los practicantes mientras los restantes sólo afirmaban con movimientos de su cabeza que así también lo hacían.

Con este último aspecto observado, se hace necesario retomar los portafolios de los practicantes para evidenciar hasta dónde estas afirmaciones implícitas son realidad, pero siendo coherentes con lo analizado, basarse en lo ofrecido por cada IE en lo referente a metas no sería adecuado, pues se ha expresado que hay divergencia entre lo planeado y lo ejecutado. De ahí que para evidenciar si los estudiantes son evaluados en competencias y tener idea de cuáles son ellas, se revisa de nuevo las estrategias evaluativas planteadas en los portafolios.

Así, al revisar uno de los planes de clase que facilitan algunos practicantes, se evidencian metas en la evaluación como: "Conoce qué es un proceso y las fases que lo componen" (AD, Apéndice J), para lo cual desarrolla trabajo en grupo se entrega una lectura y se hace la evaluación por medio de un taller o guía evaluativa. Más adelante, en otro de sus planes de clase, escribe en la meta: "Sintetiza información a través de un cuadro sinóptico sobre el proceso tecnológico y sus fases" (AD, Apéndice J) para lo cual opta por recibir y revisar los cuadernos con este trabajo. Finalmente, en el siguiente plan de clase escribe como meta: "Reconoce la importancia de contribuir con el medio ambiente creando artefactos con material reciclable en donde identifica las fases del proceso tecnológico" (AD, Apéndice J) para lo cual se pide el producto y se hace un proceso de autoevaluación. En la Figura 26 se muestra esta forma de planear sus clases.

**INSTITUCION EDUCATIVA MUNICIPAL SANTA TERESITA**

**PLAN DE AULA**

Asignatura:		Fecha: 19 / abril - 2013
Grado:		
Tema:	Procesos tecnológicos creación de un artefacto	
Criterio:	Axiológico	
Meta:	Reconoce la importancia de contribuir con el medio ambiente creando artefactos con material reciclable en donde identifica las fases del proceso tecnológico.	
Tiempo aproximado:	1 Hora	

Introducción

El cuidado del medio ambiente es un tema que nos compromete a todos. Por tanto es importante generar estrategias para contribuir con su cuidado. Teniendo en cuenta que dentro de la creación de artefactos podemos hacer uso de material reciclable, es importante involucrar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones mediante la creación de artefactos e identifiquen las fases del proceso tecnológico.

**ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE**

- Diseñar y elaborar el artefacto escogido utilizando los materiales establecidos en el diagrama presentado en la clase anterior.

Figura 26. Planeación de clase de un practicante

Entre las diferentes metas redactadas por el practicante, se percibe secuencia y frecuencia en la evaluación, al tiempo que la redacción de las metas planteadas se compone por una habilidad, un conocimiento asociado, un contexto y valor o componente actitudinal, llegando a la aplicación del conocimiento adquirido y la muestra de un producto. En palabras de Ortiz (2009), esta forma de composición de metas está orientada a ser formativas puesto que a lo anterior se suma un nivel de asimilación, un componente de profundidad y sistematicidad; y en palabras de Frola (2011) son los componentes estructurales de una competencia.

Para los recursos, en la entrevista personal a asesores de práctica en las IE (Apéndice D), la pregunta seis (6) en particular, muestra la visión que tienen sobre el uso de recursos para evaluación en TI al interior de clases, por parte de los practicantes. La Figura 27 da una idea concreta de esos recursos y formas traducidos en instrumentos de evaluación:

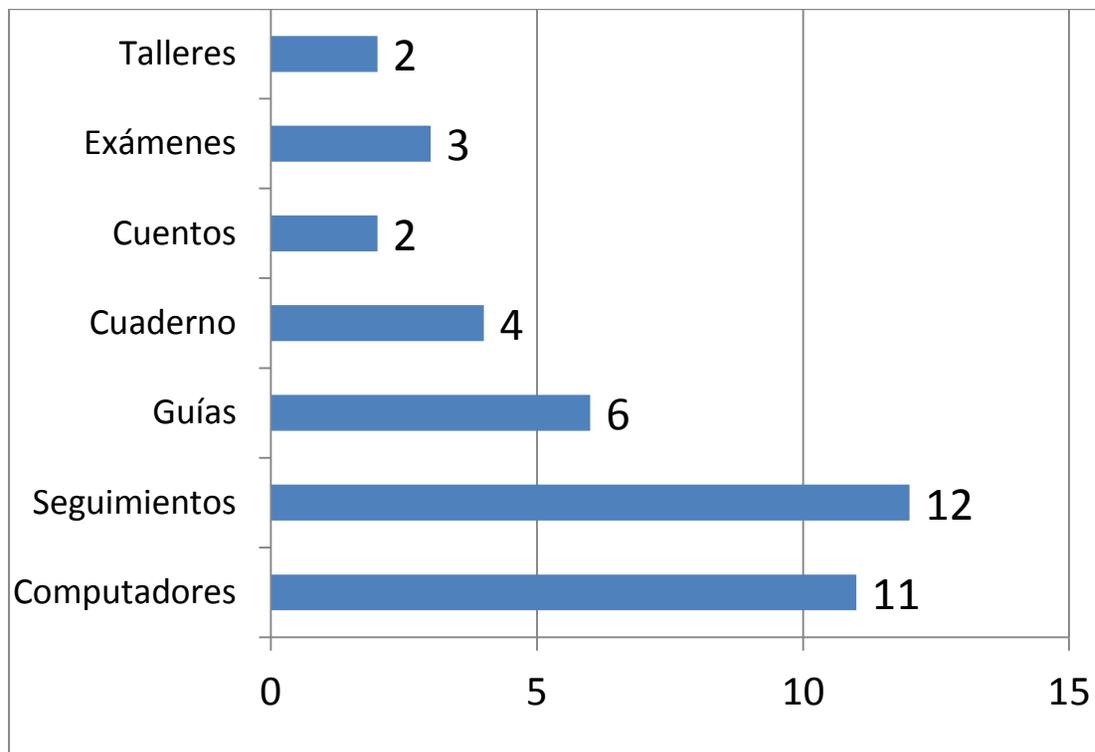


Figura 27. Uso de recursos para evaluación en TI por parte de los practicantes

En primer lugar, hay que diferenciar los instrumentos de las herramientas de evaluación, tal y como se expresó en el marco teórico. En términos generales, los primeros son formas de llevar a la práctica la evaluación, las segundas son plantillas de registro. En la pregunta realizada se indagó por recursos y al parecer los docentes asesores asumen los seguimientos, que son plantillas de registro, como recursos además de los ya conocidos talleres, exámenes, cuadernos, entre otros.

Es claro ver que los seguimientos son utilizados por todos los practicantes de las IE donde se hizo la entrevista, es decir llevan registro de las valoraciones evaluativas en sus diferentes formas utilizando este medio. A este respecto es pertinente decir que estas herramientas no están diseñadas para hacer una evaluación por competencias, que según Frola (2011), deberían ser listas de verificación, escalas estimativas o rúbricas, refiérase a las Figuras 18 y 19 como evidencia.

Ahora, frente a los instrumentos propiamente, el uso del computador es esencial en todas las IE como instrumento utilizado en la evaluación. Sólo uno de los entrevistados afirma no hacer su uso por que los estudiantes no van al aula y sólo tienen clases teóricas. Esto quiere decir que la máquina computacional se constituye en el principal dispositivo de uso en los procesos evaluativos que utilizan los practicantes

En palabras de los asesores en las IE (Apéndice D, pregunta 6), con los computadores se hacen crucigramas, sopas de letras, rompecabezas, uso de videos e imágenes, sólo en dos (2) casos se entrega un producto con su uso. Todo esto se traduce en que el computador es un medio y no un recurso para evaluar; hace de puente entre los conocimientos típicamente evaluados y un instrumento renovado a utilizar, posiblemente sea una herramienta que hace más eficiente la evaluación, pero no se lo ve como una fuente de aprendizaje desde el proceso evaluativo, pues lo que se hace es tomar viejas formas didácticas aplicadas a la evaluación y plasmarlas por el computador.

A juicio del investigador, esto se debe a que es muy difícil superar otro paradigma, esta vez en la enseñanza de la informática: el centrarla en el uso de un aparato y no en sus sentido; tema que no corresponde a la investigación pero que merece especial atención, aunque de allí se

desprenda que la evaluación se hace con uso de recursos nuevos pero para alcanzar viejas metas, sugeridas por las IE, según se evidencian en el análisis de todo el Tema 1.

Frente al uso de guías como recurso, la mitad de los entrevistados afirma que el practicante las utiliza, esto facilita en gran medida el trabajo y la evaluación personal, cambiando el típico examen escrito. En este punto surge una gran consideración a tener en cuenta: de los seis (6) practicantes que la utilizan, cinco (5) las financian por su cuenta y no por la IE. Al hacer la entrevista individual (Apéndice B, pregunta 9), los practicantes afirman que las IE poco los apoyan en copias y que si lo hacen tienen que hacer demasiadas gestiones que retardan el proceso, de ahí que sea mejor financiarlas por sí mismos. Con esta consideración se puede afirmar que como practicantes dan más de lo que su trabajo les pide traduciéndose en compromiso profesional aún sin serlo. La pregunta 2 de la entrevista individual (Apéndice B) también confirma que las metas es lo esencial que se tuvo en cuenta para evaluar y en las preguntas 7 y 8 se insiste en que talleres, cuadernos y trabajos en computador son preferidos.

Por lo demás, cuadernos, talleres, cuentos, tareas para la casa y maquetas, también han surgido como recursos para evaluar corroborando lo que en el análisis del diario de campo se ha dicho.

Es importante también expresar que los exámenes escritos no son muy acogidos por los practicantes, pues sólo tres (3) de los 12 entrevistados afirman haberlos visto en la práctica. Esto también muestra un afán del practicante por cambiar el paradigma de la evaluación desde la puesta en juego de otras alternativas instrumentales.

No se encontró ninguna experiencia novedosa, en lo que a instrumento refiere, en el proceso de evaluación; la novedad y la esencia de las experiencias en evaluación de los

practicantes que los hace ver diferentes, está dada por la resignificación conceptual de lo que es la evaluación del aprendizaje; es decir con lo mismo hacer la diferencia y por tanto aportar al cambio de paradigma en la evaluación.

Para culminar esta categoría de sustento y para finiquitar lo que se expresó en las Categorías de sustento 1 y 2, Unidad de significado 2, Tema 2, las redes sociales virtuales, los celulares y otras TIC, no son recursos utilizados en el proceso de evaluación, surgiendo sólo debates en torno a ellos.

Leyendo la entrada de Redes sociales en el diario de campo, se percibe que aún entre los mismos practicantes la opinión está dividida frente a su utilidad en los procesos de aprendizaje; de hecho las personas que están a favor las ven útiles en la enseñanza más que en el aprendizaje; esto es como estrategia o como recurso didáctico. Por su parte los opositores la miran definitivamente como medio de distracción aún insistiendo en el proceso de enseñanza. En ningún caso descartan la idea de pensar las redes sociales como alternativa didáctica en el aula. Lo mismo surge en la entrada sobre Celulares en el aula de clase.

En conclusión de la categoría

- No hay transversalización del área y por tanto se sigue enseñando y por ende evaluando como asignatura suelta, similar a todas las demás que componen la propuesta educativa institucional, regida por la ley.
- La evaluación por competencias es preocupación de los practicantes, pero no se planifica por competencias ni se lleva a la práctica herramientas que consigan su fin. Aún pensando en ellas, no se encuentra evidencia de qué tipo de competencias son las que se

evaluarían: genéricas, específicas, digitales, tecnológicas, informáticas, informacionales, entre otras que puede ser abordadas por el área.

- La prioridad de los practicantes es evaluar el alcance de metas, aún cuando en el lenguaje paradigmático se hable de temáticas, pues esto es lo que exigen las IE.
- Se muestra interés por evaluar el buen uso de los recursos físicos tanto en su forma como en su fondo, dándole sentido al uso.
- A lo anterior se suma, como alternativas de evaluación propias del área, los cuentos multimediales y el trabajo colaborativo.
- Las formas tradicionales de evaluación también son asumidas al interior del área, resignificando su valor y por tanto la concepción de evaluación del aprendizaje; es el caso de los cuadernos y las guías.
- Los exámenes no son de uso frecuente y por tanto, esta característica, también aporta a la reconceptualización de la evaluación, aún con el paradigma institucional encima.
- Lastimosamente, las evaluaciones en el área de TI, siguen centrándose en el uso del computador como medio y no como recurso. Las IE les dan a los practicantes los planes de área que deben seguir y los contenidos en ellos ofrecidos hacen que el centro sea la máquina y no el aprendizaje de habilidades que desde el área de TI se pueden abordar: pensamiento lógico, algorítmico, informático y tecnológico entre otras ganancias. Es otro paradigma que merece cuidado.

Con todo este marco de análisis, la pregunta es ¿qué hace diferente la evaluación de los practicantes ó se queda igual? Es claro que las experiencias de aula en evaluación que surgen de los practicantes, van marcando diferencias pese a los paradigmas que tienen que afrontar y no

queda sino hacerlas explícitas, si aún no se han comprendido, en la siguiente categoría final de sustento.

**Categoría de sustento 5: Evaluación distintiva de los practicantes.**

En esta última categoría de sustento, se trata de explicitar y condensar concluyentemente la forma de evaluación de los practicantes para evidenciar si existe o no diferencia con el paradigma y consolidar las experiencias de aula en el proceso de evaluación.

La Práctica Docente de los estudiantes de Licenciatura en Informática, está rodeada por el compromiso en el proceso de evaluación, pese a las imposiciones, muchas veces sin intención, de los paradigmas existentes en las IE en este campo.

Una relectura de las categorías de sustento que competen al Tema 2, permite dilucidar lo que implica este compromiso de los practicantes, que se puede apreciar en la Figura 28.

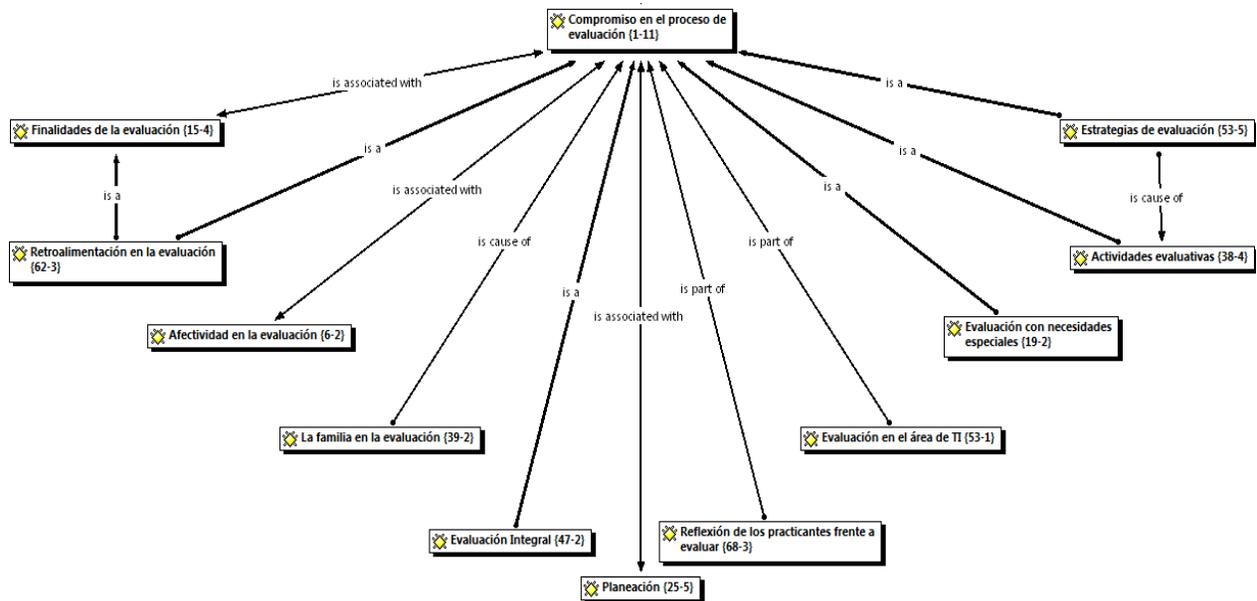


Figura 28. Evaluación que caracteriza a los practicantes en el marco del compromiso

El compromiso en el proceso de evaluación, fue un código que se llegó a percibir pasada la mitad del análisis de la información del diario de campo (Apéndice G) y se evidenció al revisar los portafolios de los practicantes (Apéndice E), a partir de las notas académicas otorgadas por los asesores en cada IE (Figura 11), por las respuestas en las entrevistas a los mismos (Apéndice D) y por las notas obtenidas como asignatura universitaria (Apéndice I). No es un código aislado, se mira en cada proceso de autonomía del estudiante. La preocupación, el interés por generar estrategias y actividades evaluativas, son indicadores de que este código es importante y no es aislado, aún sin convertirse en categoría de análisis.

Sobre las finalidades de la evaluación: las evidencias denotan que en los practicantes prevalece el valorar las metas más que los contenidos, brindando oportunidades para aprender más que aprobar o desaprobar. De las finalidades, la forma como asumen la retroalimentación es la que más caracteriza a los practicantes, pues la asertividad muestra una teoría puesta en práctica. Igualmente, los practicantes diagnostican tendencias y se preocupan tanto por diagnosticar al grupo como la individualidad, adquiriendo información que redundará en el mejoramiento de la calidad académica ofrecida.

Sobre la familia en la evaluación: ha sido muy difícil en la historia de la educación moderna, hacer un trabajo educativo conjunto entre padres de familia y docentes; bien lo muestra Emmanuel Chaunu en su caricatura ganadora en el congreso en Sao Paulo 2010. Sin embargo, los practicantes actúan para favorecer este tipo de trabajo y aún estando en una labor de apoyo, sin ser docentes de planta, lo hacen con responsabilidad. Las notas como principal tema a abordar por los padres, seguida por una acertada retroalimentación y proceso de comunicación constante, son las características que denotan el trabajo de los practicantes.

Sobre evaluación con necesidades especiales: se anotó en varias ocasiones, principalmente en alternativas de evaluación de los practicantes, como emprendían una atención más considerada a casos particulares de estudiantes con estas necesidades en cada IE. Al igual que ha sido el trabajo con la familia, la educación inclusiva es una tarea muy difícil de afrontar por parte de las IE. A pesar de que la ley orienta este tipo de trabajo, no se ha conseguido mayores ganancias con este tipo de personas, quedándose de nuevo en teorías poco trabajadas. Los practicantes asumen de nuevo este reto y al menos reflexionan con propuestas de flexibilidad pero exigencia, frente a por lo menos ocho (8) formas de necesidades especiales.

Sobre afectividad en la evaluación: la afectividad es retroalimentada constantemente por los practicantes en busca de la mejor formación integral; para ello deben evaluar integralmente y no sólo los contenidos, de ahí que se pueda leer en el diario de campo, una entrada dedicada expresamente a ella con nueve (9) comentarios de 16, que expresan opiniones, acciones y sugerencias que preocupan a los practicantes y reflexionan en aras de mejorar la educación desde la retroalimentación efectiva.

Sobre estrategias, actividades y formas de evaluación en el área de TI: toda la Unidad de significado 2 del Tema 2, gira en torno al análisis del trabajo práctico que hacen los practicantes en las IE. En el análisis de las alternativas de evaluación y la evaluación en el área de TI, no se encuentra novedad en las formas y actividades que los practicantes implementan, pero sí se evidencia que lo típico y convencional, como es la revisión de cuaderno, los talleres, el uso de guías, las sopa de letras, los crucigramas, los rompecabezas, las tareas de casa y hasta los mismos exámenes, son llevados a cabo más allá de obtener una nota; la idea es conseguir una meta y lograr que los estudiantes aprendan. De verdad se modifica la concepción de calificar por valorar y de aprobar por aprender.

Sobre planeación de la evaluación: las IE ofrecen a los practicantes los planes de asignatura y de área. Poco o nada crean y aportan los practicantes a este proceso. Durante su práctica deben llevar a la realidad lo planeado; he ahí la característica esencial en este aspecto, pues sus acciones y pensamientos están orientados a la consecución de lo planeado, no sólo de los contenidos sino de las metas de aprendizaje propuestas. Metas, criterio, estrategias, acciones e instrumentos, se tienen en cuenta para llevar a la concreción lo planeado.

Sobre reflexión de los practicantes al evaluar: pone en una balanza la concepción de evaluación que tienen las IE y la concepción de evaluación que tienen los practicantes. Lleva a los practicantes a actuar con la plena utilización de la autonomía que ofrece cada IE, al fin y al cabo al interior del aula, los practicantes son los “dueños” de su labor y los asesores ven con beneplácito este actuar al darles una alta valoración. Mientras la concepción de evaluación de las IE bordea el paradigma anquilosado, la de los practicantes lo resignifica y transforma, conservando sólo el lenguaje y las exigencias de cada IE por entregar las notas.

Todo lo anterior permite afirmar con un nivel alto de certeza que el proceso de evaluación del aprendizaje puesto en marcha por los practicantes, apoya de mejor manera la formación integral de los estudiantes, desde una evaluación integral que involucra tanto la integralidad como lo integrado de las personas. En palabras más concretas, tienen en cuenta tanto las capacidades del ser humano como sus inteligencias.

No se quedan únicamente en lo cognitivo, abordan una visión holística de desarrollo humano que comprende lo comunicativo, lo afectivo, lo social, lo ético, lo corporal y lo estético (ACODESI, 2002) a partir de lo que Gardner considera inteligencias múltiples, siendo ellas la

lógico - matemática, la lingüística, las personales (que involucra las inter e intra personal), la espacial, la cinestésico – corporal y la musical (Gardner, 2001)

Cognitivo: pues no se olvidan de los conocimientos particulares del área, así sea centrada en la máquina

Comunicativo: puesto que realizan una retroalimentación asertiva tanto con estudiantes como con la familia, enseñando a partir del ejemplo y evaluando desde él.

Afectivo: al considerar las debilidades de los estudiantes y sus oportunidades de mejora desde los problemas que les rodea cuando llevan un bajo rendimiento.

Social: porque todo es un proceso que involucra el desempeño estudiantil en una sociedad determinada. Forman no sólo en conocimiento académico sino en el que necesitan para afrontar problemas y necesidades particulares.

Ético: pues reflexionan sobre los problemas del fraude, la copia en los exámenes y la transcripción de información sin su interpretación. Piensan en las competencias informacionales y hace parte de su actuar evaluativo.

Corporal: puesto que desde el cuidado de los equipos de cómputo y el comportamiento que asumen con los instrumentos físicos, evalúan la corporalidad del estudiante. La representación de cuentos y la movilidad en el aula son indicadores de ello. También lo es la pintura como aspecto de la motricidad fina.

Estético: llevado a la realidad principalmente por la revisión de cuadernos, pero a ello se suman estrategias para cuidar el medio ambiente y sensibilizarlos para su belleza, en la elaboración de muñecos y la pintura de dibujos en guías de trabajo y talleres.

De esta manera el practicante evalúa integralmente porque busca evidencias de, “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 2001, p.5.) en palabras simples, buscan el desarrollo de la inteligencia alejada del viejo concepto del coeficiente intelectual.

Para concluir esta categoría, no se puede dejar a un lado el análisis del índice de pérdida del área en los cursos que manejan los practicantes.

La revisión de los portafolios, particularmente los consolidados de notas finales del año o en su defecto del último periodo académico, indica que el índice de pérdida de la asignatura es muy bajo. Los cursos de los 14 practicantes que facilitaron el portafolio, tienen una media de 35 estudiantes, de los cuales en promedio 1,5 pierden la asignatura. La moda en estos datos es de cero (0), lo que quiere decir que en general no pierden la asignatura y si lo hacen, el índice de pérdida es inferior al 5%. A juicio personal, un proceso de evaluación como el que están llevando los practicantes, haría realidad lo estipulado en el decreto 0230 de 2002, tan menospreciado y considerado por varias personas como el causante del fracaso educativo en Colombia, pero en su fondo con las mejores intenciones de llevar a la realidad un mejor proceso de evaluación formativa y del aprendizaje.

Esto se convierte en otro factor distintivo en el proceso de evaluación de los practicantes, puesto que sin “regalar una nota”, se aprecia que el aprendizaje permite la promoción de los estudiantes en gran medida.

A manera de conclusión de la unidad de significado Formas de evaluación de los practicantes, se puede afirmar que

- Son cuidadosos en su proceso y estos cuidados abarcan diferentes aspectos que van desde el uso de aparatos hasta la reflexión frente al nuevo papel del docente.
- La versatilidad, la variedad y la preocupación por las metas más que por los contenidos, son las características que tienen los practicantes y que son plasmadas como alternativas de evaluación.
- Una retroalimentación efectiva, sustentada en referentes teóricos, bordea sus prácticas comunicativas tanto con los estudiantes como con la familia, haciendo realidad una de las principales finalidades de la evaluación.
- La evaluación en el área de TI no está marcada por experiencias exitosas o significativas a replicar, sino por la manera en la que llevan a la práctica las formas convencionales concretándose en el alcance de metas, ya sea de competencias, objetivos o logros.
- El compromiso al evaluar es la más grande característica de los practicantes, que refleja vocación por su labor y profesionalismo.

Culminado el proceso de análisis de las Unidades de significado que sustentan el Tema 2, es fácilmente comprobable afirmar que las experiencias de aula en evaluación que tienen los practicantes, son muy diferentes a las que conservaría el paradigma, que tanto se ha nombrado en esta investigación. El principal componente de ellas es el compromiso de los practicantes que les da vocación a su actuar y que se constituye en la base para el proceso de evaluación.

Este compromiso está asociado al proceso de planeación, que lo ven como esencial para el mejor proceder evaluativo puesto que no sólo debe estar presente para la enseñanza sino para los procesos de evaluación del aprendizaje, planteando criterios, estrategias y actividades orientados a la consecución de metas más que de contenidos. Está asociado a las finalidades de la evaluación, y en ellas, principalmente la retroalimentación, puesto que el evaluar no es sólo dar

una nota o calificar, es valorar y emitir juicios de valor que aporten al aprendizaje de los estudiantes y coadyuven a la formación integral, que es la verdadera intención en la educación básica y media. Está asociado a la afectividad en la evaluación, puesto que los practicantes asumen como propios los problemas de aprendizaje de sus estudiantes, los reflexionan y buscan estrategias que apunten a mejorar su rendimiento, que no sólo se ve en un número sino en la personalidad de los seres que están ayudando a formar.

El compromiso de los practicantes brota la evaluación propia en el área de TI, que tristemente sigue centrándose en el aparato físico pero que ha merecido reflexión de los practicantes para utilizarlo como medio en el aprendizaje y preocupándolos por las verdaderas metas del área. El compromiso de los practicantes también ha logrado la integración de la familia en la evaluación, articulándola al proceso de los hijos que tienen en la IE.

Finalmente el compromiso de los practicantes da composición a estrategias de evaluación, que se caracterizan por ser tradicionales pero renovadas, versátiles y variadas, orientadas al sentido que han planeado y hechas realidad en diferentes actividades y a la evaluación con necesidades especiales; asumiendo el reto que la educación tradicional aún no ha podido enfrentar, la educación inclusiva.

#### **6.4.DISCUBRIMIENTOS MÁS IMPORTANTES: CONCLUSIONES INICIALES**

Con base en el análisis del Tema 1, sustentado por las dos (2) Unidades de significado respectivas y argumentado por las nueve (9) categorías de sustento, se puede afirmar lo siguiente:

#### **6.4.1. Sobre el proceso de evaluación en el área desde las IE.**

Las IE ofrecen a los practicantes los planes de área, en la mayoría de los casos finalizados y prestos a ser llevados a la práctica y en algunos, construyéndose en el tiempo bajo el argumento de estar en proceso de resignificación. Estos planes son los que guían el proceder de cada practicante y contienen en teoría buenos lineamiento de evaluación, principalmente de estrategias.

El problema de ello está en que se queda en el papel y es poco aplicable, no precisamente por responsabilidad de los practicantes, sino porque existe un paradigma de evaluación que hace que la IE se centre en la nota, la calificación y el momento final de un proceso, más que en el proceso en sí mismo. Esto se transmite a los practicantes, muchas veces sin intención o de manera informal, limitando la autonomía de ellos y llegando a la confusión y la indecisión de si llevar a la práctica lo planeado por la IE u obtener notas según las exigencias de la IE. Por tanto terminan por hacer una mezcla entre lo planeado y lo que los practicantes conciben para entregar lo que las IE les exige.

#### **6.4.2. Sobre la autonomía de los practicantes.**

El paradigma de la evaluación que las IE transmiten a los practicantes desde las personas que los asesoran en ellas, influye sobre su autonomía en varios niveles:

1. En planeación de área: la autonomía es nula, puesto que en la inmensa mayoría de IE, entregan los planes ya establecidos en el área para su aplicación. Se ha llegado a encontrar que, aunque los practicantes inician su labor con planeación institucional, algunos de ellos no son llamados a este proceso y otros formulan una propuesta de plan que se ven obligados a cambiar por sugerencia de los asesores. Sólo en un caso, (GL), el

practicante tiene autonomía en planear, pero la generalidad es la entrega de algo establecido. Esto va por el lado del paradigma desde los contenidos y no de las metas. (Categorías 1, 2, 3 y 4 de cada Unidad de Significado del Tema 1)

2. En planeación de clases: la autonomía es básica. Los practicantes tiene que presentar su plan de clase al asesor el cual le recomienda cambios que debe aceptar el practicante, por tanto no son recomendaciones sino obligaciones. En esta medida el practicante termina por enseñar y por tanto evaluar este plan que de nuevo se centra en contenidos e instrumentos mecánicos. Las recomendaciones de los asesores no siempre se dan y pueden ser admisibles en la medida que ellos sean profesionales en el área. Respecto a esto, hay que recordar que de las 11 IE que participaron, sólo en cinco (5) hay docentes que son profesionales en algo relacionado con el área y en tres (3) de estas quienes se encargan de las clases, son docentes de otras áreas. (Categorías 1, 2, 3 y 4 del Tema 1 en sus Unidades de Significado y la Unidad de significado integradora en las mismas categorías)
3. En la ejecución de clases: la autonomía aumenta notablemente, por tanto es alta. Al interior de la clase, el estilo docente del practicante goza de preferencia. Los asesores se sienten a gusto con la labor y los practicantes ponen en práctica la “libertad de cátedra” que los convoca a llevar una evaluación como proceso alejándose del paradigma. (Todas las categorías de la Unidad de significado integradora, y su articulación con el Tema 2 en sus diversas unidades de significado y categorías).
4. En los momentos puntuales de evaluación: la autonomía es absoluta. Cada practicante propone sus metas evaluativas, que no son las planeadas en el plan de área sino para cada momento evaluativo. Se llevan a la concreción con criterios establecidos por ellos,

conocidos por los estudiantes y coadyuvados por estrategias y actividades concretas. Generan recursos, medios y herramientas de evaluación para hacer un seguimiento más pormenorizado de cada estudiante. Lastimosamente en el lenguaje que utilizan los estudiantes para el proceso de evaluación, aún se conserva rasgos notorios del paradigma anquilosado de este concepto. (Categoría 5 de la Unidad de significado integradora)

Ahora bien, a partir del análisis del Tema 2, las dos (2) Unidades de significado que lo componen con las 10 categorías de sustento y por medio de un proceso de articulación con las unidades anteriores, se puede expresar los siguientes hallazgos

#### **6.4.3. Sobre “el qué” se evalúa en el área de TI en la práctica.**

Es claro que no se planea por competencias, las IE hacen una planificación que asume el ser, hacer y conocer pero no corresponde a lo específico del área, salvo el conocer. Algunas asumen lo estipulado en la guía 30, pero la inmensa mayoría centra el estudio del área en el computador y los paquetes que se manejan con él. Por su parte los practicantes, al salirse de la planificación y contando con la aceptación de los asesores en cada IE, abogan más por el sentido de uso de la máquina y centran el estudio del área y por tanto la evaluación, en el alcance de las metas propuestas más que los contenidos; de esta manera, sin dejar de lado los equipos de cómputo, orientan su proceso evaluativo al reconocimiento de competencias propias del área de la informática, como por ejemplo las CMI y la informática aplicada.

#### **6.4.4. Sobre cómo se aborda el proceso de evaluación.**

Dadas las libertades que los asesores dan a los practicantes para proponer el proceso de evaluación, el recurso que más se utiliza físicamente es el computador; el paradigma transmitido por las IE, de centrarse en la máquina persiste, pero se ve de esta manera que cuando evalúan los

practicantes, no hay innovación de recursos físicos sino en la manera como los implementan; así, un taller en el computador no es novedoso por ser un taller en sí mismo, sino porque a partir de él retroalimentan, identifican tendencias, identifican personas y ritmos de aprendizaje, tienen información para promover a un estudiante y en fin, orientan los recursos a la consecución de las finalidades teóricas de la evaluación. Con los seres humanos pasa algo similar; la autoevaluación y la coevaluación, que están ya implementados en el ámbito educativo, trasciende más allá de la nota y pretende aportar a la formación integral, innovando en su sentido y forma de hacerla. Los cuadernos, siendo un recurso tradicional, innovan en la evaluación, pues los utilizan para evidenciar otros problemas de aprendizaje de los estudiantes, como medio de comunicación con la familia y como recurso para retroalimentar al estudiante y conducirlo por el camino del aprendizaje. Es importante así mismo identificar que el computador al menos lo utilizan para reformular los recursos físicos tradicionales; es decir, una guía de papel, hacerla por el computador o en red y un cuento hacerlo multimedial

#### **6.4.5. Sobre las concepciones de evaluación que asumen los practicantes.**

Pese a que en las IE transmiten el paradigma anquilosado, los practicantes acogen de él sólo el lenguaje y el uso del computador como medio principal de aprendizaje y por tanto de evaluación. En general, las concepciones de evaluación de los practicantes se puntualizan en la reconceptualización del proceso evaluativo que ha sido tomado en el marco teórico.

Por un lado, y siguiendo a Cinterfor (2008), los practicantes asumen la evaluación tanto técnica como social, pues obtienen información que la utilizan para tomar decisiones a la vez que la seleccionan, analizan e interpretan para emitir juicios de valor.

Por otro lado pero en la misma línea, los practicantes se ajustan definitivamente a lo que Iafranceso (2004) afirma, pues la evaluación es un proceso hecho sistemática y permanentemente, en el cual obtienen información acerca de lo que hacen sus estudiantes para evidenciar desempeños y metas logradas con el fin de tomar decisiones que apoyen el proceso de aprendizaje y formación integral de los estudiantes, a la vez que ayude al crecimiento profesional y por tanto a la consolidación de ser mejores docentes.

#### **6.4.6. Sobre la clasificación de las experiencias de aula encontradas.**

Esta propuesta de clasificación surge desde dos vertientes:

Por una parte, el abordar la Unidad de significado 2 del Tema 2, toda vez que aquí se analizan cinco (5) categorías que sin excepción apuntan a estructurar las formas de evaluación de los practicantes.

Por otra, asumiendo lo que García Matilla y sus colaboradores (1996) escriben en su informe marco de la Televisión educativa en España (como se cita en Pablo del Río, Amelia Álvarez y Miguel del Río, 2004). Aunque la clasificación de experiencias aquí citada, corresponde a una clasificación de experiencias educativas con el uso de la televisión y su programación, se ajusta de manera muy adecuada a las experiencias de aula, realizadas bajo una planeación.

Con este marco de actuación se tiene:

- Los practicantes llevan a la realidad experiencias de aula en evaluación de carácter formal reglado; pues en sus planes de área y planes de clase estipulan con claridad "...objetivos

educativos precisos, con un desarrollo estructurado y progresivo...” (Del Rio, 1996, p. 346).

- Los practicantes también llevan a la realidad experiencias de aula en evaluación de carácter formal no reglado, puesto que aunque algunas de ellas son sistematizadas, intencionales y vinculadas al sistema educativo, no fueron planeadas dentro del plan de área o clase y fueron medidas tomadas en el hecho, en la clase misma, aunque informadas a los estudiantes.
- Los practicantes llevan a la realidad experiencias de aula en evaluación de carácter no formal o informal, puesto que buscan alcanzar metas educativas a partir de la motivación y “...pretenden el cambio de actitudes, la modificación de hábitos de comportamiento o la prevención de conductas que pueden provocar efectos perniciosos demostrados, ya sea en ámbitos sociales o de carácter más individual.” (Del Rio, 1996, p. 346).

Como se puede apreciar en esta propuesta de clasificación, las experiencias de aula de los practicantes aparentan ser de tres tipos, pero nacen de un cuarto tipo de experiencias que no se ve en la práctica con intención educativa ni para los estudiantes ni para los practicantes y que surge de la interacción con el paradigma que la IE les transmite. Estas experiencias están en otro grupo que lo constituyen aquellas que “...no tienen explícitamente intencionalidad educativa, pero que por sus contenidos, o por su pertenencia [...], ejercen, de hecho, una influencia educativa relevante en positivo o en negativo.” (Del Rio, 1996, p. 346). A este respecto vienen la exigencia de las notas, la calificación, el uso del computador y el centrarse en contenidos, así como la búsqueda de asesoría y consejos de los practicantes desde sus asesores en cada IE.

Con los argumentos expuestos a lo largo del proyecto, con la cantidad de evidencias presentadas en el trabajo en un proceso de triangulación de información recolectada que le da

validez a la investigación y con una dependencia articulada entre cada tema, unidad de significado y categoría de estudio, se puede decir con certeza que las experiencias de aula que surgen en el proceso de evaluación del aprendizaje del área de TI en I.E.M. de San Juan de Pasto, dentro de la Práctica Docente de estudiantes de Licenciatura en Informática de la Universidad de Nariño, son de cuatro tipos diferentes, enfrentadas con paradigmas anquilosados de las IE en cabezas de sus asesores, pero que muestran la posibilidad de llevar a la realidad el campo teórico en este campo, en aras de conseguir el aprendizaje de los estudiantes, su formación integral y el profesionalismo de los practicantes.

Las experiencias están rodeadas de planeación, variedad, versatilidad, creatividad, crítica, preocupación, reflexión, nuevas concepciones de evaluación, cuidados, inclusividad y afectividad que demarcan el compromiso de los practicantes y que a lo mejor lo ostentan como principiantes en la acción de educar.

## CONCLUSIONES

- La planeación del área de Tecnología e Informática se hace en las Instituciones Educativas de práctica y se entrega a los practicantes para su cumplimiento. Aunque en su estructuración participan profesionales del área, en la mayoría de instituciones son personas ajenas a ella quienes las consolidan y más aún, son ellas quienes orientan las clases de Tecnología e Informática y a los practicantes.
- En los escritos de planeación que tiene cada Institución Educativa, se lee una concepción de evaluación transformada. Sin embargo, las sugerencias que da cada asesor en representación de cada institución, se aleja de esta concepción tornándose anquilosada, tradicional y paradigmática.
- Los planes de clase y los instrumentos utilizados para evaluar por los practicantes, están enmarcados por los referentes institucionales pero principalmente por las recomendaciones verbales que sus asesores les ofrecen, esto hace que en ocasiones se implementen actividades, que aún siendo renovadas, terminan satisfaciendo a los asesores.
- No se evidencia un seguimiento minucioso de los asesores de las instituciones a los practicantes, esta sólo se hace cuando se requiere entregar notas y trae como consecuencia que al interior de su labor en clase, los practicantes lleven a la realidad un currículo oculto que es diferente a lo estipulado en el plan de área otorgado por cada institución.
- La autonomía de los practicantes tiene varios niveles en cada institución. Va desde el nivel nulo cuando se planea el área y el nivel básico en el plan de clases; llegando a tener un nivel alto en la ejecución de clases y un nivel muy alto en los momentos puntuales de evaluación.
- Es muy difícil superar el paradigma de la evaluación; aún con la reflexión de los practicantes en torno a esta cuestión, la insistencia institucional de entregar notas, calificar a los

estudiantes y cumplir las temáticas propuestas, marca el lenguaje de los practicantes y por tanto, además de limitar su autonomía, conserva rezagos de una concepción anquilosada de evaluación.

- Lo que se propone evaluar en la realidad al interior del área de Tecnología e Informática, gira alrededor de la mecanización, la instrumentalización de procesos y la máquina, aparato o artefacto tecnológico, priorizado en el computador. Son los practicantes los que con el uso de su autonomía y gracias al poco seguimiento de sus asesores, terminan evaluando el sentido de uso de esta máquina y principalmente las metas del área más que los contenidos.
- Es común en los practicantes asumir referentes teóricos que nutran el proceso de evaluación que llevan a la realidad. Esto les permite ser reflexivos, aprendiendo de la práctica de sí mismos y de la de sus compañeros.
- Las formas de evaluación que los practicantes ejecutan no son novedosas y mucho menos extraordinarias; bajo las formas tradicionales innovan en su aplicación, planificándolas a partir de la generación de metas, criterios, estrategias, actividades e indicadores de evaluación, lo cual les permite darles otro sentido a los instrumentos de evaluación típicos.
- La evaluación que llevan a la realidad los practicantes tiene una concepción transformada, alejada del paradigma; no centran el proceso en el examen o la nota sino en el ser humano. Poseen una serie de características que la hacen más humana, menos mecánica, más flexible pero no regalada, orientada a una educación inclusiva y afectiva rodeada del conocimiento disciplinar que busca las competencias en el área.
- Hay diversidad de experiencias de aula en evaluación de los practicantes, la mayoría son propuestas anticipadamente y se convierten en experiencia formales, pero sin lugar a dudas también hay experiencias planeadas en el momento, lo que le da un toque de improvisación

al proceso evaluativo, pero que no dejan de apuntar a la meta planeada. Es muy difícil apartar las experiencias de los practicantes del paradigma de la Institución Educativa y también se constituyen en experiencias de aula en evaluación de los practicantes.

- Sin lugar a dudas, el proyecto de investigación se convierte en un buen antecedente para futuras investigaciones, que giren en torno a la labor de los practicantes en Programas de pregrado de formación de educadores.

## RECOMENDACIONES

- Es muy importante que los practicantes hagan parte del proceso de planeación institucional que se hace al inicio de cada año escolar. Desde el Programa de Licenciatura en Informática de la Universidad de Nariño, se tiene establecida como política esta incorporación; por tanto, es menester de cada Institución Educativa, consolidar esta labor a su interior.
- Una vez dentro del proceso de planeación institucional, es prioritaria la participación de los practicantes, pues no se trata solamente de asistir al proceso sino de formular propuestas, debatir otras y en general abrir la puerta al diálogo de saberes entre los futuros profesionales y los profesionales de cada institución.
- Se debe continuar con la mirada institucional de una evaluación transformada, renovada, dinamizada, pero estas miradas deben llevarse a la realidad propia, al currículo operacional y no quedarse en escritos poco aplicados.
- Es inevitable la existencia de los paradigmas de evaluación, de ahí que los practicantes deben ser conscientes del lenguaje que escuchan y manejan, para aportar a su transformación.
- La asesoría desde los profesionales de cada Institución Educativa es necesaria, pero ella debe hacerse enfocada a la concreción de lo estipulado en el horizonte institucional y particularmente al plan del área de Tecnología en Informática. Esto requiere de reconocer las tendencias teóricas de la institución a la vez que las propias del área.
- El área de Tecnología e Informática, en la mayoría de Instituciones Educativas de práctica en la ciudad de Pasto, requiere de personas formadas en ella para poner en acción un proceso de evaluación del aprendizaje más adecuado, así como una asesoría más pertinente a los practicantes que se desempeñan en ella.

- Con la incorporación de profesionales propios en el área de Tecnología e Informática y conocedores de los referentes teóricos vanguardistas en evaluación del aprendizaje, se hace necesario un seguimiento más minucioso a los practicantes por parte de los asesores de cada Institución Educativa, a fin de que su labor esté más orientada a conseguir las metas planeadas institucionalmente.
- Los practicantes, en ejercicio de sus niveles de autonomía, proponen alternativas de evaluación que no son diferentes por su forma sino por su fondo, es decir por su sentido de aplicación y planeación. Los profesionales de cada Institución Educativa podrían alimentarse de estas experiencias renovadas, si abrieran sus puertas al diálogo de saberes no sólo en la planeación sino en la ejecución de las labores propias del área.
- Es importante de sobremanera que cada docente practicante o profesional, reflexione sobre sus prácticas evaluativas. Sólo de esta manera se crecerá profesionalmente y se apoyará el proceso de aprendizaje de los estudiantes, aportando a la calidad educativa.
- Los practicantes deben continuar con su proceso de alimentación teórica en torno a evaluación del aprendizaje, lo que permite que su ejecución este rodeada de estos referentes y pongan en juego una concepción renovada del proceso evaluativo.
- La Universidad de Nariño debe continuar con su proceso de formación de profesionales en Licenciatura en Informática, puesto que con ellos se han visto renovados los procesos de evaluación del aprendizaje en las Instituciones Educativas de Pasto y a futuro serán los líderes del área que se recomiendan en esta investigación

## REFERENCIAS

ACODESI. (2002). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Kimpres.

Alcaldía de Pasto. (2013). *Corregimiento de Cabrera ganó premio internacional de turismo*. Recuperado en julio 3, 2013 disponible en <http://www.pasto.gov.co/index.php/nuestras-dependencias/secretaria-de-desarrollo-economico-y-competitividad/actividades-y-eventos-turisticos-pasto/249-corregimiento-de-cabrera-gano-premio-internacional-de-turismo>

Bellara, A. P., & Hibbard, S. T. (2010). *Assessing Learner Needs through Formative Evaluations in a Prescriptive Course: Self-reflection of Teaching Practices through Student Input*. *International Journal Of Learning*, 17(7), 359-368.

Bogoya M. Daniel. (2006). *Evaluación Educativa en Colombia ICFES Colombia*. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional de Evaluación, Cartagena de Indias, Colombia.

Cajiao Francisco. (2009). *La evaluación del aprendizaje: aspectos pedagógicos*. Bogotá: Foro Nacional de la Evaluación.

Campaña, Ricardo & otros. (2006). *Evaluación académica de los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Mocondino de la ciudad de San Juan de Pasto* Tesis de especialización no publicada, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

Carvajal, Lizardo. (1999). *Metodología de la investigación: Curso General y Aplicado*. Cali, Colombia: Faid

Cázares Leslie & Cuevas José. (2007). *Planeación y evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. México: Trillas.

Cinterfor. (2008). *Enseñar y evaluar. La evaluación en el marco de la formación profesional*. Chile.

Colombia aprende. (s,f). *¿Qué son las experiencias significativas?*. Recuperado en julio 4, 2013 disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-197149.html>

Committee on Technological Literacy, National Academy of Engineering, National Research Council. (2002). *Technically Speaking: Why All Americans Need to Know More About Technology*. Washington, D.C.: Greg Pearson and A. Thomas Young - National Academy Press.

Delgado, Ana María, Borge, Rosa, & otros (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Universidad Oberta de Catalunya y Universidad Pompeu Fabra. Programa de Estudios y Análisis. Número de referencia: EA 2005-0054.

Del Rio, Pablo, Álvarez, Amelia & Del Rio, Miguel. (2004). *Pigmalión: informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid, España: Fundación infancia y aprendizaje.

Estévez, Cayetano. (1996). *Evaluación Integral y por procesos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Fritzen, José S. (1987). *La ventana de Johari: Ejercicios de dinámica de grupo de relaciones humanas y de sensibilización*. Bilbao - España: Sal Terrae

Frola, Patricia. (2011). *Maestros competentes: a través de la planeación y evaluación por competencias*. México: Trillas.

Gardner, Howard. (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Versión Original en inglés: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Inteligences. Nueva York: Basic books, 1993*).

Gordillo, Mercedes & otros. (2004). *La evaluación en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Bethlemitas Pasto año 2003 – 2004 un estudio de caso*. Tesis de especialización no publicada, Universidad de Nariño, Pasto, Colombia

Guerra, María del Rosario & Oviedo Juan. (2011). *De las telecomunicaciones a las TIC: Ley de TIC de Colombia*. Bogotá: CEPAL - Naciones Unidas. (L1341/09)

Gutiérrez, Claudio. (1993). *Antología de Epistemología e Informática. Compilación con el apoyo de la Fundación Omar Dengo y la Universidad Estatal a Distancia, dentro del Proyecto BID/FOD*. Recuperado en febrero de 2009 disponible en: <http://www.claudiogutierrez.com/bid-fod-uned/Antologia.html>

Iafrancesco, Giovanni. (2004). *La Evaluación Integral y del Aprendizaje: Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Institución Educativa Municipal Artemio Medoza Carvajal. (2013). *Planeador de clase semanal*. Documento de trabajo al interior de la Institución Educativa. Pasto, Colombia

Institución Educativa Municipal Cabrera. (2013). *Malla Curricular contabilidad y emprendimiento*. Documento de trabajo al interior de la Institución Educativa. Pasto, Colombia

Liceo de la Universidad de Nariño. (2009). *Acuerdo No. 001 de Noviembre 4 de 2009*. Pasto. Colombia.

Lieblich, Amia, Tuval-Mashiach, Rivka. & Zilber, Tamar. (1998). *Narrative research: Reading, Analysis, and Interpretation*. London. United Kingdom: Sage.

Martínez-Rizo, F. (2012). *Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. revisión de la literatura*. (Spanish). *Relieve - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 18(1), 1-22.

Martínez T., Ariel & Ruiz O., Alexandra. (2010). La evaluación desde los practicantes del Programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad de Caldas. *Educación física y deporte*, 29 (1), 15-20.

Ministerio de Comunicaciones de Colombia. (2008). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994) *Ley 115*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). *Decreto 1860*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1996). *Resolución 2343*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2000). *Educación en Tecnología: propuesta para la educación básica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Decreto 1278*. Bogotá. Colombia

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). *Decreto 2566*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). *Decreto 3678*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Resolución 1036*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Guía Metodológica: Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Ser competente en Tecnología: series Guías 30*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2009). *Decreto 1290*. Bogotá. Colombia

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s.f). *Plan Decenal de Educación 2006 – 2016*.

Recuperado en febrero 11, 2010 disponible en [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_cartilla.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla.pdf)

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Proyecto de Modernización de Secretarías de Educación*. Recuperado en julio 12, 2013 disponible en <http://www.modernizacionsecretarias.gov.co/index.php/componentes/sistemas-de-informacion>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Recuperado en julio 11, 2013 disponible en <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa>

Niño Z., Libia. (2000). La evaluación de los docentes en la educación básica y media. *Pedagogía y saberes*,14, 41-49.

Ortiz, Alexander. (2009). *Currículo y Evaluación: ¿Cómo preparar, desarrollar y evaluar clases de calidad?* Santa Marta, Colombia: Unimagdalena.

Pere, Marqués. (2011). *La tecnología educativa: conceptualización, líneas de investigación*.

Recuperado en mayo 10, 2012 disponible en <http://peremarques.pangea.org/tec.htm>

Programa de Licenciatura en Informática. (2010). *Proyecto Educativo del Programa (PEP): Licenciatura en Informática*. Pasto, Colombia.

Real Academia Española. (s.f). *Autonomía*. Recuperado en febrero 20, 2014 disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=automon%C3%ADa>

Real Academia Española. (s.f). *Concepción*. Recuperado en febrero 20, 2014 disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=concepci%C3%B3n>

Real Academia Española. (s.f). *Proceso*. Recuperado en diciembre 4, 2012 disponible en <http://lema.rae.es/drae/?val=proceso>

Romo, José. (2013). *Notas de los practicantes dadas por los asesor de cada IE*. Documento personal. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

Romo, José. (2013). *Notas Académicas de los practicantes dadas por el asesor de la Universidad*. Documento personal. Universidad de Nariño, Pasto, Colombia.

Sacristán, José Gimeno & Pérez, Ángel. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Sampieri, Roberto, Fernández, Carlos & Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana.

Sparkes, Andrew & Devís, José. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. William Moreno Gómez (Ed). *Educación, cuerpo y*

*ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp.43-68). Medellín, Colombia: Funámbulos.

Stenhouse, Lawrence. (2003). *Investigación y Desarrollo del currículo*. Londres: Morata, quinta edición.

Tobón Sergio, Pimienta Julio & García Juan. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Prentice Hall.

Torres, Alvaro. (2006). *Análisis histórico lógico de la evaluación en Colombia período 1967 – 2006*. En Congreso Internacional de Educación. Paipa, Boyacá, Colombia 17 a 21 de octubre.

Torres, Alvaro. (2010). Una reflexión pedagógica sobre evaluación de los estudiantes para momentos de cambio. *Tendencias Universitarias de Nariño*, 21 (2), 175-192.

Trelles, Carolina. (2009). *Historia de la Evaluación Educativa*. Recuperado en julio 8, 2013 disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=QqF2-illiCU>

UNESCO. (2008). *ICT competency standards for teachers*. Recuperado en mayo 4, 2010 disponible en <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Policy%20Framework.pdf>

Universidad de Antioquia. (2012). *Acuerdo 284 del 18 de septiembre de 2012 de la Facultad de Educación*. Recuperado en julio 11, 2013 disponible en <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadEducacion/Diseno/Archivos/Tab1/284->

[2012%20Reglamento%20de%20Pr%C3%A1cticas%20Pedag%C3%B3gicas.pdf](http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadEducacion/Diseno/Archivos/Tab1/284-2012%20Reglamento%20de%20Pr%C3%A1cticas%20Pedag%C3%B3gicas.pdf)

Universidad de Córdoba. (2009). *Lineamientos de práctica pedagógica de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas*. Recuperado en enero 11, 2013 disponible en <http://limavirtual.unicordoba.edu.co/pdocente/docs/practica%20pedag%C3%B3gica.pdf>

Universidad de La Salle. (2009). *Reglamento de Práctica Pedagógica Facultad de Ciencias de la Educación*. Recuperado en enero 21, 2013 disponible en <http://cienciasdelaeducacion.lasalle.edu.co/images/practica/reglamentopracticapedagogicadic32012.pdf>

Universidad de Nariño. (2013). *Facultad de Educación*. Recuperado en julio 11, 2013 disponible en [http://facedu.udenar.edu.co/?page\\_id=29](http://facedu.udenar.edu.co/?page_id=29)

## APÉNDICES

### APÉNDICE A: INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DIRECTA A LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES

Fecha: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_

Hora de Inicio de observación: \_\_\_\_\_ Hora final de observación: \_\_\_\_\_

Personas participantes en la observación: \_\_\_\_\_

---

Objetivo: Reconocer qué se evalúa en el área de Tecnología e Informática, así como identificar recursos utilizados y concepciones teóricas en el proceso de evaluación en el área.

Aspectos a observar:

- Experiencia de aula: Categorías propias
- Proceso de evaluación: Categorías propias
- Evaluación del aprendizaje: Categorías propias

## **APÉNDICE B: INSTRUMENTO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL PARA ESTUDIANTES PRACTICANTES**

Objetivo: Reconocer qué se evalúa en el área de Tecnología e Informática, así como identificar recursos utilizados y concepciones teóricas en el proceso de evaluación en el área.

1. Toda actividad que planeó para clase la evaluó
2. Qué tuvo en cuenta al planear una actividad evaluativa de clase
3. Quienes participaron en el diseño de las actividades evaluativas de clase
4. Que tipos de evaluación utilizó en clase
5. Qué evaluó en las actividades de clase
6. Planteó metas de evaluación... en torno a qué giraban
7. Qué herramientas utilizó para evaluar
8. Qué instrumentos utilizó para evaluar
9. Quién los financió y por qué

## **APÉNDICE C: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA REALIZADA EN SEPTIEMBRE A GRUPO FOCAL**

Fecha: 04 de septiembre y 16 de septiembre de 2013

Hora: 18:03 y 09:30

Número de participantes: 11 y 12

Objetivos:

- Establecer la manera en que las Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) llevan a la práctica el proceso de evaluación en el área de TI.
- Reconocer qué se evalúa en el área de Tecnología e Informática, así como identificar recursos utilizados y concepciones teóricas en el proceso de evaluación en el área.
  1. Cómo perciben la manera en que se hace la evaluación en la IE donde realiza su práctica
  2. Consideran importante planear una actividad evaluativa de clase, ¿por qué?
    - a. ¿Lo que describen surge de la planificación?
    - b. ¿En su Institución percibe que así lo hacen todos los docentes?
  3. Qué buscan cuando generan actividades evaluativas en clase
  4. Qué tienen en cuenta para planear una actividad evaluativa
    - a. ¿Las metas las planea usted se las da la Institución?
    - b. Los que están aquí, ¿tienen autonomía en ese sentido?
  5. Quiénes deben construir las actividades evaluativas para sus estudiantes
    - a. ¿Han considerado que sus estudiantes aporten a la planeación evaluativa, lo han hecho?

- b. ¿Consideran que el asesor en la Institución debe ser partícipe en la construcción de sus actividades evaluativas?
  - c. ¿Han puesto en marcha teorías y recomendaciones estudiadas en clases de su Programa profesional?
6. Qué tiempo consideran adecuado para ejecutar una actividad evaluativa
- a. ¿Hacen retroalimentación todo el tiempo?
  - b. Lo que dicen ¿funciona independientemente del instrumento de evaluación utilizado?
  - c. Entre las formas de instrumentos de evaluación ¿cuál les parece mejor?
  - d. Podrían nombrar cuál o cuáles han utilizado
  - e. Dejan tareas para casa
7. Qué factores tienen en cuenta para evaluar a los estudiantes
8. Qué asumen del PEI para la evaluación
9. En qué se basan para plantear criterios y estrategias de evaluación para sus estudiantes
- a. ¿En qué se basan para plantear metas?
  - b. ¿A todos les entregaron plan de clase o aula?
10. Cuáles son las herramientas y los instrumentos que más utilizan en la evaluación de sus estudiantes.
- a. Les dicen a sus estudiantes qué factores van a evaluar
  - b. Los exámenes, ¿con cuanto tiempo de antelación los planean?
  - c. En la mayoría de clases, ¿programan por necesidades particulares?
  - d. La institución, ¿los obliga intencionalmente a algo en la evaluación?

¿Algo más que agregar o decir?

## **APÉNDICE D: ENTREVISTA PARA DOCENTES ACOMPAÑANTES DE LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES**

Objetivos:

- Establecer la manera en que las Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) llevan a la práctica el proceso de evaluación en el área de TI.
- Reconocer qué se evalúa en el área de Tecnología e Informática, así como identificar recursos utilizados y concepciones teóricas en el proceso de evaluación en el área.
  1. Quién planea las actividades de evaluación para los estudiantes de clase o aula
  2. Qué criterios le recomienda utilizar al practicante para evaluar a los estudiantes
  3. En qué se basa para proponerlos
  4. El practicante acoge estos criterios
  5. El practicante planifica las evaluaciones
  6. El practicante, qué recursos utiliza para las evaluaciones
  7. Qué instrumentos le sugiere al practicante que haga uso para las evaluaciones
  8. Acoge las recomendaciones

## **APÉNDICE E: INSTRUMENTO DE REVISIÓN DOCUMENTAL DE TEXTOS ESCRITOS, PLANTEADOS POR LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES**

### Objetivos

- Establecer la manera en que las Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) llevan a la práctica el proceso de evaluación en el área de TI.
- Reconocer qué se evalúa en el área de Tecnología e Informática, así como identificar recursos utilizados y concepciones teóricas en el proceso de evaluación en el área.

### Qué se va a registrar:

- Experiencia de aula: Categorías propias
- Proceso de evaluación: Categorías propias
- Evaluación del aprendizaje: Categorías propias

### Documentos a acceder:

- PEI de instituciones educativas
- SIEE de cada IE
- Blog que llevan los estudiantes en la asignatura de práctica docente
- Seguimientos llevados por los practicantes a los estudiantes de cada IE
- Notas dadas a los practicantes por parte de los asesores en cada IE
- Portafolios institucionales que deben llevar los practicantes con materiales de clase
- Anotaciones de las visitas realizadas a los practicantes por parte del profesor asesor de la Universidad

**APÉNDICE F: INSTRUMENTO EVALUACIÓN DE LOS PRACTICANTES POR  
PARTE DE LOS ASESORES EN CADA INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

FECHA					
NOMBRE DEL ESTUDIANTE- DOCENTE DE APOYO					
NOMBRE DEL PROFESOR- TUTOR					
INSTITUCIÓN					
TELÉFONOS DE LA INSTITUCIÓN		Celular del profesor Tutor			
INTENSIDAD HORARIA SEMANAL		Grado(s)		Jornada	

ASPECTOS A EVALUAR		ESCALA VALORATIVA <sup>10</sup>				
		E	MB	B	A	R
<b>1. Planeación y Estructura curricular</b>						
1.1	Planeación de clase: descripción de logros y actividades para su obtención					
1.2	Utilización y relación entre los estándares de competencias y los lineamientos curriculares de Tecnología e Informática y las actividades planeadas					
1.3	Diseño de talleres y actividades					
1.4	Diseño de evaluaciones					
1.5	Valoración del trabajo de los estudiantes					
1.6	Participación en reuniones, eventos, actividades de la Institución					
1.7	Nivel de creatividad e innovación didáctica					
<b>2. Desempeño en el aula</b>						
2.1	Actitud frente al grupo					

<sup>10</sup> Escala: E-Excelente; MB-Muy bueno; B-Bueno; A- Aceptable; R-Regular

2.2	Dominio de grupo					
2.3	Manejo de los temas Informáticos					
2.4	Fluidez en el lenguaje especializado					
2.5	Uso de material didáctico					
2.6	Uso del tablero					
2.7	Modulación de la voz					
2.8	Relaciones interpersonales estudiante-profesor					
2.9	Equidad, estímulo y justicia con los colegas y estudiantes					
2.10	Asimilación de sugerencias sobre su desempeño en el aula					
<b>3. Desempeño personal</b>						
3.1	Responsabilidad y buen ejemplo					
3.2	Relaciones interpersonales					
3.3	Cumplimiento de sus deberes					
3.4	Entusiasmo					
3.5	Colaboración					
3.6	Presentación personal					

**NOMBRE PROFESOR- TUTOR** \_\_\_\_\_

**FIRMA DEL PROFESOR-TUTOR** \_\_\_\_\_

## APÉNDICE G: DIARIO DE CAMPO EN LÍNEA UTILIZADO POR LOS PRACTICANTES

Dirección en internet: <http://docentes.edublogs.org/>

Algunas tomas de pantalla del diario de campo

**La práctica hace al Maestro**

Home | Admin | Log in

**Categorías**

- Experiencias
- Prácticas

**Search**

**Meta**

- Registrarse
- Log in
- RSS
- RSS de los comentarios
- DSR

**COEVALUACION**

Posted on Octubre 1, 2011 in Experiencias by

Como todos sabemos la coevaluación es una evaluación que se realiza a personas que presentan el mismo rol, en mi caso realice coevaluación entre mis estudiantes, la actividad a evaluar era un collage que cada uno de las niñas hizo anteriormente, al principio di una breve explicación de lo que significa la coevaluación, al escuchar que ellas mismas calificaban algunas se sorprendieron, otras gritaron de alegría y otras estaban en duda; antes de entregar el collage expliqué y escribí en el tablero las cosas que iban a tener en cuenta a la hora de evaluar a su compañera, fueron alrededor de 5 cosas las que ellas iban a tener en cuenta, les escribí puesto que son niñas pequeñas y además era la primera vez que realizaban este tipo de actividad; el inconveniente que se presentó en el primer caso que realice esto fue que me olvidé de establecer algunas normas o reglas a la hora de hacer la coevaluación, ya que una que otra niña andaba ya sea mirando o preguntando quien tenía su examen, cosa que me di cuenta, pare un rato la clase y les comente que habían ciertas normas para la coevaluación, les dije que por ningún motivo nadie tenía que andar buscando los exámenes y tampoco nadie tenía que andar armando de quien tenía el examen, que cada una tiene que estar en su puesto concentrada mirando si el trabajo de su compañera cumple con lo establecido, así las niñas que andaban mirando por ahí se sentaron en su puesto y se dedicaron a lo suyo.

Por otra parte creo que es importante realizar este tipo de actividades puesto que a los estudiantes, o al menos a las niñas, les gusta mucho la actividad, y creo que la voy a seguir haciendo puesto que ellas a la hora de calificar son muy críticas, miraban todos los detalles por mas pequeños que estos sean, creo que hasta son mas objetivas a la hora de evaluar que uno mismo desde el papel de docente, no le perdonan una se podrá decir, esto en la mayoría de casos que vi, creo una que otra parecía que no lo hacía a conciencia pero bueno mi trabajo era tratar de concientizar a la mayoría y creo que lo logre, espero en sus practicas realicen este tipo de evaluaciones y vivan esta como una forma diferente de evaluar a los estudiantes.

**6 Responses to 'COEVALUACION'**

Subscribe to comments with [RSS](#) or [TrackBack](#) to 'COEVALUACION'.

**Last Entries**

- Noviembre de 2011
- Noviembre de 2011
- Octubre de 2011
- Septiembre de 2011
- Año de 2011
- Año de 2011
- Marzo de 2011
- Febrero de 2011
- Año de 2011
- Enero de 2011

**Enlaces**

- Edublogs.org
- Edublog
- Blog para aprender más
- Ministerio de Educación Cuba
- Ministerio de Educación

**La práctica hace al Maestro**

Home | Admin | Log in

**Categorías**

- Experiencias
- Prácticas

**Search**

**Meta**

- Registrarse
- Log in
- RSS
- RSS de los comentarios
- DSR

**LA PLENITUD DEL DIALOGO ENTRE DOCENTE Y ESTUDIANTE**

Posted on Mayo 5, 2011 in Experiencias by

Hoy quiero compartir con ustedes una temática, que abarca nuestra capacidad como futuros profesionales para dígamos a nuestros estudiantes con las palabras adecuadas, logrando así un cambio significativo en ellos, esa de las experiencias que comparto de mi práctica, es el hecho del "diálogo" como una de las fuentes en uso para la solución de problemáticas, con la cual trato de abordar un vínculo de apoyo con uno de mis estudiantes, quien presenta oposición a la idea de leer que expresarle a una persona sus sentimientos, lo cual causa una completa ruptura de las normas y caos total en el aula de clase.

Así mismo destaco que el trabajo con mi estudiante ha sido positivo, aprovechando cualquier avance y motivación que demuestre ante el desarrollo de actividades o socialización con sus compañeros y compañeras.

Adecuando este hecho con el desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje con mis estudiantes me gustaría plasmar el escrito de Francisco Castell en síntesis educativa, período educativo hecho por educadores, con su tema "el diálogo" en el cual suscita:

... "La palabra estrella de este trabajo es diálogo.

Según R.A.E., diálogo es su primera acepción es

Acción entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos.

Cuando en el aula trabajamos un texto para asegurar su comprensión, el diálogo es un medio de incuestionable valor tanto para el docente como para el alumno. El docente (ase como dijimos en la nota anterior, conoce en profundidad el tema tratado por el texto) sabe qué puntos son los que presentan mayor dificultad para sus alumnos. Es un aspecto delicado en la relación docente-alumno porque generalmente esos puntos están perfectamente claros para el docente pero no para el alumno.

Muchos veces los docentes pecamos de evitarnos que los conocimientos, creencias y expectativas de los alumnos no son las nuestras. Por eso cuando hacemos una pregunta o corregimos un trabajo, antes debemos preguntarnos qué esperamos que nos

**Last Entries**

- Noviembre de 2011
- Noviembre de 2011
- Octubre de 2011
- Septiembre de 2011
- Año de 2011
- Mayo de 2011
- Año de 2011
- Año de 2011
- Febrero de 2011
- Enero de 2011
- Enero de 2011

**Enlaces**

- Edublogs.org
- Edublog
- Blog para aprender más
- Ministerio de Educación Cuba
- Ministerio de Educación

**La práctica hace al Maestro**

Home Acerca de...

**Categorías**

- » Categorías
- ↳ Experiencias
- ↳ Práctica

**Search**

**Meta**

- » Registrarse
- » Log in
- » RSS
- » RSS de los comentarios
- » XFN

**ORGANIZACIÓN Y ORDEN, EN LOS CUADERNOS DE LOS NIÑOS**

Posted on Abril 30, 2013 in Experiencias by

Compañeros en esta oportunidad he querido compartir este tema con ustedes por motivos personales, en mi practica siempre habia tenido preocupacion por aquellas personitas que llevan su cuaderno totalmente desorganizado; en un principio pensé que como eran niños de primero de primaria era normal, que poco a poco iban a ir aprendiendo a escribir, tomar apuntes ordenadamente, pero con el paso de los días empecé a ver que no eran todos, que así como existían estos niños, también estaban aquellos niños que llevan sus cuadernos en un orden excelente, entonces mi preocupación aumento, surgiendo interrogantes como el de ¿cómo ayudar aquellos chiquitos que tenían este problema?.

algunos de estos niños tienen dificultades, problemas de aprendizaje y en otros casos discapacidades que les imposibilitan llevar su cuaderno al igual que sus compañeritos, pero también, existen casos que son desorganizados por falta de iniciativa por ellos mismos, he tratado de hacer entender de varias maneras que el orden es algo que nos identifica, y que chévere que nuestros papitos, y demás personas se sientan bien observando un cuaderno ordenado, en algunos casos me ha dado resultado el hecho de entenderlos; empezar a escribir, más despacio, colocar más atención en el momento de que peguen, pinten, escriban.

Existen muchos motivos para que estos problemas se den, pero como docentes debemos ayudar a quienes lo presentan, para evitar en ellos problemas aun mayores, es trabajo tanto de los docente, padres de familia, para enseñar a nuestros niños a ser ordenados y porque no empezar a temprana edad; dicen que las cosas que uno aprende de niño, toda la vida le servirán

"El orden está en todas las cosas humanas, y permite el ahorro de esfuerzo y energía: una cosa desordenada funciona mucho peor que una ordenada. Un niño ordenado es un niño tranquilo, que sigue un método para hacer las cosas, que organiza su actividad.

El niño pequeño tiende a ser desordenado, porque no comprende que las cosas han de hacerse de determinada manera. Es función de la educación irle progresivamente ordenando su comportamiento, ello le trae armonía, paz y buena disposición hacia las cosas. Su vida ha de tener también un orden, que se expresa en un horario, en un régimen organizado de su vida cotidiana que le ayuda a tener estabilidad emocional". [\*\*\*Cita recriminada por diferencia de autoría: autoría verdadera pendiente\*\*\*]

**12 Responses to 'ORGANIZACIÓN Y ORDEN, EN LOS CUADERNOS DE LOS NIÑOS'**

Subscribe to comments with [RSS](#) or [TrackBack](#) to 'ORGANIZACIÓN Y ORDEN, EN LOS CUADERNOS DE LOS NIÑOS'.

**Last Entries**

- » Diciembre de 2013
- » Noviembre de 2013
- » Octubre de 2013
- » Septiembre de 2013
- » Junio de 2013
- » Mayo de 2013
- » Abril de 2013
- » Marzo de 2013
- » Febrero de 2013
- » Junio de 2012
- » Enero de 2011

**Enlaces**

- » Edebugs.org
- » Eduteka
- » Idoneos: para aprender más
- » Ministerio de Educación Colombia
- » Psicología escolar

**Archives**

- » Diciembre de 2013
- » Noviembre de 2013

**La práctica hace al Maestro**

Home Acerca de...

**Categorías**

- » Categorías
- ↳ Experiencias
- ↳ Práctica

**Search**

**Meta**

- » Registrarse
- » Log in
- » RSS
- » RSS de los comentarios
- » XFN

**ENFRENTARNOS A LO QUE ES PRACTICA DOCENTE**

Posted on Febrero 13, 2013 in Experiencias by

Muchas veces en el transcurso de nuestra carrera como florecidos en informática nos hicieron la pregunta de cuándo llegaría el momento de hacer práctica docente, para aplicar nuestros conocimientos y aprender de nuestros estudiantes.

Hoy tenemos la oportunidad de enfrentarnos a este papel, papel en el que se dan espacios de análisis, reflexión y producción de conocimientos sobre la enseñanza; En el poco tiempo que llevo como practicante me he dado cuenta que el ser docente implica muchas cosas y una de ellas es conocer en realidad a nuestros estudiantes, saber el porqué de su comportamiento de sus expresiones y las dificultades que tienen al realizar una determinada actividad, es así como comprendo que algunos de mis estudiantes presentan "PROBLEMAS DE APRENDIZAJE", para los cuales debemos estar preparados para enfrentarlos, tomando en cuenta teorías psicológicas como: El Conductismo "Skinner", el Humanismo "Abraham Maslow" y la teoría de Psicoanálisis "Sigmund Freud"; en las cuales se expresa que los problemas de aprendizaje son causados por las diversas maneras que tiene el cerebro de funcionar, y la forma en la cual este procesa la información, estos problemas varían de una persona a otra, el hecho es buscar posibles soluciones a las causas y orígenes de estos mismos.

**7 Responses to 'ENFRENTARNOS A LO QUE ES PRACTICA DOCENTE'**

Subscribe to comments with [RSS](#) or [TrackBack](#) to 'ENFRENTARNOS A LO QUE ES PRACTICA DOCENTE'.

ON FEBRERO 16TH, 2013 AT 4:12 PM

el tema es realmente interesante; en nuestra profesión docente, es frecuente escuchar afirmaciones,

**Last Entries**

- » Diciembre de 2013
- » Noviembre de 2013
- » Octubre de 2013
- » Septiembre de 2013
- » Junio de 2013
- » Mayo de 2013
- » Abril de 2013
- » Marzo de 2013
- » Febrero de 2013
- » Junio de 2012
- » Enero de 2011

**Enlaces**

- » Edebugs.org
- » Eduteka
- » Idoneos: para aprender más
- » Ministerio de Educación Colombia

## **APÉNDICE H: ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA REALIZADA EN FEBRERO A GRUPO FOCAL**

Fecha: 20 de febrero de 2013

Hora: 16:20

Número de participantes: 8

Objetivos:

- Establecer la manera en que las Instituciones Educativas Municipales (I.E.M.) llevan a la práctica el proceso de evaluación en el área de TI.

Aspectos a indagar:

1. Conocimiento de los criterios de evaluación globales institucionales
2. Conocimiento de los criterios de evaluación del área
3. Descripción de las escalas de evaluación de la Institución

## APÉNDICE I: ASPECTOS A EVALUAR DESDE EL ASESOR DE PRÁCTICA EN LA UNIVERSIDAD Y NOTAS ACADÉMICAS DE LOS PRACTICANTES

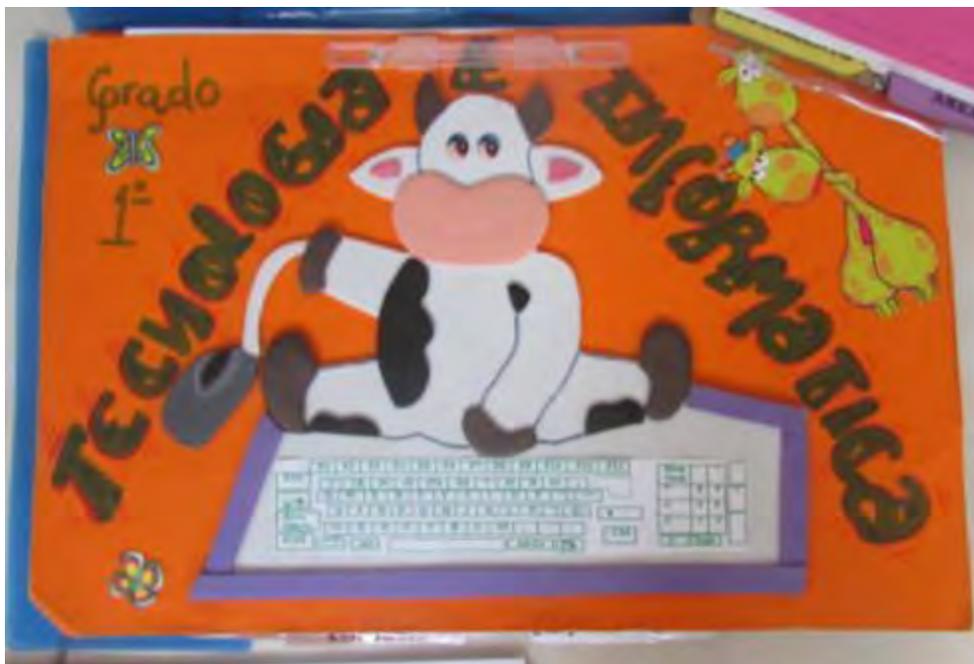
- Escritos en el Blog destinado a la reflexión pedagógica de su práctica.
- Presentación de un proyecto extracurricular y su ejecución.
- Carpeta de seguimiento a su práctica docente.
- Nota del asesor desde la institución de su práctica.
- Asistencia a las asesorías de clase con:
  - Propuesta de temáticas a trabajar en clase y su desarrollo.
  - Visitas a las instituciones de práctica donde se tendrá un diálogo con los asesores y directivos institucionales.

### NOTAS

PRACTICANTE						DEFINITIVA
	BLOG	CARPETA	NOTA ASESOR	PROYECTO EXTRAC	ASIST	
AC	3,8	4,4	4,3	0,0	4,6	<b>3,4</b>
AD	5,0	5,0	5,0	5,0	4,9	<b>5,0</b>
DA	4,8	4,6	4,7	3,3	4,4	<b>4,4</b>
FC	3,8	4,8	5,0	3,5	4,3	<b>4,3</b>
GL	5,0	4,8	5,0	3,5	4,3	<b>4,5</b>
GR	3,5	4,8	4,2	0,0	3,9	<b>3,3</b>
JQ	5,0	4,6	4,9	3,5	4,2	<b>4,4</b>
KN	5,0	5,0	5,0	4,7	4,9	<b>4,9</b>
LR	3,5	4,7	5,0	3,0	4,2	<b>4,1</b>
MC	5,0	5,0	5,0	4,9	4,9	<b>5,0</b>
MV	1,3	3,9	4,1	2,8	2,8	<b>3,0</b>
OR	3,5	4,4	4,8	3,3	4,4	<b>4,1</b>
RI	1,0	3,2	4,9	3,3	3,3	<b>3,1</b>
RJ	5,0	5,0	4,9	4,9	4,9	<b>4,9</b>
WA	5,0	5,0	4,5	3,8	5,0	<b>4,7</b>
WP	2,5	4,1	3,8	3,5	3,7	<b>3,5</b>
YM	5,0	4,9	5,0	4,3	4,9	<b>4,8</b>

Fuente: Asesor de práctica docente de la Universidad, Notas académicas de los practicantes, documento personal, 2013

APÉNDICE J: MUESTRA DE PORTAFOLIOS DE LOS PRACTICANTES





## **APÉNDICE K: ASPECTOS REVISADOS EN LA ENTREVISTA INDIVIDUAL DEL ASESOR DE LA UNIVERSIDAD Y MUESTRA DE LOS APUNTES DE REVISIÓN DE VISITAS**

Cita individual a practicantes realizada por el asesor de la Universidad: Mayo a Junio de 2013

1. Puntualidad en la llegada a la cita
2. Muestra de portafolio
3. Revisión estética
4. Revisión de firmas en la documentación del portafolio
5. Componentes del portafolio: planes de área, programaciones anuales y periódicas, seguimientos evaluativos a estudiantes
6. Auditoría con preguntas como:
  - a. Cuál es el horizonte institucional donde Ud. hace la práctica
  - b. Qué aspectos mejoraría de las programaciones entregadas y de la propuesta que hace su IE
  - c. Cómo ha sido el desempeño de sus estudiantes
7. Reflejo de la visita que se hizo: sobre plan A y plan B de clase, sobre tono e intensidad de voz en el aula, sobre presentación personal, algunas recomendaciones varias.

Muestra de los apuntes de revisión en la visita

