

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSE MANUEL SISO MARTINEZ  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA DEL DOCENTE  
DEL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA  
INSTITUTO PRIVADO BOYACÁ**

**Trabajo presentado como requisito parcial para optar al grado de Magister  
Scientiarum en Educación Mención Evaluación Educacional**

Autor: Miguel Blanco  
Tutora: Dra. Yolibet Ollarves

Caracas, febrero de 2021

# ACTA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA  
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL



MEE-080621-2

## ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Quienes suscriben, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, reunidos para evaluar el Trabajo de Grado presentado por el ciudadano: **MIGUEL ANTONIO BLANCO APONTE**, titular de la Cédula de Identidad N. **13.615.970**, bajo el título: **TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA DEL DOCENTE DEL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA INSTITUTO PRIVADO BOYACÁ**, para optar al título de Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional, dejando constancia de lo siguiente:

Se procedió a la presentación pública del Trabajo de Grado en el Edificio Mirage, Aula **M2-A1**, del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

Se considera: **APROBADO** por unanimidad de acuerdo a los siguientes criterios:

- 1.- Se destaca por su rigor metodológico en el desarrollo de su investigación.
- 2.- Se considera pertinente a la naturaleza del Programa.
- 3.- Se insta a dar continuidad a la línea de investigación presentada.

En fe de lo cual se levanta la presente a los 8 días del mes de junio de 2021, dejando constancia, de acuerdo con lo dispuesto en la Normativa vigente que la Dra. Yolibet Ollarves, actuó como Coordinador del Jurado examinador.

DR. JOSE PEÑA  
CI: 5.407902  
JURADO PRINCIPAL

DRA. YOLIBET OLLARVES  
CI: 11.198276  
COORDINADOR TUTOR

MSC. AARON ORAMAS  
CI: 10.825.261  
JURADO PRINCIPAL

## **DEDICATORIA**

El presente esfuerzo, lo dedico a un ser especial que en el camino de mis estudios de postgrado abandonó este plano para ir a uno mejor, lleno de felicidad y paz, agradezco los años que has dedicado a mí con la paciencia y entrega que siempre te caracterizaron.

Tía Rosa, comenzaste conmigo este postgrado pero no lo viste terminar, hoy desde el cielo espero puedas ver mi logro, que es producto del más grande esfuerzo y sacrificio.

Gracias por haber sido y seguir siendo un pilar para mí y para todos nosotros.

## **RECONOCIMIENTOS**

**E**n este trayecto de mi vida profesional han sido muchos los seres especiales que me han acompañado en el rumbo de esta meta profesional, la cual se inició hace cuatro años y hoy pareciese que fue ayer.

**C**omo es costumbre, el primer agradecimiento va a ese ser de apariencia intangible, que todos los días me acompaña, protege y orienta, el que nunca me ha dejado decaer y que guía mi destino, Dios mi sustento principal.

**M**i familia, mi sustento, mi círculo y núcleo, los quiero enormemente aunque a veces me cueste expresarlo, Papá, Mamá, Tía Ana, Nona, Mary, Carolina, Martín, gracias siempre por estar allí.

**N**o puedo olvidar a mis grandes amigos del IMPM, núcleo académico Los Teques, gente buena, profesional, que siempre han confiado en mí, y lo demuestran haciéndome parte de mi *Alma Mater*. Mis jefes José Luis y Ángela, mi querida Madrina María Auxiliadora, mi amiga de risas y reflexión Iraima, María Rodríguez una de mis guías y ejemplo de gran profesional, Mary Atencio que siempre ha confiado en mí... si me falta alguno perdonen, son muchos los ángeles que me apoyan en mi labor.

**T**ambién agradezco a todos mis estudiantes, los de la escuela, el liceo y la universidad, ustedes son el motivo que inspira a seguir perfeccionando el profesional que soy.

**A** mis compañeros de postgrado, profesionales, creativos, comprometidos y excelentes seres humanos, María, Yeins y Leonardo, gracias siempre.

**E**n el curso de postrado, han sido muchos los profesores que han motivado a mi ser intelectual, práctico, profesional y humano, estaré siempre agradecido con ustedes, Dr. Peña, Dra. Vieira, Dra. Betzabeth, mí apreciada profesora Yinett, gracias... también a esos grandes educadores que aunque no están en la universidad fueron grandes inspiradores, mis profes Delia, Urimary y Maira Velásquez.

**A** mis compañeros de la UEIP Boyacá, sin ustedes este logro no podría haberse consumado, ustedes son mi día a día, mis maestros y guías para perfeccionar el profesional que soy y que quiero llegar a ser.

**D**estaco un agradecimiento especial a mi tutora Yolibet Ollarves, quien desde el curso introductorio orientó mis pasos como maestrante, un profesional que con gran paciencia y entrega dirigió mi camino en esta gran experiencia, me permitió comprender la importancia de la preparación para hacer de nuestro país un mejor espacio para vivir a través de la magia de educar con compromiso y amor, gracias profe, siempre seré su tutorizado y amigo.

## INDICE GENERAL

	pp.
<b>ACTA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO.....</b>	<b>ii</b>
<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>iii</b>
<b>RECONOCIMIENTOS.....</b>	<b>iv</b>
<b>LISTA DE CUADROS.....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>ix</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>MOMENTO I</b>	
Marco Ontológico.....	4
Contextualización del Estudio .....	4
Problematización.....	8
Interrogantes.....	12
Objetivos de la Investigación.....	12
Justificación e Importancia.....	13
<b>MOMENTO II</b>	
Marco Referencial.....	15
Antecedentes de la Investigación.....	15
Antecedentes Internacionales.....	15
Antecedentes Nacionales.....	19
Ámbito Teórico.....	24
Ámbito Conceptual.....	30
La Reflexión en la Práctica Docente.....	30
La Evaluación en Educación Preescolar y Primaria como fundamento base para el desarrollo del ejercicio valorativo en Educación Media General .....	32
Los Paradigmas Educativos y de Evaluación.....	34
Experiencias de la Autoevaluación en Educación Media.....	36
La Evaluación en la Educación Superior como fundamento para la consolidación de la Praxis Evaluativa.....	40
Práctica Evaluativa y la Práctica Docente.....	41
Ámbito Normativo.....	44
<b>MOMENTO III</b>	
Marco Metodológico.....	46
Paradigma de la Investigación.....	46
Enfoque de la Investigación .....	47
Método de Investigación.....	50
Modelo Reflexivo .....	54
Evolución de los esquemas Metodológicos y Modélicos.....	58
Informantes Clave .....	62
Técnicas e Instrumentos.....	65
Categorización.....	66
Triangulación en la investigación.....	70
Fiabilidad de la Investigación.....	71

	<b>pp.</b>
<b>MOMENTO IV</b>	
INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	<b>73</b>
Sistematización de la Experiencia Indagativa.....	73
Primer Ciclo Reflexivo.....	79
Segundo Ciclo Reflexivo .....	107
Tercer Ciclo Reflexivo.....	150
Interpretación de la Información.....	160
Conclusiones.....	216
Reflexiones del Investigador .....	229
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXOS</b>	
<b>A Circular de Conformación del GIAP.....</b>	<b>237</b>
<b>B Matriz DRAFPO.....</b>	<b>238</b>
<b>C Matriz DOFA.....</b>	<b>239</b>
<b>D Modelo de Nota de Campo.....</b>	<b>240</b>
<b>E Reunión de Grupo Focal.....</b>	<b>241</b>
<b>F Reflexiones del Investigador por Ciclos Reflexivos.....</b>	<b>242</b>
<b>SÍNTESIS CURRICULAR.....</b>	<b>243</b>

## LISTA DE CUADROS

Cuadro	pp.
<b>1</b> Bases Legales de la Investigación.....	<b>44</b>
<b>2</b> Fases e Interrogantes del Método.....	<b>53</b>
<b>3</b> Fases del Método de Investigación determinados en el TPG.....	<b>59</b>
<b>4</b> Etapas del Modelo en el Primer Ciclo Reflexivo.....	<b>59</b>
<b>5</b> Vinculación metodológica y modélica del Segundo Ciclo Reflexivo (Reingeniería).....	<b>60</b>
<b>6</b> Modelo del Tercer Ciclo Reflexivo.....	<b>61</b>
<b>7</b> Perfil de los Informantes Clave .....	<b>63</b>
<b>8</b> Técnicas e Instrumentos del Estudio.....	<b>65</b>
<b>9</b> Categorías y subcategorías del Estudio.....	<b>66</b>
<b>10</b> Codificación e Intencionalidad de las Categorías del Estudio.....	<b>68</b>
<b>11</b> Preguntas Generadoras de las Categorías del Estudio.....	<b>68</b>
<b>12</b> Plan de Acción del Primer encuentro de Sensibilización.....	<b>76</b>
<b>13</b> Conformación del equipo docente para el Primer Lapso.....	<b>78</b>
<b>14</b> Cuestionario Inicial para el inicio de la primera Sensibilización (Intencionalidad).....	<b>80</b>
<b>15</b> Herramienta, lo bueno, lo malo y lo interesante (Primera Sensibilización) .....	<b>83</b>
<b>16</b> Plan de Acción para la Segunda Jornada de Sensibilización (Lo evaluativo).....	<b>85</b>
<b>17</b> Preguntas Reflexivas para la Segunda Sensibilización (Lo evaluativo).....	<b>86</b>
<b>18</b> Tabla de Situación Participativa.....	<b>90</b>
<b>19</b> Plan de Acción para el Primer Ciclo Reflexivo.....	<b>91</b>
<b>20</b> Opinión de la Jefatura de Control y Evaluación en cuanto al desempeño docente en el Primer Ciclo Reflexivo.....	<b>93</b>
<b>21</b> Opinión de la Coordinación Académica en cuanto al desempeño docente en el Primer Ciclo Reflexivo.....	<b>94</b>
<b>22</b> Preguntas Generadoras del Modelo validadas por el GIAP a aplicar en el Primer Ciclo Reflexivo.....	<b>97</b>
<b>23</b> Plan de Acción enfocado en el Modelo para su aplicación en el Primer Ciclo Reflexivo.....	<b>98</b>
<b>24</b> Preguntas Generadoras de las primeras etapas del Modelo en el Primer Ciclo Reflexivo.....	<b>103</b>
<b>25</b> Preguntas Generadoras referidas a la Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en el Primer Ciclo Reflexivo.....	<b>105</b>
<b>26</b> Plan de Acción del Segundo Ciclo Reflexivo.....	<b>111</b>
<b>27</b> GIAP y CS para el Segundo Ciclo Reflexivo.....	<b>112</b>
<b>28</b> Estructura del Cuestionario de Posicionamiento.....	<b>114</b>
<b>29</b> Cuestionario de Posicionamiento aplicado al GIAP.....	<b>119</b>

**Cuadro**

	pp.
30 Matriz DOFA desarrollada (Segundo Ciclo Reflexivo).....	120
31 Matriz DRAFPO desarrollada (Segundo Ciclo Reflexivo).....	120
32 Preguntas Generadora para el Diagnóstico IAP .....	121
33 Desarrollo de la Pregunta IAP ¿Qué pasa?.....	121
34 Desarrollo de la Pregunta IAP ¿estamos de acuerdo?.....	122
35 Modelo Reflexivo con sus respectivas Preguntas Generadoras (Segundo Ciclo Reflexivo).....	126
36 Referentes Evaluativos.....	128
37 Preguntas Generadoras del momento Conocimiento en la Acción (Segundo Ciclo Reflexivo).....	139
38 Evaluación del Segundo Ciclo Reflexivo.....	148
39 Fortalezas y Debilidades del Segundo Ciclo Reflexivo.....	149
40 GIAP del Tercer Ciclo Reflexivo.....	152
41 Referentes simplificados para el Tercer Ciclo Reflexivo.....	153
42 Plan de Acción del Tercer Ciclo Reflexivo.....	155
43 Evaluación del Tercer Ciclo Reflexivo.....	159

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSE MANUEL SISO MARTINEZ  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN GESTIÓN EDUCATIVA Y CULTURA  
INVESTIGATIVA

**TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA DEL DOCENTE  
DEL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA UNIDAD EDUCATIVA  
INSTITUTO PRIVADO BOYACÁ**

febrero 2021

**RESUMEN**

El presente Trabajo de Grado, tuvo como propósito alcanzar la transformación de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la UEIP Boyacá, para ello se desarrolló una investigación fundamentada en el enfoque cualitativo y el paradigma sociocrítico, orientada metodológicamente en el marco de la Investigación Acción Participativa y el modelo reflexivo de Donald Schön; las técnicas de investigación fueron: (a) entrevista a profundidad; (b) grupos focalizados; (c) autoreflexión, siendo los instrumentos previstos el guión de entrevista, notas de campo y diario; los informantes clave estuvieron constituidos por los docentes del nivel de educación media general para el año escolar 2018 – 2019, especialistas en las diversas áreas de conocimiento. La fundamentación teórica se compuso de constructos tales como: (a) práctica evaluativa; (b) fundamentos del ejercicio evaluativo; (c) autoevaluación; Se concluye que la tradición evaluativa ha influido notablemente en el desarrollo de la praxis valorativa de los docentes de la Institución, discrepando de las tendencias contemporáneas que implican la asimilación de un paradigma que se ajuste a las necesidades del contexto social y los fenómenos coyunturales que lo caracterizan, ante las necesidades de una generación estudiantil que se ubicada en el tercer milenio, en tal sentido para lograr una transformación sustentable de las referidas prácticas, la reflexión constante antes, durante y después de la práctica del ejercicio valorativo permitió la esperada emancipación.

**Descriptores:** Transformación, Práctica Evaluativa, Docente de Educación Media General.

## INTRODUCCIÓN

La tradición educativa, enmarcada en líneas paradigmáticas que *otroora* han favorecido el adecuado desarrollo intelectual y práctico de un educando perteneciente a una generación determinada por patrones sociales altamente exigentes, pierde vigencia ante la natural evolución de las sociedades humanas. Entonces, la personalidad social encuentra en la contemporaneidad, una forma de subsistir en un entorno determinado por constantes cambios, donde los intereses particulares y colectivos toman fuerza al demandar a la educación una concepción del aprendizaje que permita abordar el desarrollo humano desde la realidad.

En tal sentido el docente, como actor fundamental del hecho educativo, tiene un compromiso social, al ser generador de cambios y transformaciones para procurar una educación enfocada en el estudiante que comulga con los patrones de su generación, es por ello que debe determinar su práctica sobre la base filosófica que caracteriza el pensar de un colectivo estudiantil que demanda al propio sistema educativo, sea tomado en cuenta su pensar, intereses, habilidades e ideas, para hacer del aprendizaje un hecho sustentable y posible.

En sintonía con las ideas anteriormente expresadas, el docente se presenta como un agente de cambio, y su práctica, funge como medio para lograr una emancipación epistémica, la cual permite superar el hito entre paradigmas avocados a la tradición frente a los que optan por la modernidad, en tal sentido, *la critica a los patrones establecidos*, favorece el inicio de toda transformación, ya que hace posible contrastar desde diversas posturas, a la *realidad*, frente a un conjunto de creencias, ideas, vivencias y todo aquel significante que mantenga al individuo arraigado al pasado.

Resulta complejo entonces, desarrollar una praxis educativa acoplada a los tiempos modernos, ante una evidente realidad: la atemporal relación docente - estudiante sobre la base de sus creencias generacionales; el educador actual fue formado por maestros con paradigmas legados por sus formadores, estos a su vez por otros que coexistieron con las ideas de tiempos distantes, pareciese entonces una constante

pedagógica que mira hacia el pasado y no hacia el presente, en tal sentido menos hacia un futuro.

Sobre la base de ese recursivo escenario y en función a redefinir sus tendencias, el docente como ser integral puede incluir en su praxis cotidiana, capacidades intelectuales propias, siendo la reflexión constante, aquella garante del ejercicio de un pensamiento fundamentado en la conciencia, la razón y la lógica de las cosas.

Reflexionar acerca de *lo que se hace y cómo se hace*, permite ampliar una cosmovisión del mundo circundante, ya que genera en el ser pensante, la capacidad de comprender todo elemento o aspecto interviniente en su espacio vital. En función a ello determinar, causas, consecuencias, implicaciones, aplicaciones y otros factores propios de la vivencia humana.

La mente y por ende el pensar prospectivo, por su naturaleza intangible, representan la base intelectual de todo cambio, pero su consolidación es un hecho, cuando la acción entra en el curso de todo proceso emancipatorio; sobre la base de este principio, *el ser transformador*, es un ente activo en su sociedad, y en conjunto con otros co creadores puede trascender de lo tradicional a lo necesario.

Para alcanzar una transformación sustentable, todo individuo genera entonces, una sublime secuencia mental que se inicia en la crítica, se profundiza con la reflexión y alcanza su concreción en la acción. Tal esquema se adapta a la línea intelectual de esta investigación: la transformación de una práctica educativa para el beneficio de una sociedad contemporánea dentro de sus patrones generacionales.

La reflexión del docente puede ser aplicada a diversas dimensiones del ámbito educativo: (a) didáctica; (b) curricular; (c) aprendizaje; (d) enseñanza, sin embargo el presente trabajo de grado se ubica en aquella que permite valorar el desempeño humano, procurando una adecuada y oportuna toma de decisiones, acorde a la realidad subyacente del contexto: *la evaluación*.

En esta experiencia de investigación, no se pretende evaluar programas, tampoco el desempeño estudiantil, inclusive dista de la apreciación que el ejercicio valorativo pueda aportar a una organización educativa; se centra entonces en el docente, en sus prácticas evaluativas y la concepción paradigmática que las determina, autoevaluando

constantemente su praxis a través de la reflexión, considerando la acción como impulsor de cambio.

Lo anteriormente expuesto traduce la intencionalidad de la presente investigación, la cual pretende inducir la transformación de la práctica evaluativa de los docentes de Educación Media General de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá en función a la aplicación de un modelo reflexivo ajustado a una metodología que se orienta en la reflexión colectiva para alcanzar fines comunes.

Su primer objetivo específico se desarrolla sobre la base de una interrogante principal, la cual se circunscribe en develar la concepción de práctica evaluativa que ha determinado el actuar valorativo de los sujetos de la investigación, antes del desarrollo presente proceso emancipatorio; los otros ajustados al método indagatorio en perfecta comunión con el modelo reflexivo.

A su vez, este Trabajo de Grado, se estructura en cuatro (4) momentos: el primero de ellos, denominado *Marco Ontológico*, incluye la contextualización del estudio, problematización, interrogantes, objetivos generales y específicos, justificación e importancia.

Posteriormente en un segundo momento, titulado *Marco Referencial*, se presentan los antecedentes nacionales e internacionales de la investigación, aunado los ámbitos teórico, conceptual y legal de indagación en curso.

Su tercer momento el *Marco Metodológico*, integra el paradigma y enfoque indagativo, método de investigación y modelo reflexivo, aunado a una caracterización de los informantes clave. De igual forma se especifican las técnicas e instrumentos de recolección de información y finalmente el proceso de triangulación determinado para el procesamiento de los hallazgos recabados.

En su cuarto momento, *Interpretación de los Hallazgos*, se especifica todo el proceso triangular desarrollado y se da cierre al proceso indagatorio a través de sus conclusiones y reflexiones.

## **MOMENTO I**

### **MARCO ONTOLÓGICO**

A continuación, se presenta la contextualización del estudio, la problematización, interrogantes y objetivos de la investigación, así como la justificación e importancia del mismo.

#### **Contextualización del Estudio**

Drucker (2015) citado por UNESCO (2015), hace referencia a la divergencia que se establece entre la tradición evaluativa, de corte medicionista y los enfoques que de forma emergente han influido en su práctica; sostiene que actualmente, aun cuando las líneas curriculares profesan un sentido humano y procesual de la evaluación, se mantienen prácticas fundamentadas en tendencias positivistas para garantizar el aprendizaje. Este dilema, configura una discusión entre sectores conservadores frente aquellos que demandan una transformación de la práctica en función de atender diversas necesidades que subyacen del entorno social.

En tal sentido, se precisa reflexionar desde una perspectiva crítica acerca de los retos de la evaluación de los aprendizajes frente a las demandas socioeducativas del siglo XXI, con miras a generar transformaciones en los docentes, quienes forman parte del proceso evaluativo; en la actualidad, escasos centros educativos y maestros determinan sus prácticas educativas con base en los lineamientos tipificados en el currículo oficial de su nación, lo cual representa un obstáculo para garantizar una educación de calidad en respuesta a las demandas que la sociedad impone. Las prácticas evaluativas, como componentes curriculares, no escapan a esta realidad, por ende, su intencionalidad puede descontextualizarse afectando sus fines educativos.

Los emergentes enfoques educativos, promueven una nueva naturaleza de la evaluación, centrada el desarrollo y alcance de competencias cognitivas y no cognitivas, por medio de la aplicación de diversas estrategias: observaciones, debates, proyectos, entre otras que permitan valorar otros aspectos del aprendizaje del

estudiante como la crítica, la reflexión y la creatividad. Esto reconfigura la utilidad tradicional de la evaluación, caracterizada por la medición en función de la promoción escolar y la ubicación de estudiantes en rangos de calidad (UNESCO, 2015).

De allí la importancia de generar procesos reflexivos en el docente acerca de su praxis evaluativa, incluyendo principios epistémicos, ontológicos y axiológicos tipificados en un currículo creado para asumir los retos actuales permitiéndole reconfigurar su concepción del hecho evaluativo, garantizando el aprendizaje por encima de la medición, lo cual asume un papel protagónico en la práctica evaluativa, ya que permite introducir en esta contextualización un ámbito del hecho evaluativo, el cual se centra en el desempeño del educador.

UNESCO (2007), establece una panorámica de la evaluación del desempeño docente en América y Europa, en la cual sostiene que los sistemas educativos de ambos continentes realizan esfuerzos por crear sistemas óptimos de evaluación del desempeño profesional de maestros y profesores, para así garantizar mejoras en la calidad de la enseñanza, sin embargo este esfuerzo en cada nación toma un rumbo y connotación distintos, en función de atender sus propias realidades no se unifican las bases de dichos sistemas para estandarizar procedimientos y criterios evaluativos.

Se precisa destacar el sentido autónomo de la evaluación del desempeño en Finlandia; en donde los procesos evaluativos de desempeño son asumidos por la comunidad educativa, aunado a esto, el docente evalúa su propia praxis, a través de la autorreflexión. Esto evidencia la influencia de la particularidad que cada cultura imprime a los procesos de valoración de las prácticas docentes, caracterizándolas y representando un referente para otras naciones.

En el contexto latinoamericano, la evaluación del desempeño se inclina hacia la evaluación interna, la clasificación por escalafón, el acceso a la profesión docente por concursos-oposición o concursos de méritos, los sistemas de promoción de tipo vertical y horizontal, y los determinantes para otorgar el derecho a jubilación o retiro del profesional de la educación; ante esta afirmación, la valoración de la praxis docente, en cuanto a la calidad de trabajo en el aula, pareciera quedar en segundo

plano, sin embargo países como Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México y Perú, se caracterizan por tener una cultura de evaluación del desempeño docente enfocado en la praxis, para ello cuentan con normativas, técnicas e instrumentos previstos para ello (UNESCO, 2015b).

Ejemplo de ello es el caso chileno, con el modelo de evaluación del desempeño denominado “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE); el cual se compone de cuatro (4) dominios: (a) preparación para la enseñanza; (b) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; (c) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; (d) responsabilidades profesionales. El último dominio antes referido incluye un criterio determinante para la presente contextualización: *el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica* (UNESCO, 2015); esto implica la participación del docente en el proceso valorativo de su praxis, evidenciándose un ejercicio autorregulado.

Desde esta perspectiva, se plantea para el docente un conjunto de competencias, en las cuales se incluye la reflexión de su praxis, como elemento fundamental para determinar las características de su rol profesional y el compromiso que tiene con el proceso de aprendizaje del estudiante.

En Venezuela, en el nivel de Educación Media General del Subsistema de Educación Básica, la evaluación de los aprendizajes, está experimentando transformaciones en virtud del nuevo plan de estudios, implementado por Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE). La iniciativa surge a raíz de los resultados obtenidos en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, realizada en el año 2014, en la cual la evaluación fue considerada un nudo crítico (MPPE, 2016).

Sostiene el ente rector de la educación venezolana, que existe un desfase curricular entre la educación primaria y secundaria en cuanto a evaluación se refiere, enfocado en la dificultad que tiene un estudiante que ingresa al primer año de educación media para asumir sus compromisos educativos. A modo crítico, considera que el estilo tradicional medicionista que se mantiene en el nivel dista de la intención de formar ciudadanos críticos, creativos y productivos.

En el documento, que el MPPE (2017a) ha desarrollado para exponer su visión de la evaluación del nivel de media general, cita al artículo 44 de la Ley Orgánica de Educación del año 2009, el cual establece los enfoques de la evaluación, el humanista y el constructivista, que acompañan el proceso de aprendizaje. Un aspecto que no puede ser obviado y que está tipificado en este artículo, es la consideración que debe tomarse a las particularidades en el aula y a la valoración del educador en cuanto a su rol como docente. Es importante destacar que el Ministerio del Poder Popular para la Educación, insta a dar importancia a la evaluación formativa, la evaluación cual - cuantitativa y el sentido procesal y no final del acto evaluativo.

En el estado Miranda, la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá (UEIPB), ubicada en el Municipio Guaicaipuro, específicamente en la Ciudad de los Teques, atiende a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, específicamente educación media general, en la cual se desarrollan prácticas evaluativas por parte de los educadores.

La práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la UEIPB, con base a lineamientos institucionales, se enmarca en un conjunto de dimensiones que caracterizan el rol del docente como evaluador: (a) efectividad de la estrategia evaluativa; (b) integración del estudiantado al proceso evaluativo; (c) capacidad técnica para la construcción de instrumentos y determinación de escalas y/o descriptores de evaluación; (d) estructuración de criterios evaluativos acordes a las necesidades de aprendizaje; (e) definición asertiva de competencias; (f) capacidad de reflexión en y durante el acto evaluativo; (g) calidad en la corrección de actividades evaluativas en función de generar mejoras; (h) valoración del proceso evaluativo en su sentido formativo; (i) capacidad dialógica del docente ante sus estudiantes para orientar procesos; (j) garantizar el debido uso de la información que subyace de la evaluación; (k) manejo de bases legales referidas a la evaluación estudiantil; (l) seguimiento a casos evaluativos que impliquen atención (m) establecimiento de pautas concretas para el desarrollo de procesos evaluativos.

## **Problematización**

El Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en el marco de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa del año 2014, generó un conjunto de lineamientos para iniciar un proceso de cambio en asuntos referentes a la evaluación estudiantil, los cuales fueron presentados a los docentes de la UEIPB, en consejos, talleres, inclusive en encuentros informales individuales o de pequeños grupos; obteniendo respuestas diversas: unos opinan que atienden a cuestiones políticas, otros alegan que la educación tradicional es la que garantiza el aprendizaje, también consideran que el sistema es ampliamente permisivo con el estudiante y que su propuesta puede deformar su propia educación. Igualmente, en los recientes talleres de actualización, se trató el tema del nuevo plan de estudios para educación media general, observándose varias actitudes: unas de apatía, otras de total aprensividad, y algunas pocas de desconexión.

Una minoría de docentes de Educación Media de la institución consideran que la propuesta del MPPE, está fundamentada en el humanismo y la educación social, por lo cual lo asumen como un beneficio para el desarrollo integral del estudiante; de esta forma el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo del ser, caracterizan su praxis académica, a partir de las potencialidades de sus estudiantes; por lo tanto expresan que pueden llevarla a cabo con cierta facilidad.

En la Institución, pareciera surgir entonces, la necesidad de fortalecer su cultura evaluativa en el marco de la autoreflexión de la praxis docente, en este sentido y para generar cambios sustanciales, se intentó aplicar a los docentes de Educación Media General (EMG) un procedimiento de evaluación del desempeño docente diseñado la Gobernación de Miranda en el año 2011, lo cual fue ampliamente criticado por el grupo de profesores, ya que consideraron que todos los docentes “son de alta calidad” y que ese esfuerzo de evaluación sería en vano; otros se negaron, sin dar explicaciones, sin embargo, un grupo accedió a participar voluntariamente. Finalmente, no se pudo lograr el proceso de evaluación de desempeño, tal vez no se presentó de manera adecuada, o su significado fue interpretado inadecuadamente por

parte de los involucrados, lo cual contribuyó a que no fuera considerado para próximas oportunidades.

La perspectiva que tiene la mayoría de los docentes de la etapa, puede resumirse en la siguiente expresión: *La evaluación es un ejercicio que permite cuantificar los procesos de aprendizaje al finalizar un contenido o un lapso*, otorgándole un significado rígido a la evaluación educativa que se reduce a términos tales como: *aplausado o aprobado*, lo cual pareciera dirigir y limitar el proceso de enseñanza a un resultado final, convirtiendo el aprendizaje en un medio para ganar o perder, en la cual se desarrolla una lucha sustentada en una constante necesidad de comprobar saberes. Esta visión podría estar justificada en función a un conjunto de creencias que posiblemente estos educadores han asimilado durante su formación académica y se han fortalecido con la experiencia.

Esta postura, aparentemente única, adquiere matices cuando cada docente atribuye un significado particular a la práctica evaluativa; en consejos o reuniones, emiten posturas, que finalmente representan sentidas opiniones y que develan creencias, experiencias y hasta frustraciones que configuran su perfil de evaluador, entre estas: *¡hay que evaluar con rigor para que los jóvenes aprendan! ¡Nadie es tan inteligente para alcanzar la máxima calificación! ¡En mis tiempos la nota no se ganaba fácilmente, había que esforzarse! ¡Quien tiene mal comportamiento se le ha de suspender la nota! ¡Evalúo a los estudiantes con la misma fuerza con la que fui evaluado en la universidad, solo así aprenderán!* Estas y otras expresiones son comunes en la Institución.

En este espacio educativo, los trabajos escritos, exposiciones y los icónicos talleres, aquellos grupales o individuales, a libro abierto o cerrado, forman parte de las tradicionales actividades que comprenden las estrategias evaluativas de los docentes, consideran enfáticamente que son adaptables a la naturaleza de sus cátedras, y que inequívocamente representan formas propias para lograr que *el estudiante aprenderá con rigor los contenidos*, aunado a esto se destacan las *pruebas o exámenes*, como icónicas figuras evaluativas en todas las unidades curriculares, aquellas que infunden temor en el estudiantado. Son pocas las actividades evaluativas

destinadas a desarrollar competencias reflexivas, críticas o creativas, esto incluye a aquellas que impliquen innovación y creación; en caso de encontrarse, son escasas en los planes de evaluación en comparación con las antes citadas.

En función a lineamientos de carácter Institucional, cada actividad evaluativa, debe ser valorada con base en los pilares fundamentales de aprender a: ser, conocer, hacer y convivir, los cuales orientan los criterios de evaluación que han de ser especificados en el plan; es común que las ponderaciones más altas se ubiquen en la dimensión del conocer, lo cual es justificado por los docentes cuando sostienen que, *la teoría es lo que realmente importa*. Otro fenómeno vinculado a este hecho, es que el pilar del convivir es utilizado para estimar de forma mesurable el comportamiento de los estudiantes en el aula, definiendo como criterios, rasgos de conducta: disciplina, seguimiento de instrucciones, los cuales, según los docentes son *para mantener el orden en clase*.

Es común también, encontrar en las matrices de opinión, una desvinculación entre lo que se enseña y se evalúa, desfigurando el sentido de la intencionalidad del proceso de aprendizaje. Este fenómeno toma fuerza en el área de sociales, y en algunos casos en las áreas de tipo científicas, distando de esta realidad educación física y el actualmente denominado grupo *de interés*.

El departamento de evaluación desarrolla importantes esfuerzos para revisar los planes de administración al inicio de cada lapso, y en sus posibilidades, convocar a los docentes, a encuentros con fines orientadores, para plantear sugerencias en función de reajustar el plan; ante esto, las reacciones son variadas, en algunos casos los profesores expresan enojo, considerando que *solo ellos saben lo que hacen* enfatizando que son especialistas en su área, otros aprueban las observaciones, pero en la práctica no realizan mejora alguna, en ocasiones, algunos profesores demuestran actitudes de hastío ante observaciones reiteradas acerca de un mismo aspecto sin rastros de reflexión alguna.

La revisión de los productos evaluativos, representa otra fuente de evidencias de la práctica evaluativa del docente; las actividades evaluativas son calificadas, pero no se especifican insumos para generar mejoras. La argumentación de los docentes ante

esta forma de corrección es que: *lo importante es la nota*, incluso sostienen que las observaciones se les da cuando las preguntan o cuando la calificación es muy baja.

Se presenta una nueva figura en la situación actual, la premura, que en muchos casos implican revisiones poco profundas, o realizadas inadecuadamente, entrega de nóminas de evaluación con errores de cálculo, descuido en la aplicación de evaluaciones a estudiantes inasistentes debidamente justificados, incluso hasta se ha rumorado la creación de notas ficticias para cumplir con el plan establecido, lo cual plantea un conflicto deontológico del docente.

No se puede dejar de lado, la opinión del estudiantado que se ha pronunciado de forma espontánea, a través de denuncias orales y escritas acerca de lo que consideran *abusos* por parte de los docentes en su rol de evaluador. Si bien es cierto que un grupo significativo de estudiantes manifiestan que les *da igual* ser evaluados, a través de estrategias tradicionales o innovadoras, también lo es que hay un sentir en otro sector que demanda una evaluación más flexible, menos punitiva, más formativa, incluso más agradable cuando utilizan el calificativo *divertida*. En todo caso, la inconformidad, producto de una baja calificación, es un detonante seguro y con tendencia al señalamiento de una injusticia en la evaluación, o una mala preparación previa a la actividad evaluativa, de lo cual responsabilizan al educador.

Otra situación que cobra fuerza, es que el estudiantado no participa voluntariamente en el diseño del plan de evaluación de los respectivos lapsos, aun cuando es un lineamiento institucional que los docentes deben inducir, incluso que es impuesto o manipulado para que sea avalado. El docente niega estas demandas, incluso manifiestan que son *demasiado abiertos* con los estudiantes, y que son ellos los que se *quedan callados* cuando se les plantea una sugerencia de evaluación.

Se precisa entonces un proceso de cambio en la Institución, centrado en el docente, que pueda mediante la autoevaluación de su desempeño, generar un conjunto de necesarias mejoras en función de reorientar su praxis evaluativa, la cual ha de ir más allá de la medición y la calificación; se requiere entonces un proceso metaevaluativo, no invasivo, participativo y cooperativo.

## **Interrogantes**

A partir de lo anterior, surgen las siguientes interrogantes:

*General:*

¿Cómo generar la transformación de la práctica evaluativa de los docentes del nivel de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá?

*Específicas:*

1. ¿Cuál es la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes del nivel de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá?
2. ¿Cómo generar procesos colectivos de reflexión para mejorar las prácticas evaluativas de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá?
3. ¿Cómo ejecutar el plan de acción colaborativo para la transformación de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá a través de la reflexión?
4. ¿Cómo valorar los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá a través de la reflexión?

## **Objetivos de la Investigación**

### **Objetivo General**

Generar procesos de transformación de la práctica evaluativa de los docentes del nivel de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá

### **Objetivos Específicos**

1. Desarrollar la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.
2. Configurar un plan de acción colaborativo que contribuya a la transformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.

3. Ejecutar el plan de acción colaborativo diseñado en función de la transformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.
4. Valorar los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.

### **Justificación e Importancia**

En la contemporaneidad pareciera iniciarse un proceso de transformación del hecho educativo, a través de la reflexión, en la que se requiere sean generadas acciones que permitan reconfigurar la práctica evaluativa en atención a las necesidades que subyacen del contexto social, y en este sentido, son los educadores, parte fundamental estos movimientos de trasformación, que tienen como centro al ser.

Para cumplir esta demanda, es necesario *comprender* al individuo desde su humanidad, la cual se compone de un conjunto de emociones, perspectivas, creencias, mitos y todo aquel complejo conjunto de factores subjetivos que lo identifican como un ser imperfecto con miras de mejorar su vida.

En este orden de ideas, para el campo de la Evaluación Educacional, esta investigación se considera relevante porque atiende un ámbito de la Evaluación del desempeño, en el cual se superan las tendencias de corte tradicional, asumiendo una visión humanista de la práctica docente y de su rol como evaluador.

Desde esta perspectiva, la reflexión, se asume como un proceso intrínseco particular en todo individuo, de allí su complejidad; en un sentido práctico, se requiere adentrarse en los campos de la autoevaluación, que se presenta como un autoexamen crítico de lo que se hace; en este contexto, se aplica a una toma de conciencia en cuanto al cómo se evalúa y la efectividad práctica del ejercicio.

En este orden de ideas, uno de los aportes que aspira este estudio es fortalecer la práctica evaluativa de los docentes de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá, en el nivel de Educación Media, a través del alcance de altos niveles de conciencia, por medio de la autocrítica y autorreflexión, como ejercicios para hacer de la

evaluación un acto pedagógico en beneficio del aprendizaje, lo cual favorecerá no solo al educando, sino a los niveles sociales que están implícitos en las actividades de la escuela.

Resulta imperioso mejorar las prácticas evaluativas a partir de la generación de acciones para mejorar lo que ocurre, de forma colaborativa y en su ambiente real; *evaluar a la evaluación mientras se evalúa*, permite al docente encontrarse de forma directa con las experiencias que fortalecen o debilitan su práctica. Para lograr este proceso reflexivo, el docente podrá contar con una guía, desde su experiencia y participación en el plan de acción que se aspira consolidar, a partir de un modelo fundamentado en la autoreflexión de la práctica docente.

La investigación en desarrollo pretende generar un aporte al ejercicio de la evaluación en el nivel de Educación Media, enfocado en el docente de esta Institución Mirandina y su desempeño como evaluador, lo cual espera a contribuir con una dinámica socioeducativa que favorezca a los involucrados en diferentes dimensiones.

Finalmente, aspira ser un aporte al convertirse en un antecedente de investigación que genere insumos para otras indagaciones educativas que pretendan comprender las prácticas docentes, a fin de generar una nueva visión de su cultura evaluativa en correspondencia con sus procesos reflexivos, lo cual beneficiará al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como su desempeño docente.

## **MOMENTO II**

### **MARCO REFERENCIAL**

A continuación, se presenta los antecedentes de la investigación tanto internacionales como nacionales; e igualmente los ámbitos teórico, conceptual y legal que sustenta la investigación.

#### **Antecedentes de la Investigación**

##### **Antecedentes Internacionales**

El primer antecedente, es titulado *Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (EPJA)*, realizado por Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016) en Chile, cuyo objetivo central fue la reflexión del docente en cuanto a sus prácticas evaluativas.

Plantea la influencia de los paradigmas en la evaluación de los aprendizajes, el primero con sentido medicionista y el segundo, enfocado en una evaluación comprensiva y valorativa, en línea con la formación y la obtención de un aprendizaje, que evidentemente es significativo para el estudiante.

Los autores, destacan la importancia de la reflexión de la práctica docente en el mejoramiento de su desempeño, a favor de garantizar el éxito de los estudiantes, esto se contrapone a la tendencia de algunos educadores que utilizan su rol para establecer una verticalidad en la relación que tienen con sus aprendices.

La *metodología*, se fundamentó en el paradigma cualitativo, ya que se requería *comprender* la práctica evaluativa desde el enfoque humano y profesional de los docentes, utilizando la inducción como modelo para estudiar sus posturas desde su discurso de la concepción que tienen de evaluación; los docentes se organizaron en grupos de discusión y se abrieron espacios para la reflexión acerca de creencias y prácticas evaluativas. El diseño metodológico estuvo enfocado en comprender la dinámica del contexto, es por ello que el mismo corresponde al *estudio de caso*, considerando que este favorece el trabajo cooperativo, el desarrollo profesional y la toma de decisiones para alcanzar mejoras.

Es importante destacar, que los espacios determinados para la reflexión, gozaron de un clima no punitivo, en donde los docentes pudieron expresarse con libertad, lo cual amplía la fiabilidad de los datos recolectados. También se puntualiza el hecho, de que la investigación se enfoca en el Diagnóstico Comprensivo, la cual definen como la primera etapa de sensibilización y reconocimiento. Se constituye de tres (3) fases: (a) identificación de fortalezas y debilidades; (b) Análisis de las debilidades identificadas y definición de necesidades de mejora; (c) contraste de lo discutido con los principios de un modelo de evaluación para el aprendizaje; es importante destacar que este modelo es de elaboración propia de los investigadores.

Los resultados fueron desarrollados por fases, en la fase de *identificación de fortalezas y debilidades* hubo una tendencia total en cuanto a la escasa reflexión que en asuntos de evaluación existe en la Institución, aunado a que no existe un enfoque de evaluación unificado entre los docentes, es importante hacer mención a que esto ocurre aun cuando existe un reglamento de evaluación. La evaluación que se aplica en la EPJA, es de tipo medicionista y por ende sus instrumentos de evaluación son acordes a este enfoque, destacándose las pruebas escritas u orales sumativas. Sin embargo, una minoría reconoce que ha implementado evaluaciones formativas.

También se obtuvieron resultados en cuanto a la efectividad de los procesos de evaluación, pues manifestaron en su mayoría que el sistema medicionista les funciona, la otra parte de los docentes sostiene que no encuentran estrategias que motiven a los estudiantes y por ende usan las actividades de evaluación como premio o castigo.

El total de los sujetos expresó que no aplica autoevaluación ni coevaluación. Plantean que la autoevaluación es subjetiva y que ello no colabora con el proceso evaluativo, ya que la utilizan para aumentar sus calificaciones y no para reflexionar.

En la segunda etapa se analizaron las *debilidades de la práctica evaluativa*, la mayoría coincide en que dar sentido formativo a la evaluación a través de una supervisión constante de los procesos y espacios para la retroalimentación (intra y extra cátedra).

En la tercera fase *Reflexión sobre las debilidades identificadas*, en su totalidad los sujetos en estudio consideraron la importancia del ejercicio de la evaluación de los aprendizajes, y que debe ser un aspecto focal de la práctica profesional docente.

Esta investigación genera insumos importantes para el actual Trabajo de Grado, inicialmente maneja los aspectos clave de la reflexión, la autoevaluación de la práctica docente y evaluativa y el trabajo colaborativo y democrático para diagnosticar y generar soluciones a situaciones educativas. Presentó un método, que aun cuando se refirió a una etapa inicial, sigue una línea de procedimientos en los cuales se contemplan las formas de interacción con la muestra y el análisis que se le aplica a sus manifestaciones subjetivas. De igual forma, fortalece el planteamiento de Elliott en cuanto al logro del alcance de altos niveles de reflexión, a través de la investigación acción.

El segundo antecedente cuya autoría se le atribuye a Domingo (2013), titulado *Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*, se fundamentó en la *práctica reflexiva*, enfocado al ámbito educativo universitario cuando a finales del siglo XX, Donald Schön acuña este práctica en el año de 1983. Los objetivos de la investigación fueron: (a) Comprender mejor el *practicum* de los estudios de magisterio y su desarrollo actual; (b) Estudiar los modelos teóricos y conceptuales sobre aprendizaje experiencial que sean aplicables a las prácticas escolares del *practicum*; (c) Elaborar un nuevo modelo metodológico de práctica reflexiva para que lo utilicen los estudiantes de *practicum* de los estudios magisteriales; (d) Experimentar el modelo implementado en el *practicum* de los alumnos de un grupo piloto de tercer curso de Magisterio de la UIC; (e) Recoger resultados sobre la valoración que los alumnos/as participantes realizan desde su perspectiva para hacerla objeto de estudio, análisis e interpretación y elaborar conclusiones pertinentes; y (f) Evaluar la efectividad formativa del modelo diseñado y experimentado para identificar los aspectos susceptibles de mejora del nuevo método y de su implementación.

La investigación se realizó en cuatro (4) fases, agrupadas en dos marcos referenciales: el primer marco fue el *teórico* donde se contemplaron las tres primeras

fases: (a) investigación diagnóstica inicial; (b) planificación de la investigación y definición metodológica; (c) elaboración del modelo teórico; en cuanto al marco experiencial se acopla la cuarta fase o de experimentación y evaluación del modelo para decidir cambios.

Este autor propone como fundamento metodológico de su investigación un modelo, identificado como Método R<sup>5</sup>, en su justificación se explican las causas de la selección de los modelos previamente desarrollados de forma teórica, los cuales se adaptan según la autora a las intencionalidades de la investigación, dicha selección atiende a principios epistémicos, contextuales y prácticos; ampliando este postulado, los modelos seleccionados están enfocados en el paradigma crítico reflexivo, en la contextualización del aprendizaje reflexivo en la práctica y en el dinamismo y flexibilidad de estos métodos.

Se tomaron en cuenta las fases del modelo reflexivo de Schön, por su carácter de asequibilidad con respecto al estudiantado, su estructuración sistemática en función de generar acciones reflexivas en y durante el proceso, y su connotación contextualizada de las experiencias que han de ser estudiadas en el aula, como espacio generador de realidades.

Se fundamentó la investigación en el paradigma interpretativo, o enfoque etnográfico, que implica una carga de subjetividad acorde al análisis de la postura de los estudiantes con respecto a su percepción de la realidad del aula, que se basa en la práctica profesional. Acorde a esto, la metodología según la autora es de tipo cualitativa.

En cuanto al diseño de la investigación la autora lo determina como un trabajo de campo, en donde se obtuvo información cualitativa y cuantitativa de los agentes implicados: estudiantes, tutores y los maestros tutores (docentes que supervisan el practicum en las aulas de ensayo).

Las principales conclusiones generales fueron: La práctica reflexiva durante las prácticas escolares aumenta el potencial formativo; La aplicación sistemática del Método R<sup>5</sup>, ha incidido directamente en el desarrollo de la reflexividad de los estudiantes; La reflexión de la práctica docente es clave para la práctica del maestro;

El método ha desarrollado la competencia reflexiva dentro de un esquema determinado en el espiral acción-reflexión-acción; Incluir la práctica reflexiva en el plan de estudios acelera el proceso de formación y profesionalización del docente; Provee una visión holística de la realidad educativa; Ha inducido a los estudiantes a movilizar sus conocimientos teóricos y relacionarlos con la práctica, La práctica reflexiva conduce a una integración equilibrada de experiencias, reflexiones, interacciones y conocimiento teórico.

Los aspectos a tomar en cuenta de esta investigación son: primero relativo al amplio repertorio teórico en cuanto a reflexión educativa se refiere, desde una perspectiva filosófica y práctica. Igualmente, se pudieron dilucidar modelos de reflexión pedagógica avalados por autores reconocidos en el área y probados en diversas situaciones educativas. En segundo lugar, se destacan las formas de intervención con la muestra y las interacciones que entre sus integrantes se dieron en los procesos de intercambio, aunado a los indicadores de intervención que permitieron extraer las opiniones cualitativas de los mismos.

### **Antecedentes Nacionales**

El primer antecedente nacional tomado para esta investigación, es desarrollado por Osuna (2012), en la Universidad Nacional Experimental del Táchira, titulado *Análisis de la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos*, tuvo como propósito analizar la práctica evaluativa en estas instituciones educativas. Hizo mención a una de las características fundamentales de este modelo curricular en sus orígenes, en el cual se asumió un sistema cualitativo de evaluación, caracterizado por su flexibilidad, sentido participativo e integralidad, que trascendía a un enfoque positivista que caracterizaba el ejercicio evaluativo de los docentes, sin embargo en la práctica, esto generó un conflicto epistémico entre los docentes y demás integrantes de la comunidad educativa, quienes se manejaban entre ambas tendencias, es por ello que a partir del año 2008 se determinó que la evaluación en esta modalidad sería completamente cuantitativa.

Fundamentó la *metodología de* su trabajo, en la investigación descriptiva y de campo, lo cual le permitió detallar el fenómeno de estudio en su contexto real; por otra parte, el paradigma cuantitativo determinó la forma de manejar e interpretar los datos recopilados. La población en estudio estuvo constituida por mil setecientos diez (1710) individuos, los cuales eran estudiantes y docentes de tres (3) liceos bolivarianos del Estado Táchira, siendo la dimensión temporal del estudio el periodo académico 2009 – 2010. La muestra fue seleccionada a través de un muestreo probabilístico estratificado, conformado por trescientos treinta y cuatro (334) estudiantes y sesenta y dos (62) docentes.

La técnica para la recolección de información empleada, fue la encuesta y el instrumento el cuestionario, dirigido uno al personal docente y el otro a los estudiantes. El sentido de las proposiciones contenidas en los instrumentos fue similar, tomando en cuenta aspectos comunes como planificación, estrategia, paradigmas aplicado; la redacción de las proposiciones fue hecha en función al sujeto de aplicación, con la finalidad de hacer un contraste entre las opiniones de los sectores de la muestra (docentes – estudiantes). La tabulación de los datos se realizó por medio del software de análisis estadístico SPSS, quien manejo los datos por medio de distribuciones de frecuencias simples.

Posterior a la aplicación de los instrumentos, la tabulación de datos y la concreción de resultados, las conclusiones de la investigación, expresadas en evidencias, fueron las siguientes: La planificación es determinada por el docente y el estudiantado no tiene acceso su diseño ni conformación; Las actividades evaluativas en su totalidad tienen la misma ponderación; La mayoría de los docentes no aplica la evaluación inicial (diagnóstica); Escasa aplicación de evaluaciones formativas y preponderancia de las sumativas; En la calificación final o parcial, se da gran peso al comportamiento; El docente determina de forma unidireccional las características de la evaluación; No se utiliza la autoevaluación, coevaluación, ni heteroevaluación; Los planes son revisados por el departamento de evaluación, pero no así los instrumentos; Se evidenció poca comunicación entre el departamento de evaluación y los docentes; El departamento de evaluación no informa oportunamente los índices académicos de

los grados; y La Institución no promueva la actualización docente por medio de talleres o encuentros de saberes, a fin de mejorar la práctica educativa.

Con base en el enunciado que propone la investigación, se identifican aspectos de interés para el presente trabajo, destacándose el nivel de estudios que está referido a educación media general y el ámbito geográfico que es nacional, aunado al análisis que se aplicó a la práctica evaluativa.

Esta investigación, plantea con base a sus resultados, situaciones relativas a los procesos de evaluación que pueden ser reflejadas en el contexto nacional y mostrar la realidad que subyace la de praxis evaluativa venezolana; los hallazgos producto de la investigación representaron una referencia útil para establecer criterios reflexivos para la investigación en curso.

El trabajo referido anteriormente por Osuna (2012), expone de igual forma, la conveniencia de valorar al estudiante desde una perspectiva ontológica, que diste de la apreciación mesurable de su desempeño, esto se traduce en el hecho de establecer la necesidad de superar los paradigmas tradicionales de la evaluación e incursionar en aquellos que garanticen el aprendizaje.

Como segundo antecedente nacional, Becerra y Moya (2003) desarrollan la investigación titulada *Construyendo una estrategia metodológica participativa en el curso de Geometría del currículo de formación del docente integrador*; inicialmente exponen una crítica relativa a los actuales modelos de investigación, los cuales a su parecer se enfocan en la acumulación de conocimientos, en función a este principio proponen una alternativa de indagación centrada en la crítica y la emancipación, en donde la reflexión y la construcción de conocimiento, en el marco del paradigma humanista, son fundamentales para identificar al conocimiento como un hecho social.

Destacan de igual forma, la figura del investigador como un ser social, histórico y protagónico, enmarcado en un conjunto de principios éticos y democráticos, quien se presenta como un agente de cambio. En tal sentido consideran a la IA como un método acorde a las aspiraciones de una sociedad consciente, que demanda la transformación de sus bases a partir de la emancipación, la cual funge determinante de evolución y mejora, a través de la participación activa de sus miembros.

Aproximan una vinculación entre el método (IAP) y la praxis del docente, la cual se basa inicialmente en superar lo que para ellos es una *concepción clásica de la investigación*, y enfocar los procesos indagativos a la propia práctica educativa, en el marco de la comprensión de la sociedad actual a través de la conciencia crítica para generar planes de acción transformadora.

Becerra y Moya (2003) incluyen en su trabajo un principio clave para la presente investigación: *Reflexionar sobre la práctica*, a su vez consideran que este determina la concepción moderna del docente investigador. Al mismo tiempo sostienen que la mejora de la praxis docente, la cual se evidencia en el aula, fundamenta las reflexiones educativas, las cuales solo pueden generarse a partir de la acción en los espacios de aprendizaje tomando en cuenta la interacción entre los individuos que interactúan en las dinámicas socioeducativas.

En tal sentido la IAP, permite que los integrantes de la dinámica escolar, de forma colectiva, puedan identificar problemáticas y solucionarlas, en función al conocimiento que tienen del contexto.

La investigación, que se enfocó en la construcción de una estrategia metodológica participativa dirigida al curso de Geometría, siendo los sujetos en estudio (identificados como *sujetos sociales*), estudiantes y docentes de la especialidad de Educación Integral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El enfoque indagativo fue el cualitativo y su método, el de Investigación Acción Participativa.

Los autores de igual forma consideraron que la IAP, amplia la cosmovisión de una situación problema y permite conocer las opiniones y reflexiones de los informantes clave de forma directa. En tal sentido y para su investigación asumieron como técnica de recolección de información la *observación participante* y *entrevistas en profundidad*.

Como resultado de este proceso, algunos participantes manifestaron incapacidad para realizar conjeturas, por lo cual se les planteo que generasen conclusiones para llevarlas a una plenaria general, estas fueron presentadas por un representante de cada

equipo, quien asumió el papel de observador participante durante el proceso de investigación.

Los investigadores, consideran que el proceso de transformación fue exitoso, ya que los estudiantes protagonizaron su propio proceso de aprendizaje, apropiándose del conocimiento a través de la participación en conjunto, pudiendo concientizar sus potencialidades con apoyo de la docente como parte de la investigación.

Es importante mencionar, que el rol del docente en esta investigación, fue la de un agente participante no protagónico, acompañando y comprendiendo el proceso de aprendizaje de los participantes aunado a la capacidad que demostraron los mismos para resolver problemas de forma mancomunada e independiente de la instrucción docente; llama la atención cuando uno de los grupos de estudiantes manifestó lo siguiente: “para la próxima oportunidad, el docente debe explicar por lo menos uno (problema) de cada situación para, de esta manera, realizarlo de manera más fluida”, Becerra y Moya (2003) consideran en cuanto a esta expresión, que parte del grupo limita su desempeño por el hecho de estar acostumbrados a un docente que dirige el proceso de aprendizaje en su totalidad y que genera estudiantes dependientes.

Los antecedentes nacionales e internacionales consultados generaron aportes significativos al presente Trabajo de Grado atendiendo a tres (3) dimensiones específicas: (a) teórica; (b) metodológica; (c) referencial.

En su dimensión teórica, los antecedentes generaron insumos que permitieron identificar e incluir constructos fundamentales para la investigación, enfocados en los procesos reflexivos, de autoregulación y metaevaluativos.

En lo metodológico, la fundamentación y desarrollo de las etapas que componen el modelo de Donald Shön para generar procesos reflexivos ante, durante y después de las prácticas educativas del docente.

Aunado a esto, los estudios consultados, generaron referencias fundamentales del cómo la teoría y el método han sido aplicados a situaciones y contextos diferentes, representando una guía para construir el diseño de la presente investigación. Es importante entonces destacar las experiencias de IAP, en el marco de la transformación social y en función de un aprendizaje colectivo y emancipador.

## Ámbito Teórico

Autores como Frola y Velásquez (2011), relacionan a la evaluación con una habilidad cognitiva propia del ser humano, considerando que es un proceso que pertenece a la propia naturaleza de la especie, en donde es posible valorar, emitir juicios y tomar decisiones de cualquier aspecto inherente a la cotidianidad de un individuo. En el ámbito educativo, la utilidad de la evaluación, está enfocada en generar mejoras en los procesos de aprendizaje, lo cual implica el cumplimiento de procesos previos: (a) obtención de información; (b) emisión de juicios; (c) toma de decisiones. Es evidente que la evaluación como ejercicio implica una sistematización que dirige y acompaña todo proceso de implicación pedagógica (ob.cit).

En tal sentido, la Fundación Instituto de Ciencias del Hombre (s/f) citando a Ramos (1989), identifica a la evaluación como una actividad o proceso de tipo sistemático, que maneja datos, su recogida y tratamiento, valorando inicialmente elementos o hechos educativos para luego tomar decisiones.

Domínguez y González (2015) amplían esta base conceptual, identificando los fines de la evaluación como aquellos propósitos que la determinan, y que se circunscriben sobre la base de sus funciones:

- a. *Control*: es una función oculta, en la cual está implícito el poder del evaluador sobre el evaluado, ya que los resultados del proceso influyen directamente en la vida del evaluado, los autores sostienen que esta forma de concebir a la evaluación es tradicional ya que se define entre lo bueno y lo malo del educando, su comportamiento, formas de comprobar el aprendizaje y resultados de la evaluación sobre la determinación y criterio del docente.
- b. *Pedagógicas*: determinadas por las funciones de la evaluación, entre ellas la de orientación, diagnóstico, de proyección, motivación, realimentación, educar para la vida.
- c. *Organización y gestión*: referidas a los aspectos técnicos y administrativos, entre ellos promoción y certificación.

En otro orden de ideas, El MPPE (2008) considera a la evaluación en función a sus momentos de aplicación cuando plantea a una clásica pregunta ¿cuándo y cómo evaluar? en tal sentido refiere a los tipos de evaluación: diagnóstica o inicial, procesual o formativa y sumativa.

Arribas (2017) sostiene que la esencia general de la evaluación diagnóstica se enfoca en revisar las competencias básicas de los estudiantes, para una toma de decisiones adecuada y oportuna a fin de generar insumos a la planificación un centro educativo.

El diagnóstico educativo, es considerado por el El MPPE (2017a) como la fase principal del proceso evaluativo, en tal sentido responsabiliza el ejercicio de diagnosis a toda la comunidad educativa, la cual ha de considerar lo cognitivo, afectivo, practico y axiológico, logrando así una caracterización de los estudiantes.

De igual forma el ente rector especifica los momentos en los cuales se ha de aplicar el proceso diagnóstico: (a) la primera semana del año escolar; (b) al inicio de cada momento (lapso académico) y, (c) en diferentes momentos de sus clases.

Ahondando en otro de los tipos de evaluación, la denominada *formativa*, hace referencia a aquella que no implica calificación como forma de expresar su resultado y que se enfoca netamente en el aprendizaje, dando apertura a procesos de intercambio en donde el docente ha de estimular y motivar al estudiante a generar mejoras en su propio proceso, en tal sentido se habla de una motivación extrínseca e intrínseca (Arribas, 2017).

Sobre esa misma idea, reflexiona en cuanto a una de las finalidades de la evaluación formativa: desprenderse de la calificación, implicando para el estudiante un conjunto de consecuencias, entre las cuales destaca la polarización de proceso de aprendizaje.

Aclara Arribas (2017) que no se pretende con esto estigmatizar a la evaluación sumativa, por ende apuesta a la complementariedad de los tipos evaluativos; en tal sentido la valoración cuantificable representa una forma objetiva de medir e interpretan los resultados subyacentes de un proceso de aprendizaje.

Torres y Torres (2005) identifican a las formas de evaluación como *formas de participación* ya que se fundamentan en el agente evaluador, en tal sentido develan que esas son: (a) autoevaluación; (b) coevaluación y; (c) heteroevaluación.

Parafrasean a Cordoba (2000) quien denomina a la autoevaluación como aquel proceso que permite al estudiante desde la eficacia conocer lo que se aprende, y para el docente implica su perfeccionamiento en la praxis.

En ese mismo orden de ideas, es un proceso que conlleva al educando a conocer sus potencialidades y limitaciones, para incrementar sus conocimientos y superar los obstáculos que se puedan presentar durante su proceso de aprendizaje en función a una adecuada y oportuna toma de decisiones.

Dando continuidad a las formas evaluativas, *la coevaluación*, es un *proceso de valoración recíproca* que se sustenta inicialmente de la autoevaluación, enriqueciendo al grupo estudiantil con las particularidades de los integrantes del ambiente escolar. Entre sus fines están: (a) la realimentación del grupo; (b) la participación crítica y reflexiva en el marco de la construcción común; (c) el alcance de mejoras en el colectivo.

Agregando insumos a los fundamentos en desarrollo, el rol del docente evaluador, es otro asunto de importancia en esta dinámica de dissertaciones, Cáceres, Gómez y Zúñiga (2018a) antes de definir el perfil del docente contemporáneo, expresan un conjunto de reflexiones que se desarrollan en función de las necesidades actuales de la educación, en donde la evaluación juega un papel primordial, ya que la consideran *piedra angular del sistema educativo*, permitiendo comprender el proceso de enseñanza sobre la base de la función condicionadora del mismo, definiendo el camino hacia el éxito y fracaso.

Establecen los desafíos que deben ser superados a través de las prácticas docentes, cuando se fundamentan en Escudero (2010), estableciendo a su vez insumos para poder definir el rol del docente que ha de asumir los retos de la contemporaneidad:

1. Mantener el diálogo con los estudiantes.
2. Motivar al estudiantado generando buenas expectativas y por ende evitando incluir ideas que orienten al fracaso.

3. Vincular adecuadamente la didáctica con la evaluación.
4. Atender a las necesidades y expectativas estudiantiles.
5. Evitar estatizar la didáctica y evaluación variando estrategias.
6. Fomentar la autonomía.
7. Generar en el estudiantado la capacidad de resolver problemas reales y cotidianos.
8. Propiciar el feedback y la realimentación.

Ampliando la definición del rol del evaluador contemporáneo, se fundamentan en Moreno (2015) para generar un conjunto de fines evaluativos en función a la praxis del docente en el ejercicio de valoración, estableciendo que el mismo debe:

1. Supervisar el logro de metas estudiantiles.
2. Informar al estudiantado las *metas de aprendizaje* y su significado.
3. Hacer del proceso evaluativo un espacio para generar confianza.
4. Impulsar los procesos evaluativos en función de ayudar al estudiantado a comprender la responsabilidad que ha de tener son sus estudios, ampliando su nivel de conciencia.
5. Concebir el aprendizaje como un insumo para aplicar durante el curso de su vida a través de las reflexiones que subyacen de la evaluación.
6. Dar uso a los resultados evaluativos para orientar y no para cuestionar.
7. Redefinir en caso de ser necesario, los procesos de aprendizaje sobre la base de los resultados evaluativos.
8. Generar procesos continuos de autoevaluación.
9. Involucrar en todo momento al estudiante en sus procesos de aprendizaje y evaluación.
10. Manejar adecuadamente el resultado evaluativo para la toma de decisiones.

En otro orden de ideas, Moreno (2015) diserta acerca de las competencias propias de un evaluador educativo, cita a Moreno (2009) quien sostiene que se componen de un conjunto de elementos, que de forma combinada se adquieren durante la experiencia personal y profesional: (a) conocimientos; (b) habilidades; (c) destrezas; (d) actitudes; (e) saberes; (f) entre otros.

Cita también a Nevo (1997) cuando hace referencia a los aspectos que destacan a un evaluador fiable, cuyas competencias se ubican lo técnico, investigativo, contextual, interrelacional, humano y objetivo aunado a principios axiológicos y de liderazgo.

En otro orden de ideas, Muñoz (2007), caracteriza las generaciones que han definido la evolución de la evaluación, la primera de estas es denominada *de medición*, determinada por un evidente tecnicismo con la aplicación del test, psicométrico, en tal sentido se pretendía determinar únicamente el dominio de contenidos de forma memorística. El autor expone de forma crítica la persistencia de este enfoque evaluativo en la actualidad, lo cual dirige la práctica de muchos evaluadores actuales.

Refiere una segunda generación, de *la descripción*, que nace a partir de las deficiencias del anterior enfoque y se sustentó con los estudios de Ralph Tyler, quien introduce un enfoque evaluativo centrado en el alcance de objetivos, denominado congruencia entre logros y objetivos. En tal sentido, esta generación confronta las debilidades y fortalezas con respecto a los objetivos establecidos.

Más adelante la *generación del juicio*, da continuidad a esta evolución y se presenta nuevamente como una crítica al anterior enfoque, considerando que la evaluación no producía resultados hasta que los programas estuviesen finalizados. El evaluador se presenta esta vez como un juez, de amplio conocimiento en su área y con un alto estándar técnico, considerado como un ente decisor e incuestionable en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte sostiene que la cuarta generación se caracteriza por la construcción de la realidad, dando sentido a las situaciones que unifican a un grupo de individuos, pertenecientes al conglomerado social; es entonces una evaluación que atiende al contexto y sus significados, donde el conocimiento se construye. Esta generación está determinada por el paradigma cualitativo, y se fundamenta en negociación, consenso y respeto de otros puntos de vista.

El espíritu de la cuarta generación, ha influido determinantemente en la presente investigación, por ende se identifica plenamente con sus principios; en tal sentido se

vincula con su base ontológica, la cual está enfocada en la construcción colectiva de una realidad ideal, que se alcanza a través de la negociación y el consenso, representando esto, un medio para lograr la emancipación evaluativa esperada.

Su filosofía, que se enmarca en un enfoque cualitativo, favoreció el acercamiento al ser humano y profesional quien en la presente investigación fungió como sujeto en estudio, promoviendo la comprensión de su realidad la cual está determinada por los eventos coyunturales de su entorno.

A la par de las generaciones antes citadas, fueron varios los precursores que durante el curso de las mismas aportaron insumos para definir principios filosóficos, epistémicos y prácticos a la evaluación dentro de su marco evolutivo; cristalizaron su pensamiento en *modelos* los cuales son referentes necesarios para ejecutar un ejercicio valorativo.

Alcatraz (2015) marca un hito en la evaluación con los aportes de Ralph Tyler, definiendo una *época pre tyleriana y tyleriana*. Tyler acuña por primera vez el término evaluación educativa, cuando supera la tradicional medición psicométrica, ya convencional para la comunidad intelectual del momento. Su modelo se fundamentó en la formulación y alcance de objetivos curriculares.

En la tercera generación de la evaluación, se evidencia un cambio significativo, identificándose como la *generación del juicio y valoración*, surgiendo representantes como Cronbach y Scriven, quienes adversan a Tyler con principios que pretendían superar sus doctrinas, enfocando la evaluación en el sujeto y no en los objetivos, destacando el hecho que asocian por primera vez a la evaluación con la toma de decisiones. Cita a Hernández y Guzmán (1991) quienes sostienen que son los padres de la evaluación curricular moderna.

Daniel Stufflebeam es también un precursor de esta generación evaluativa, Arias (2019) refiere su modelo CIPP, asociado a la toma de decisiones, desde una sistematización previa que aporta información necesaria para tal fin. Otro aspecto importante a destacar es la aplicación de la metaevaluación, en donde se evalúa el propio proceso evaluativo.

En una cuarta generación se presenta una *ecolisión* de modelos cuantitativos y cualitativos; sobre la base de esta realidad, eminentes evaluadores plantean sus ideas y filosofías: Stake con la evaluación respondente, MacDonald propone la de tipo democrática, la iluminativa de Parlett y Hamilton y la crítica artística de Eisner.

## Ámbito Conceptual

### ***La reflexión en la Práctica docente***

Un concepto fundamental para sustentar la investigación es el de reflexión, para ello se retoma el trabajo de Domingo (2013), en el cual se identifica como una capacidad humana, específicamente una actividad mental, utilizada de forma innata y espontanea por un individuo ante alguna situación específica que requiera resolver.

La reflexión entonces, como proceso innato del ser humano, se remonta a sus orígenes, esto se evidencia en un conjunto de ideas que han sido registradas en la historia por pensadores, quienes han sido hombres que han dejado huellas y han sido forjadores del conocimiento, destacando a los filósofos y científicos (Domingo, 2013).

En el ámbito educativo, se identifica la figura del *docente reflexivo*, lo cual hace referencia a un profesional de la educación consciente de su rol; en este sentido la reflexión es un proceso que implica la comprensión de la praxis y la necesidad de perfeccionarla, a través de los insumos que se generan de la propia experiencia, también, asumiendo que la reflexión entre iguales fortalece la propia (Zeichner, 1993).

La reflexión humana como proceso natural, dista de aquella que Jhon Dewey determinó para la educación, a la cual denominó la *Práctica Reflexiva*; como psicólogo, criticó enérgicamente el *enfoque clásico del conocimiento*, y propone que la experiencia resulta más significativa para el aprendizaje (Domingo, 2013).

Una acción reflexiva en el docente, requiere que el mismo asuma tres (3) actitudes en su práctica: (a) la apertura intelectual; (b) la responsabilidad de sus acciones; (c) la sinceridad. En la primera implica un alto nivel de conciencia en cuanto al proceso de

enseñanza y sus implicaciones, reconociendo alternativas y posibilidades de error; la segunda es la consideración de las consecuencias de las acciones personales, académicas y sociales, finalmente la sinceridad que tomando en cuenta las dos actitudes enunciadas anteriormente, sean significativas para asumir la responsabilidad inherente a su función formadora (Zeichner, 1993).

Para lograr una reflexión de la propia práctica docente, se requiere que el educador recurra a un proceso de *autoevaluación*, Fraile (2009) identifica a este tipo de evaluación como una propuesta innovadora que implica un alto grado de confianza del profesor y de responsabilidad del estudiante, en donde deben de crearse un conjunto de criterios consensuados entre ambos, a fin de garantizar su efectividad. Este concepto aplicado a la evaluación del desempeño estudiantil trasciende a la tradición positivista y busca en el estudiante desarrollar valores (honradez, dignidad y pensamiento crítico) ante su propio desempeño, desarrollando su autonomía.

Para que la autoevaluación genere un proceso reflexivo y que resulte efectivo para generar mejoras, es fundamental que exista una relación *con el otro*, evitando así una concepción personalista y deformada de la realidad, tomando en cuenta varias perspectivas que se tienen de la misma. Nieto (1996) considera que la autoevaluación es el único medio para impulsar el desarrollo profesional del maestro, es por ello que no debe imponerse, debe surgir su propia convicción; pues la heteroevaluación, desarrollada por agentes supervisores en algunos casos puede limitar y censurar al docente, siendo contradictorio con el carácter formador autoevaluativo.

Existen obstáculos que pueden afectar el adecuado ejercicio de la autoevaluación: (a) La falta de objetividad; (b) Falta de confianza en el proceso autoevaluador; (c) Temor a la crítica y/o al fracaso; (d) Consideración de que el docente es un buen profesional; y (e) Falta de cultura autoevaluadora. Igualmente, ámbitos específicos para la evaluación de desempeño del docente, entre estos se destacan dos relativos a la reflexión de la praxis y la evaluación de la estrategia evaluativa, el ámbito del *desempeño profesional*, en este, existe un indicador fundamental referido a la actitud crítica y reflexión permanente sobre el trabajo del docente en el aula, por otra parte el

relativo a la *aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje*, donde se evalúan los procesos y resultados del aprendizaje.

La reflexión en y durante la práctica evaluativa, es un aspecto focal de la presente investigación, necesario para lograr la transformación esperada, con base al alcance por parte del docente, de altos niveles de conciencia, enfocados en mejorar su rol como evaluador y garantizar procesos evaluativos significativos para el estudiantado como integrante de la comunidad educativo, lo cual implica también la responsabilidad del acto evaluativo en una dimensión social.

***La Evaluación en Educación Preescolar y Primaria como fundamento base para el desarrollo del ejercicio valorativo en Educación Media General.***

Cáceres, Gómez y Zúñiga (2018b) inician su disertación señalando que las debilidades de la evaluación en el nivel de educación preescolar subyacen de la propia formación del docente del área, aunado a su perfil epistémico, el cual determina su praxis cuando refieren a los estilos particulares que aplican en y durante la valoración del desempeño estudiantil.

Cuando se enfatizan los fines de la evaluación en este nivel, se manifiesta la importancia de concebirla como un ejercicio académico que permite actuar de forma inmediata ante posibles eventos coyunturales a fin de redirigir el proceso de aprendizaje y por ende mejorar la calidad de su objetivo. En por esto que trasciende a uno de los usos más comunes del ejercicio valorativo, que se enfoca en la medición y alcance de conocimientos esperados.

En ese mismo orden de ideas, sostienen que las técnicas e instrumentos utilizados en el nivel se fundamentan en la observación y las notas de campo, siendo obviados los instrumentos focalizados y rúbricas. Consideran la dificultad que presentan algunos docentes del nivel para desarrollar de forma adecuada una evaluación cualitativa y descriptiva, instando en ocasiones a que acudan a estrategias formales de tipo cuantitativas para que los padres valoren la relevancia de los procesos.

Sostienen otras dificultades, tales como la evaluación fundamentada en competencias y la ya citada sistematización de las observaciones, aunado a la debilidad técnica en la formulación de indicadores y la aplicación de instrumentos

poco efectivos para el registro de hallazgos; estas dificultades se generan durante los estudios de pregrado en los cuales se ha restado importancia al acompañamiento y seguimiento de este ejercicio cualitativo durante la formación docente, considerando una falta de capacitación para ejercer la valoración del desempeño estudiantil.

Resulta también interesante que el fin realimentador de la evaluación no es considerado en la educación preescolar, ya que pareciera que el requerimiento institucional de generar resultados para fines de promoción es ubicado en los niveles de uso y preferencia de los padres.

Triviño (2008) destaca inicialmente la importancia de la evaluación en los primeros años de vida del educando, en función a los resultados del desempeño estudiantil, los cuales argumentan el desarrollo y culminación parcial del proceso de aprendizaje, en tal sentido se considera un precedente fundamental para concientizar el hecho evaluativo desde la propia práctica.

Incluye también la necesidad de concebir al proceso evaluativo como un acto educativo estrechamente ligado a la didáctica y a los procesos de formación, permitiendo valorar el alcance de logros o metas fijadas (ob.cit).

En ese mismo orden de ideas destaca cuatro (4) características de la evaluación en educación primaria: (a) su sentido formativo; (b) su fundamentación en criterios definidos; (c) la integralidad desde la concepción individual; (d) lo cual cuantitativo (Triviño, 2008).

Resulta interesante la postura del autor, cuando sostiene un principio moderno de la evaluación de los aprendizajes, que trasciende a la tradición, cuando afirma que la evaluación formativa permite valorar el progreso del estudiante durante el curso de su proceso de aprendizaje, evitando que la valoración del mismo se ubique al final del mismo. En tal sentido se infiere que la tradición evaluativa en el nivel se fundamentaba en lo measurable y resultante, obviando de alguna manera el proceso evolutivo del educando en el alcance de metas.

Destaca lo traumante que ha significado para la evaluación en educación primaria el uso de la *palabra examen*, cuando se refieren a una actividad evaluativa, prefiriendo simplificar su significado a un momento propicio para el control del grado

de dominio que un estudiante ha alcanzado, en función a tres (3) modalidades: (a) oral; (b) escrito y (c) práctica.

Entrando en el campo estratégico, sostiene que la evaluación ha de ser coherente a los objetivos y competencias planteadas, en perfecta comunión con la didáctica y en plena conciencia de del rol de todos los participantes en el proceso. Destaca también los agentes evaluadores y los sistemas que permiten valorar el proceso desde una perspectiva multilateral (evaluación interna y/o externa), la individualidad como factor que permite observar las particularidades y el equilibrio entre lo conceptual, actitudinal y procedimental.

Lista los componentes prácticos de una estrategia evaluativa en el nivel:

1. Observación: listas de control, escalas, anecdóticos y diarios.
2. Interrogación: entrevistas, cuestionarios y sociogramas.
3. Análisis: de textos, investigaciones, trabajos.
4. Pruebas: de ensayo, orales y objetivas.

### ***Los Paradigmas Educativos y de Evaluación***

Gutiérrez (2004) analiza las diversas tendencias epistémicas que influyen determinantemente en la praxis evaluativa, identificando al conductismo, cognitivismo y ecologismo como estos ejes paradigmáticos que orientan el pensar evaluativo.

Es entonces, un modelo de pensamiento preciso, un factor influyente en las concepciones curriculares y que revisten un marco conceptual y procedimental en el quehacer educativo, ubicando a quien lo profesa en un paradigma, que tiende a justificar sus acciones lógicas y prácticas en el desarrollo de su actividad académica. En tal sentido el autor considera que las concepciones de la evaluación varían en función al paradigma que forma parte de su creencia.

Cuando se habla de conductismo plantea una alegoría, la de una *maquina artificial reduccionista* que se fundamenta en la medición y cuantificación, siendo su base el positivismo cuyo origen se fundamenta en el experimentalismo y la científicidad.

En un sentido práctico, el aprendizaje es condicionado sobre la base de la adquisición y modificación de conductas bajo un esquema de estímulo – respuesta,

orientados por objetivos específicos que fungen como propósitos académicos; el estudiante se asemeja a un ser autómata, el cual es estimulado por una información a la cual ha de producir un resultado específico sin importar los procesos internos que se desarrollen.

Orienta a una evaluación fundamentada en productos (entre los cuales destaca el examen), que carecen de una base reflexiva y se asemeja a la ejecución de actividades mecánicas con ciertos niveles de frecuencia para alcanzar el aprendizaje en un estudiante que es igual a todos y se valora sobre la base de los mismos instrumentos y estrategias. Se califica midiendo, cuantificando y comparando lo resultante con lo esperado, asumiendo de igual forma el resultado numérico de este proceso como un método de presión.

En otro orden de ideas, el *paradigma cognitivo* entra en contraposición al conductismo, orientando sobre la base de los principios de la psicología y el enfoque de sistemas, al desarrollo de la personalidad y la inteligencia. Se circscribe en un currículo flexible (en comparación al positivismo) el cual implica una didáctica fundamentada en procesos y no en productos.

Cita una frase que determina la esencia del paradigma: *la mente dirige a la persona y no los estímulos*; las ideas se organizan en función a una lógica sistemática, la cual es característica de la teoría cibernetica y los modelos computacionales.

No se determina por objetivos rígidos, sino por las habilidades y estrategias que un estudiante domina frente a los modelos conceptuales del docente, siendo el mismo un mediador entre lo establecido y la realidad del educando.

En cuanto a la evaluación, no se basa en productos sino en procesos, permitiendo la autorregulación y perfeccionamiento en y durante el proceso de instrucción. En tal sentido atiende a lo coyuntural permitiendo la solución de problemas en el curso de dichos procesos (Gutiérrez, 2004).

El tercer enfoque desarrollado por Gutiérrez (2004) se centra en la relación del sujeto y su entorno circundante, estableciéndose un *enfoque ecológico*. En este, se supera el conductismo y cognitivismo dando prioridad a las interrelaciones persona – grupo y persona – grupo – medio ambiente.

Las conductas se evalúan sobre la base de las interacciones, los objetivos se orientan a las personas y los roles que asumen en el ambiente, aunado a las actividades que en el ejecutan. El ambiente en cuestión es la propia institución, la cual también es analizada sobre la base de su dinámica y natural complejidad (ob. cit).

La evaluación se aplica entonces, sobre la base de la participación, interactividad, el aprendizaje significativo, experiencias, vivencias y análisis contextuales que subyacen de la naturaleza y sociedad.

### ***Experiencias de la Autoevaluación en Educación Media***

El estudio realizado por UNICEF-CEADEL (2013), se ubica en siglo XXI, destacando el derecho que tienen los adolescentes a la educación y a su vez las razones por las cuales un sector de esta población no accede a este servicio, vinculando este hecho con la poca efectividad de las escuelas para garantizar el aprendizaje, y otros aspectos que implican la deserción o el fracaso escolar. Proponen un instrumento para la evaluación de la calidad educativa (IACE), cuyo fin es la mejora de la escuela secundaria a través de la participación y el sentido democrático que demanda la sociedad para asumir los retos de la educación.

Con base en las metas planteadas para el 2021 en Argentina, la evaluación institucional representa un aspecto focal de las mejoras del sistema educativo, sosteniendo que “las escuelas es el origen y el destino principal de las políticas educativas”, otro aspecto determinante es el de la aplicación de evaluaciones integrales, evitando focalizar el proceso evaluativo en el rendimiento estudiantil únicamente.

Un sistema educativo de calidad ofrece: (a) Objetivos curriculares relevantes y compartidos; (b) Eficacia de los procesos educativos; (c) Impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes; y (d) Eficiencia y equidad. Por otra parte, destaca las características de un centro educativo de calidad: Logra el aprendizaje deseado en los estudiantes; Sus objetivos de enseñanza están plasmados en un proyecto con pertinencia y actualización; Establece estrategias para evitar el fracaso y deserción; Logra que se cumpla el perfil de egreso del estudiante; Atiende la discriminación y

desigualdad; Fomenta el desarrollo integral del adolescente; Protege a los estudiantes y sus derechos; Cuenta con los recursos humanos y materiales necesario para garantizar el aprendizaje; Promueve la participación estudiantil.

La *autoevaluación* es en este estudio, es un proceso llevado a cabo por todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo a otros agentes externos que puedan aportar información relevante tomando en cuenta que la escuela es un ente social. No se pretende una evaluación que destaque los aspectos positivos, se trata de reflexionar acerca de los aciertos y desaciertos que ocurren en la dinámica diaria de la institución, de lo cual se genera un aprendizaje socializado. Los propósitos entonces del IACE son: (a) contribuir a las mejoras; (b) generar una cultura autoevaluativa; (c) promover el protagonismo de los integrantes de la comunidad educativa; (d) intervenir en la toma de decisiones en función de aquellas que están relacionadas con las mejoras.

Se toman en cuenta tres (3) dimensiones a evaluar, la primera relativa al aprendizaje, la segunda referente a la gestión pedagógica y la tercera asociada al desempeño institucional; es en la segunda donde se ubican la evaluación de los procesos evaluativos.

La variable evaluativa, hace referencia a un conjunto de indicadores: (a) Modalidades y seguimiento y evaluación del aprendizaje; (b) Relación, adecuación y pertinencia de la evaluación con las modalidades pedagógicas; (c) Indicadores de progreso; (d) Metaevaluación. Otra variable que debe ser tomada en cuenta es la del desempeño docente sobre la base a su rol como educador, en donde sus indicadores son: (a) Formación; (b) Percepción de su rol pedagógico; (c) Incidencia en el clima escolar; y (d) Sentido de pertenencia institucional.

El procedimiento, se fundamenta en la estructuración de un plan de trabajo y la aplicación de un conjunto de estrategias para la recolección de datos, determinadas por dinámicas de participación e intercambio e instrumentos, siendo el cuestionario uno de los más destacado. Esta experiencia de autoevaluación en educación media general es un referente de la realidad que los países latinoamericanos, los cuales influyen directamente sobre la permanencia y promoción escolar en educación media.

Este esfuerzo realizado por UNICEF, trata de superar la tendencia que en las investigaciones previas de este proyecto caracterizan a la autoevaluación, relativas a su escaso uso y la presencia de una cultura anti reflexiva acerca de la valoración del desempeño propio.

Venezuela no escapa de esta realidad, está determinado para el sector educativo un proceso de evaluación del recurso humano, pero no enfocado al docente y su praxis, sino para el personal administrativo y obrero, sin embargo, a continuación, se realiza un análisis del proceso de autoevaluación institucional determinado por el MPPE, para el periodo 2016 – 2017, de donde se ubicarán aquellos aspectos relativos al desempeño docente intentando descubrir aquellos relativos con su rol evaluador.

Para el MPPE (2016) el proceso de autoevaluación se hace en función de garantizar una gestión escolar transformadora, hacer una escuela más humana y al servicio de la comunidad. Todo en función de la transformación curricular, que se sabe está enfocada actualmente, en educación media.

La evaluación es parte integrante del proceso de gestión en todos los niveles e instancias del sistema educativo. El ejercicio de la reflexión colectiva debería conducir a asumir mayores grados de corresponsabilidad con calidad y efectividad en la gestión educativa

Inicialmente determina que la evaluación es un componente fundamental de gestión determinante, en todos los niveles del sistema educativo nacional; se presenta entonces, como una práctica que favorece el ejercicio de la reflexión colectiva y una toma de conciencia de la realidad que está inmersa en los procesos de aprendizaje. Identifica entonces a la reflexión colectiva como base de los procesos de transformación, en este caso curricular e institucional, destacando logros y debilidades de la gestión educativa.

Para su ejecución se deben tomar en cuenta los *referentes éticos* que demanda el sistema educativo venezolano, entre los cuales se plantean una serie de preguntas a fin de desarrollarlas de manera abierta, lo cual implica la posibilidad de incluir posturas subjetivas. A cada dimensión, expresada como referente ético se solicita se determinen: (a) fortalezas, logros, aciertos y avances; (b) debilidades, dificultades,

distorsiones, aspectos a superar o reorientar; (c) compromisos de acción para este año escolar.

La primera dimensión puede relacionarse con el hecho evaluativo, esta se identifica como “educar con, por y para todos y todas” evidenciándose la responsabilidad del docente en su rol como educador y los esfuerzos que ha de realizar para garantizar la permanencia de sus estudiantes, en ello la evaluación juega un papel importante, ya que de su adecuada práctica se garantizan aspectos tales como la promoción estudiantil. En esta dimensión se plantean ciertos cuestionamientos: (a) ¿Hacemos todo lo posible para que todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes asistan a la escuela?; (b) ¿Atendemos con especial cuidado cuando uno una estudiante se ausenta reiteradamente de clases?; (c) ¿Propiciamos que los estudiantes se apoyen unos a otros?; (d) ¿Atendemos a las y los estudiantes que se rezagan o tienen algunas dificultades de aprendizaje?

Es evidente que estos cuestionamientos se refieren a la permanencia estudiantil y la reflexión del docente en cuanto a su rol como educador, en función de atender las necesidades particulares de sus estudiantes. Las preguntas, implican la apertura de procesos reflexivos. No se evidencia de forma directa aspectos relativos a la evaluación del rol evaluador del docente, sin embargo, hay aspectos implícitos cuando se tratan aspectos referentes a los procedimientos pedagógicos a aplicar para el caso de estudiantes inasistentes, rezagados o con dificultades, de las cuales se ha de aplicar estrategias de nivelación en donde la evaluación debe sostener su principio de flexibilidad.

La autoevaluación como ejercicio para la transformación de la práctica evaluativa del docente, funge también como otro propósito de la presente investigación, permitiendo que el educador, pueda a través de la autorreflexión y la autocrítica de su praxis evaluativa, mejorar su desempeño como evaluador garantizando los procesos de aprendizaje del estudiantado.

## ***La Evaluación en la Educación Superior como fundamento para la consolidación de la Praxis Evaluativa***

Saucedo (2011) inicia su disertación con una afirmación que pareciera constante cuando se habla de evaluación: su sentido mesurable y tradicional. En tal sentido su enfoque en la estimación del grado en el cual se alcanzan los objetivos, la disciplina y rigor en su aplicación y su utilidad para la promoción estudiantil.

La forma en que el docente enfoca la evaluación dista de aquella que el estudiante requiere, por una parte el profesor universitario evalúa lo que considera más importantes, el estudiante se prepara para lo que considera necesita saber y para ser promovido o aprobado. Dicha discrepancia podría afectar la esencia del hecho valorativo (ob.cit).

El autor invita entonces a ambos integrantes del hecho evaluativo a mejorar su concepción de la evaluación en función de la contemporaneidad del ejercicio. Ante esto son muchas las preguntas que surgen en el docente como actores del hecho evaluativo ¿la evaluación responde a las necesidades educativas? ¿Hay coherencia entre las técnicas y procedimientos evaluativos? ¿Cómo alcanzar la máxima efectividad en la evaluación?

La evaluación de los aprendizajes a nivel superior está determinada por factores coyunturales y contextuales que pueden afectar su práctica de forma positiva o negativa: el sistema educativo, aspectos culturales, sociales y económicos, incluso posturas personales y creencias compartidas por grupos. Todo esto establece que la evaluación es un complejo multifactorial al cual hay que prestar mucha atención (ob. cit).

En ese mismo orden ideas, y en aras de poder manejar los aspectos que complejizan a la evaluación universitaria, se precisa establecer métodos que permitan apoyar al docente para garantizar un adecuado curso del proceso de valoración de la enseñanza.

Uno de esos desencadenantes para establecer métodos idóneos, es la reflexión acerca de la realidad de la evaluación, adaptándola a la contemporaneidad que demanda el milenio. Se invita a romper los patrones tradicionales, equilibrando lo

práctico con lo cognitivo, e integrando competencias y aptitudes para configurar a un estudiante crítico, creativo y reflexivo.

En tal sentido es necesario formar a un estudiante con cualidades prácticas, útiles para generar eficacia y eficiencia en y durante su formación, las cuales *a posteriori* habría de reflejar en su praxis profesional.

Saucedo (2011) cita la necesidad de hacer de la evaluación una práctica fundamentada en la realidad superando la tradición de un examen hecho a lápiz y papel. En tal sentido el autor se fundamenta en conceptualizaciones de la evaluación que invitan a considerarla como un medio para reflexionar en y durante el proceso educativo de formación y en tal camino de aprendizaje a partir de la reflexión, generar alternativas que reconduzcan los procesos en función a una adecuada toma de decisiones.

Apoya la aplicación de los tipos de evaluación (diagnóstica, continua y final), haciendo énfasis en la de tipo formativa, la cual acompaña al estudiante en su proceso de aprendizaje. En ese mismo orden de ideas invita a dar una mirada a otros métodos evaluativos distintos a las pruebas objetivas, de ensayo o de resolución de problemas.

Finalmente sugiere actividades que representan esas otras metodologías evaluativas:

1. Exposiciones en clase.
2. Intervenciones en clase.
3. Portafolios.
4. *Quizzes*.
5. Pruebas de razonamiento.

### ***Práctica Evaluativa y la Práctica Docente***

Torres y Sanmartin (2015), refieren que un docente de calidad, debe centrarse en el aprendizaje de sus estudiantes, a partir del conocimiento de sus características e intereses, ayudándolos a superar el manejo memorístico del aprendizaje. Critican el hecho de la intencionalidad que los evaluadores le otorgan a la práctica valorativa, la cual se determina por requerimientos institucionales.

En función a este principio, se hace necesario desarrollar un constructo básico, el relativo a la práctica docente, quien citando a Fierro, Fortoul y Rosas (1999) es considerada una práctica de tipo social intencionada y objetiva, determinada por un conjunto de significados, percepciones y acciones que implican a los integrantes de la comunidad educativa en el marco de lineamientos institucionales, políticos y administrativos.

En consideración de los autores, en la práctica docente entran en juego un conjunto de aspectos que definen y justifican el desempeño del educador, sus creencias, formación, experiencias y aspectos vivenciales que determinan su praxis. Citan luego a Parga (2004), que incluyen a este complejo, otros aspectos de tipo profesional: (a) saberes; (b) disciplinas curriculares; (c) experiencias profesionales; a estos se les relaciona con sentimientos y creencias transmitidos en los procesos de instrucción a los participantes.

Morales, Valverde y Olmedo (2016), consideran que la praxis docente integra y relaciona un conjunto de elementos que conforman el proceso de aprendizaje: (a) estudiantes; (b) docentes; (c) contenidos; (d) métodos, dichos elementos se conjugan y resultan una forma de proceder en el acto educativo.

Retomando el constructo *práctica evaluativa*, se considera o identifica como un proceso, en donde el aprendizaje del docente es valorado. La práctica evaluativa tradicional consideraba al estudiante como un objeto, el cual se conformaba con las directrices del docente; en lo contemporáneo ya el educando es un sujeto activo, que no solo recibe conocimientos, sino que es capaz de producirlos bajo la orientación del docente, quien funge como acompañante del proceso de aprendizaje (ob.cit).

En este mismo orden de ideas, el estudiante ha de alcanzar a la luz de una práctica evaluativa contextualizada y de acorde a las realidades, altos niveles de independencia y un sentido metacognitivo de su aprendizaje. Es por ello que en la evaluación se debe integrar de forma triangular: la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, en un entorno formativo y procesual.

Morales, Valverde y Olmedo (2016) consideran que las prácticas evaluativas se han configurado con base en las nuevas concepciones del aprendizaje, adaptándolas a

los propósitos de los sistemas educativos. En concordancia con lo expuesto por Torres y Sanmartín (2015), la praxis del evaluador debe centrarse en significados, en lo vivencial, práctico, aplicado a un hecho concreto y real.

Las prácticas evaluativas están determinadas por la concepción que el docente tenga de la evaluación, al mismo tiempo, dirigidas por líneas curriculares y un conjunto de actividades que describen el actuar del docente en este ámbito valorativo (ob.cit). Se evidencia entonces que la praxis evaluativa tiende a caracterizar al docente, insertándolo en un perfil que lo distingue y caracteriza, por ende deben involucrarse un conjunto de elementos axiológicos para controlar su desempeño en función del alcance de las metas educativas.

Morales, Valverde y Olmedo (2016), conscientes de la importancia del impacto de las prácticas evaluativas en el educando, generan un tópico reflexivo, el deber ser de un docente en su rol evaluador: quien dirige el proceso de evaluación debe valorar los elementos implícitos en el proceso valorativo y apegado a las líneas curriculares, aunado a esto se considera que debe ser garante de principios fundamentados en la justicia, equidad, y responsabilidad en el curso de su actuar como profesional.

Consideran de igual forma, que el transformar las prácticas evaluativas en un hábito, distorsiona el sentido contextual de la evaluación, y que para transformar la praxis en este ámbito requiere de otros procesos que implican la necesidad de trascender y concientizar los beneficios de una nueva forma de ver el ejercicio evaluativo.

Caracterizar los elementos inmersos en la práctica evaluativa, en función a la práctica profesional docente, permite determinar los aspectos a considerar en el presente Trabajo de Grado, para determinar la naturaleza de la dinámica llevada a cabo por el educador al momento de evaluar, representando un insumo para establecer criterios evaluativos de desempeño profesional del docente, en el ejercicio de la valoración del rendimiento estudiantil.

El presente Trabajo de Grado, se fundamenta en la comprensión de las prácticas evaluativas atendiendo a un conjunto determinado de dimensiones: (a) técnica; (b) estratégica; (c) práctica; (d) reflexiva; (e) formativa; (f) teórica; (g) funcional. Sin

embargo, se precisa también comprender que la praxis docente está determinada por un conjunto de creencias, perspectivas y principios particulares de cada educador, en cuanto a la evaluación y su significado con respecto al proceso formativo del educando, lo cual representa una complejidad para develar el significado que cada uno le confiere a su rol como evaluador.

### Ámbito Normativo

A continuación, en el siguiente cuadro se presentan las leyes y reglamentos que sustentaran el desarrollo de la presente investigación:

**Cuadro 1**

**Bases Legales de la Investigación**

<b>Base Legal</b>	<b>Artículo /Texto o extracto</b>	<b>Interpretación</b>
CRBV <b>G.O</b> 2/2/1999	102. La educación es un <u>derecho humano y un deber social fundamental</u> .... El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, <u>humanístico</u> y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público... con la finalidad de <u>desarrollar el potencial creativo de cada ser humano</u> y el pleno ejercicio de su personalidad ...	Este artículo, introduce a la educación en las leyes venezolanas como un derecho y deber; establece el interés del estado por todos los niveles, incluyendo la educación media. Identifica al humanismo como enfoque de la educación y al constructivismo cuando hace referencia al desarrollo creativo del individuo.
CRBV <b>G.O</b> 2/2/1999	104. <u>La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica</u> . El Estado estimulará su <u>actualización permanente</u> y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a <u>criterios de evaluación de méritos</u> , sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.	Este artículo hace referencia al rol docente, en función a su desempeño, perfil profesional y ético en función de su praxis. También de la actualización docente como uno de los aspectos considerados para mantener o mejorar la calidad del pedagogo con respecto a su práctica educativa. Destaca también que la permanencia en el sistema educativo ha de ser determinada por un sistema de evaluación basado en méritos.

**Cuadro 1 (Cont.)**

<b>Base Legal</b>	<b>Artículo /Texto o extracto</b>	<b>Interpretación</b>
LOE 15/8/2009 G.O. 5929E	40. (de la carrera docente). <u>La carrera docente</u> constituye el sistema integral de ingreso, promoción, permanencia y egreso de quien la ejerce en instituciones educativas oficiales y privadas. <u>En los niveles desde inicial hasta media, responde a criterios de evaluación integral de mérito académico y desempeño ético, social y educativo ...</u>	Define la figura de la carrera docente y el hecho de que la permanencia atiende a un proceso evaluativo relativos al mérito académico, desempeño ético, social y educativo. Es importante significar que estos pueden ser la base para la construcción de indicadores de evaluación del desempeño.
LOE 15/8/2009 G.O. 5929E	44. (de la evaluación educativa). <u>La evaluación</u> como parte del proceso educativo, es <u>democrática</u> , participativa, continua, integral, <u>cooperativa</u> , sistemática, cuantitativa, <u>diagnóstica</u> , flexible, <u>formativa</u> y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores sociohistóricos, las diferencias individuales y <u>valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, ...</u>	Trata de la definición de la evaluación, inicialmente democrática en donde todos tienen derecho a participar, entre otros ejes se nombra su sentido cooperativo, acorde a la intención reflexiva del proceso evaluativo del Trabajo de Grado. Una evaluación diagnóstica, lo cual también implica la aplicación de procesos reflexivos lo cual también se relaciona con su carácter formativo, en donde se obtendrá un aprendizaje particular y colectivo.
RGLOE 16/11/1999 G.O 36.787	Capítulo V (de la evaluación) Art. 91. ...el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes realizará evaluaciones nacionales, regionales y locales en los planteles de los niveles y modalidades del sistema educativo. <u>Dicha evaluación incluirá tanto a los docentes como a los alumnos...</u>	La evaluación del desempeño docente está contemplada en el RGLOE, sin embargo no se determina su procedimiento.

## **MOMENTO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En este apartado, se presentan los siguientes aspectos: paradigma y enfoque de la investigación, aunado a esto, el histórico de las fases propuestas para el desarrollo de la presente investigación en función a la metodología y modelo reflexivo asumido. También, se caracterizarán a los informantes clave y se especificarán las técnicas e instrumentos de recolección de información en función al diseño de investigación, especificando de igual forma el proceso de triangulación que fue desarrollado para el procesamiento de la información recolectada.

#### **Paradigma de la Investigación**

Jiménez y Tejada (2004), consideran que el paradigma crítico, también conocido como *socio crítico ideográfico*, implica una cosmovisión transformadora del mundo a través de la acción, a fin de generar en él, justicia y libertad; con este principio filosófico de indagación se pretende trascender al significado subyacente de corrientes investigativas fundamentadas en la explicación y comprensión de fenómenos, lo cual es propio del positivismo y la hermenéutica.

De igual manera, se destaca el carácter contextual de este paradigma, en donde la comprensión de los significados inmersos en el ambiente social, juegan un papel determinante en estudio de la realidad, una realidad que no es única tomando en cuenta la pluralidad de perspectivas del factor humano. Este principio tiene una implicación, centrada en la influencia de la subjetividad en la investigación, producto de complejidad del ser humano y la necesidad de atender su parecer en función de sus sentimientos.

Finalmente, caracterizan el enfoque crítico destacando inicialmente su fundamentación, la cual se circunscribe en la *teoría crítica* y la *teoría social crítica*, aunado a su finalidad investigativa, la cual es contribuir a alterar la realidad,

emancipar a los sujetos y contribuir a lograr una mejor sociedad fundamentada en la justicia y democracia (Jiménez y Tejada, 2004).

En función a los principios filosóficos del paradigma *socio crítico*, la presente investigación dirigió su atención a la transformación de la praxis valorativa de los docentes de EMG de la UEIP Boyacá, incentivando la emancipación de prácticas evaluativas tradicionales, influenciadas por corrientes positivistas, a través de la acción organizada y mancomunada de los educadores de la etapa, quienes fueron aquellos sujetos que compartieron inicialmente una realidad común: el practicar del ejercicio evaluativo con evidentes debilidades discrepantes a las demandas educativas del milenio.

Esta situación contextual de consecuencias determinadas por la coyuntura, demandó ante la escuela, como ente de participación social, acciones prospectivas basadas en justicia evaluativa y libertad, respetando el principio de la particularidad humana del docente como sujeto reflexivo, la cual complejizó el proceso de cambio sobre la base de una subjetividad propia de esquemas y creencias que intentaron mantener vigentes epistemes que no comulgaban con la actual realidad.

Producto de esta influencia paradigmática en el actuar evaluativo de los docentes en estudio, se alcanzó la transformación esperada, logrando que estos sujetos comprendiesen desde la particularidad de sus creencias y costumbres, la realidad que determinaba su praxis evaluativa en el contexto inicial de la investigación, siendo la acción organizada, reflexión constante y crítica propia, aquellos elementos impulsores de cambio para emanciparse a través de la conciencia.

### **Enfoque de la Investigación**

Para develar el significado del enfoque cualitativo y vincular su influencia en los fundamentos de la presente investigación, se realizó un abordaje teórico sobre la base de los principios que Bracker (2002) quien destaca para su comprensión:

La *franqueza*, es el primer principio, y pretende no imponer la perspectiva del investigador; ésta se realiza en tres (3) niveles: (a) investigador; (b) situación de la

investigación; (c) los métodos. Posee consecuencias teóricas y metodológicas, la primera hace referencia a la *función exploratoria*, en la que no se puede avanzar, ni formular teorías antes de explorar, la segunda tiene conexión con su anterior, *no se debe formular hipótesis antes de la recolección de datos*.

La *flexibilidad*, dinamiza el proceso investigativo, en la exploración, el investigador puede moverse en varias direcciones, transformando el curso metodológico e incluyendo o suprimiendo aspectos en función de mantener el curso de la indagación, garantizando su enfoque cualitativo. Lejos de considerar un desorden metodológico, implica es comprender que la investigación se centra en un proceso y no en un resultado.

La *comunicabilidad*, hace referencia a la intercomunicación entre el investigador y el investigado, el manejo de los datos es un logro comunicativo entre ambos. En investigación cualitativa el individuo interpreta y construye la realidad.

El *carácter procesual*, es el cuarto principio, la investigación social cualitativa presta interés en los modelos de acción, los cuales son constantemente reproducidos y modificados por nuevas acciones e interpretaciones de los miembros de la sociedad. En otras palabras, los métodos no existen por sí mismos, sino por su aplicabilidad.

Es entonces el proceso de construcción de la realidad el interés de la investigación cualitativa social, como también lo es la constitución de modelos de acción. La investigación es de por si un proceso cíclico, basado en una relación comunicacional entre investigador e investigado.

La *reflexividad*, es el fin último del proceso, la cual según el autor considera como una exigencia; los significados de los productos de las acciones humanas son parte de un contexto y de ellos se establecen reflexiones. En este principio se considera fundamental la circularidad del proceso de la investigación social cualitativa, ya que la reflexión permite retomar procesos inconclusos o que requieren ser reconstruidos. Requiere de igual forma una predisposición abierta del propio investigador con respecto a su método para prever situaciones inesperadas.

En función a lo antes especificado, la presente investigación, se enmarcó en un *enfoque cualitativo*, ya que se ajustó a los diversos principios argumentados por

Bracker (2002), en tal sentido, su franqueza se evidenció en el hecho de que el investigador aun cuando fue reconocido como ente nuclear de la indagación durante la aplicación de los procesos de transformación, siempre respetó al informante sobre la base de la realidad que configuró su pensamiento y por ende su actuar evaluativo, sin emitir juicios valorativos que cuestionan la forma en la cual concebían y ejercían el hecho valorativo, más bien, comprendió estos elementos intrínsecos y los utilizó a favor de una sustentable transformación.

La flexibilidad también determinó el proceso metodológico, cuando el orden natural de sus componentes fue adaptado a la coyuntura, y de forma consciente se crearon nuevos órdenes procedimentales que permitieron el logro alcanzado, en ese mismo orden de ideas, el contexto implicó el diseño e implementación de acciones no programadas que atendieron situaciones imprevistas las cuales no alteraron en ningún momento el método de indagación. Es por ello que el principio de flexibilidad permitió al investigador comprender que el enfoque seleccionado para orientar la investigación, se fundamenta en la realidad, como figura dinámica, cambiante y de inestable sentido.

La comunicación fue otra de las determinantes de un curso reflexivo influenciado por la cualificación, basada en el respeto, amplitud, comprensión, bidireccionalidad, intercambio, apertura y aprendizaje colectivo, en el marco de una concepción de la experiencia indagativa como un proceso experiencial, en el cual todas los hallazgos y sus significados pudieron ser comprendidos e interpretados en función a esos patrones de interacción característicos de la transformación.

Finalmente, la reflexión fue la base metodológica, filosófica, epistémica y modélica, fungió como eje transversal en todo el proceso indagativo y fue el medio previsto para garantizar el éxito obtenido.

## Método de Investigación

La Investigación Acción Participativa (IAP) fuere el referente metodológico que determinó el rumbo general de la presente investigación; Jiménez y Tejada (2004) ubican su origen en Latinoamérica, como producto de la primera crisis de la investigación acción, siendo su connotación de tipo social, demandando un cambio en las sociedad su política y economía, criticando lo establecido y sus consecuencias.

Cabe destacar, que integró a las comunidades en las políticas que regulan sus interacciones sociales, estableciendo propuestas y activándolas involucrado al investigador como promotor fundamental, dinamizando el inicio del proceso y actuar como un participante más, en esta relación con los grupos investigados, conocer de ellos costumbres, formas de pensamiento, perspectivas para establecer empatía y sensibilizarse ante las realidades, tal como si fuese parte de la dinámica social.

La Sociedad Cooperativa de la Comunidad de Madrid (SCCM, 2014), aborda inicialmente unos de los constructos básicos de esta modalidad de Investigación Acción: *la participación*, aquella que se presenta como un proceso ciudadano de intervención individual o colectiva enfocado en la toma de decisiones sobre asuntos de carácter público; sobre la base de este principio se estableció la participación activa de los docentes de EMG de la UEIP Boyacá como uno de los medios para la transformación de su praxis evaluativa.

En ese mismo orden de ideas, se hace referencia a la construcción colectiva como recurso para el alcance de una calidad de vida en donde se genere bienestar social y particular superando la desigualdad. Esto trae consigo un conjunto de aspectos de gran importancia: (a) la unificación de ideas y posturas; (b) el cambio social en beneficio de lo colectivo; (c) superación de intereses particulares; (d) la conciencia colectiva; (e) el pensar como grupo; (f) el alcance de metas comunes; (g) finalmente la superación a partir de la transformación.

La participación entonces en este contexto, se enfocó en abrir espacios de intercambio y diálogo entre los componentes del cuerpo docente de educación media general de la UEIP Boyacá, para construir colectivamente una realidad con base a

propuestas en donde los procesos evaluativos se adapten a los retos que la educación del presente siglo debe asumir para garantizar la calidad requerida, esto a partir de la transformación consciente y mancomunada de su praxis.

Geilfus (2009), caracteriza los métodos participativos con base a un conjunto de principios específicos, de los cuales fueron tomados en cuenta los siguientes en función de la presente investigación: (a) Se aplican de forma grupal; (b) Toma en cuenta el sentido de la interdisciplinariedad. En tal sentido asume y respeta diversas posturas; (c) El aprendizaje subyace de los individuos que se relacionan con la situación en estudio; (d) Las herramientas de participación proveen suficiente información cualitativa suficiente para generar procesos de cambio; (e) Los métodos permiten verificar los resultados de la indagación a través de la triangulación.

El autor de igual forma destaca las ventajas de los métodos participativos, los cuales aplicados a la presente investigación se pudieron evidenciar en los siguientes aspectos:

1. Se pudo comprender el conjunto de situaciones – problema de las prácticas evaluativas desde la perspectiva de los individuos que se relacionan con su dinámica.
2. Se generaron espacios para que los docentes que conformaron el Grupo de Investigación Acción Participativa (GIAP) analizaran los resultados de la indagación y su vez pudiesen proponer resultados para una adecuada toma de decisiones.
3. Permitió a los docentes evolutivamente apoderarse de los procesos evaluativos, en específico aquellos relativos a la praxis valorativa en la etapa de educación media general.
4. Se intentó ampliar el sentido participativo entre los integrantes del cuerpo docente.
5. Se pudo identificar situaciones – problema para procurar una toma de decisiones a partir del consenso.
6. Las herramientas participativas se presentaron como insumos para generar en el cuerpo docente un método mancomunado de solución a problemas comunes.

En otro orden ideas, se utilizó la figura denominada por Geilfus (2009) *facilitador* identificándola con la denominación de *investigador*, aquel que tuvo un conocimiento técnico acerca de la situación en estudio y es al mismo tiempo fue promotor de la transformación; es por ello que este aplicó al GIAP los siguientes principios que definieron su perfil para el desarrollo de la presente indagación: (a) Generador de confianza; (b) Creyente en la gente, específicamente en sus capacidades; (c) Paciente; (d) Abierto a nuevos aprendizajes; (e) buen escucha y atento la postura de los individuos intervenientes; (f) Respetuoso a las opiniones; (h) No impositivo; (i) Creativo; (j) Flexible; (k) Comprende la emotividad de los participantes; (l) Presenta una excelente capacidad de síntesis y análisis.

La figura mencionada antes citada ha de fungir como un facilitador de desarrollo, capaz de manejar y seleccionar métodos efectivos, impulsar cambio de actitudes y generar un ambiente propicio para el intercambio de información. Esto implicó un reto profesional y personal para el investigador, quien tuvo que modificar creencias, principios y prácticas para favorecer los procesos de negociación y cambio.

Se pudo superar de igual forma lo planteado por Geilfus (2009), en cuanto al *esquema verticalista de desarrollo*, en donde se utiliza a los informantes como proveedores de información descartando su participación en los procesos de cambio y en la toma de decisiones. Es por ello que se indujo a los docentes a ser entes activos en el desarrollo de los procesos de cambio de su propia praxis evaluativa, procurando su participación constante.

De igual forma, y para definir el perfil del componente orientador de la investigación, se destaca la importancia de flexibilizar la aplicación de métodos participativos, dicha reflexión permitió reducir el sentido vertical antes citado. El enfoque cualitativo que implica la IAP ofreció a todo el colectivo de indagación mayor conciencia y control durante su aplicación entendiendo que no pretende establecer lineamientos rígidos, sino adaptarse a la realidad del contexto.

Se determinó entonces que la IAP era el método adecuado para el desarrollo de esta investigación por su enfoque reflexivo, colaborativo y emancipatorio. En tal sentido, el estudio de sus etapas, como un sistema flexible, permitieron comprender

su intencionalidad, la cual fue impulsar la transformación de un hecho social en una realidad adaptada a la necesidad de grupos que demandan una mejor calidad de vida.

La IAP según la SCCM (2014) consta de un conjunto fases para su desarrollo, las cuales fueron asumidas en función a una serie de preguntas guía que instan a la reflexión en todo momento del proceso; en la siguiente tabla se muestran dichas etapas y preguntas para esquematizar visualmente el método:

**Cuadro 2**  
**Fases e Interrogantes del Método**

Negociación Inicial		Autodiagnóstico ¿Estamos de acuerdo? Validar	Reflexión y Criterios ¿Por qué? Profundizar	Propuestas ¿Qué hacer? Planes Operativos	Programación ¿Cómo? Planificación estratégica – situacional	Ejecución. Evaluación y Seguimiento ¿Va bien? Valoración de la situación
Antes de empezar ¿Quién soy? Reconocerse	Diagnóstico ¿Qué pasa? Contextualiza	El sujeto en colectivo valida y reconoce las situaciones que implican la necesidad de iniciar el proceso de investigación	El sujeto en colectivo profundiza la temática	El individuo en colectivo genera propuestas de cambio	El establece un plan de acción	El individuo en colectivo evalúa el proceso
Introspección del sujeto	El sujeto analiza el contexto y la coyuntura que determina la situación en estudio	Se observa el problema o situación desde la integralidad	Se especifica el problema	En esta etapa ya la situación se define como común dentro de los integrantes de la comunidad	Interviene la creatividad particular	Se crean redes
El sujeto se ubica frente al proceso	Se conoce la situación desde la perspectiva de otros	Se concretan los aspectos subjetivos del sentir humano	Se unifican objetivos y metas	Se pretende de igual forma la creatividad colectiva	La planificación es en conjunto	Se comprueba que el proceso se desarrolló con base a lo esperado
Como participante determina su posición en el colectivo	Se capta el sentir humano	Se refiere a un trabajo mancomunado en donde se realiza una construcción colectiva	Se priorizan y seleccionan aspectos relativos a la investigación	Se emiten propuestas y se eligen	Se organizan los recursos a utilizar o emplear	Se determinan nuevos problemas que se presentan en el proceso
Identifica su vinculación con la investigación con base a su vivencia	Se identifican situaciones problemáticas	Se amplía el diagnóstico	Se justifica la razón de la indagación	Se pretende que las propuestas den respuesta a los problemas	Se definen lapsos temporales	Se está abierto a nuevas propuestas
Identifica algunas experiencias relativas a la investigación pero vividas en el grupo	Representa un acercamiento al problema	Se inicia una intención de cambio	Se establecen criterios y formas de aproximarse a la realidad	Se integran ideas provenientes de colectivo	Se relacionan con los objetivos y metas previstas	Se reflexiona del proceso

## **Modelo Reflexivo**

Domingo (2013) identifica la sistematización reflexiva de Donald Schön, como un modelo el cual denomina de: *pensamiento práctico*. Arias (2019) aporta el concepto de Bermon (2012) acerca del significado del término modelo: “toda representación ideal a escala diferente de la entidad implicada, mediante la cual se puede entender o explicar de mejor manera el objeto en sí. Igualmente puede considerarse como una abstracción teórica de una realidad” para el autor hace referencia a un complejo de teorías y métodos para desarrollar la evaluación.

Sobre la base de estos principios, la sistematización de los procesos propuestos por Donald Schön en este particular, son considerados para los fines de la presente investigación, tal como lo expresa Domingo (2013), como un *modelo o guía* a seguir para orientar sus fines reflexivos, en este caso, enfocado en abordar los fines filosóficos y prácticos del acto *auto evaluativo* y *auto reflexivo* del docente sobre su propio desempeño en la dimensión valorativa; en ese mismo orden de ideas, las orientaciones modélicas, corresponden a una representación ideal de su teórico, técnico y práctico proceder ante los elementos que subyacen de la propia profesión, y es por esto que, en función al desarrollo de procesos mediante que se desarrollan antes, en, durante y después de su actuar en la praxis, conlleva explicar a través de la conciencia y la autocrítica, la realidad teórica y práctica del individuo que participa en un contexto en el cual su labor determina aportes significativos.

El modelo entonces, se presenta como un conjunto de etapas definidas en el actuar profesional del sujeto en el marco de su capacidad reflexiva, o en el desarrollo de estos procesos de análisis intrínsecos acerca de lo que hace y cómo lo hace, desde una perspectiva teórica y da corte aprendido, pasando por una experiencial y concluyendo con un cierre de profundidad intrínseca, definiendo los alcances y beneficios del hecho reflexivo.

Domingo (2013) destaca algunas generalidades del modelo cuya relevancia generó insumos para su aplicación y confirmación de su beneficio para el curso de la presente investigación: (a) Fundamentado en los aportes de Dewey como referente

fundamental; (b) Dirige su atención a la eficacia profesional; (c) Orienta el perfil de un profesional reflexivo; (d) Maneja el contexto sobre la base de una constante acción diaria fundamentada en la práctica; (e) La práctica funge como centro de todo aprendizaje.

En un sentido práctico, el modelo establece tres (3) momentos: (a) conocimiento en la acción; (b) reflexión en y durante la acción y; (c) reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. Su confluencia representó en la cursada indagación el norte evaluativo, sobre la base de un significante propia del ejercicio valorativo: la autoevaluación.

El **conocimiento en la acción**, en palabras de Domingo (2013) representa el componente mental e inteligente que orienta la acción de un profesional reflexivo, determinado por el *saber hacer*, y a su vez se bifurca en dos principios, un saber proposicional o *de libro* subyacente de la formación del propio individuo y un *saber en la acción*.

Uno de los principios del modelo de Shön (1998), ubicados en este primer momento de su estructura es la *racionalidad técnica*, con la cual las profesiones y sus profesionales abordan los problemas basándose en un tipo de conocimiento de corte científico y especializado. Bajo esa misma premisa, y sobre la base de esta afirmación se aplican *principios generales a problemas específicos*.

Es por ello que las profesiones se basan en un *conocimiento sistemático*, circunscrito en cuatro (4) características: (a) es especializado; (b) fuertemente establecido; (c) científico y; (d) estandarizado. Esto sostiene lo anteriormente afirmado, en cuanto a que las profesiones abordan los fenómenos de la praxis desde una generalidad y hasta podría afirmarse, a partir de la tradición.

Dando continuidad al primer escalafón modélico, *reflexionar desde la acción*, implica un proceso de conciencia acerca de lo que se hace y como se hace, evidenciándose lo que se denomina como el *conocimiento tácito*, implícito en todos los *patrones de acción*. En tal sentido, lo ideal es que todo profesional desde la *racionalidad* pueda identificar conocimiento y fenómenos propios de su especialidad.

Sobre la base de este hilo de ideas, todo profesional reflexivo, cuando el profesional reflexiona ante la presencia de un evento o *sorpresa* en y durante su actuar, distintos a lo habitual, está manifestando un pensamiento en la acción. Implicando que, la reflexión sobre el conocimiento en la acción aborda aquellos aspectos cotidianos que están a mano del profesional.

El conocer desde la acción entonces, representa el uso de patrones mentales de conciencia que generan en el practicante un *saber cómo*, lo cual en ocasiones no se da por el hecho de que *no se piensa antes de actuar*, sino que se ejecuta la acción de manera inmediata. Es por esto que se retoma la figura tacita del conocimiento, que se activa automáticamente ante un estímulo.

Shön (1992) acuña una serie de términos a esta etapa de su modelo:

1. El *arte profesional*, que son las competencias propias aplicadas por los profesionales durante su praxis.
2. El *juicio normativo*, cuando a través de la conciencia se reconoce algo acerca del conocimiento tácito.
3. La *norma*, que permite discernir entre lo *bueno* y lo *malo* en y durante la praxis.
4. Las *sensaciones*, producidas por los resultados favorables o no ante la activación de un conocimiento tácito.
5. Los *procesos no lógicos*, de carácter espontáneo.

Finalmente un conocimiento en la acción es la capacidad de describir la propia acción.

Los docentes de EMG de la UEIP Boyacá, en función a la aplicación de este momento del modelo, fueron capaces en muchos casos, de concientizar su praxis en función a los fundamentos teóricos y prácticos que aplicaban durante la misma, esto a través de la identificación y forma en la cual han fundamentado su praxis evaluativa, sin embargo este cometido se vio afectado por el limitado conocimiento que los mismos poseían de los fundamentos evaluativos.

En un **segundo estadio**, Domingo (2013) establece su significado en función al nombre atribuido a este momento del método, *Reflexión en y durante la acción*,

considerándolo otro nivel de conocimiento, a la par acuña otro constructo: *meta conocimiento en la acción*.

En tal sentido, representa el pensamiento del individuo sobre lo que hace según su actuar a través de una conversación reflexiva, la cual habría de desarrollarse con carácter de inmediatez, en el momento y sitio de la práctica, entrando en el campo del aprendizaje experiencial.

El mejor escenario para abordar esta segunda consideración del modelo es, *pensar en lo que hacemos mientras lo hacemos*, superando el *saber tácito* y aplicando un *saber cómo* (Shön, 1998).

Ya no se hace referencia a la reflexión aplicada ante el conocimiento en el actuar profesional, ahora se enfoca en la *práctica in situ* como determinante de reflexión, en tal sentido representa la actuación ante la variedad de situaciones profesionales. Aunado a ello, se presenta una consideración importante, referida a la recursividad y frecuencia de eventos, los cuales ante la reflexión y análisis de las mismas, implican una disminución de la sorpresa.

Al mismo tiempo, Shön (1998) devela un riesgo de las profesiones, el cual se circumscribe en la figura del *profesional sobre aprendido*, el cual desde su especialidad y concepción tacita de la misma, automatiza su propio actuar práctico.

Acuña un término, la *presente acción*, quien de forma sorpresiva puede influenciar en la velocidad de respuesta ante una acción, esta se fortalece por la frecuencia en la aplicación de reflexión en la acción, lo cual implica que el ejercicio de pensar mientras se actúa permite adquirir competencias tendientes a la eficacia y efectividad.

En este momento el profesional reflexivo puede abordar de forma crítica y autocrítica aspectos varios tales como: normas, apreciaciones tácitas, teorías, estrategias, sentimientos, formas expeditas de resolver problemas y la figura institucional.

En tal sentido, reflexionar en y durante la acción permite criticar las comprensiones tácitas, atendiendo al contexto y coyuntura, generando habilidades para generar nuevas concepciones de los problemas y sus soluciones sobre la base de una realidad propia.

El alcance de este momento, se consolidó cuando los docentes de la etapa aplicaron efectivamente el espíritu y significado práctico de reflexionar *in situ*, concientizando lo tácito y haciéndolo racional, generando nuevo conocimiento sobre la base de la conciencia de lo que se hace y como lo hace.

Finalmente, el tercer momento del método, se fundamenta en la reflexión a *posteriori*, una vez desarrollado el intrínseco proceso de concientizar la acción en el escenario real de la misma: *una reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.

Domingo (2013) considera que permite reconducir la acción cursada reconstruyendo realidades, gracias a la reflexión subyacente del proceso reflexivo, en tal sentido es posible considerar un nivel *metareflexivo* particular y grupal.

En tal sentido, los resultados en forma de *conocimiento adquirido*, generan nuevas formas de ver y actuar frente situaciones que fueron recurrentes, y comprender que el contexto y coyuntura pude generar otras manifestaciones que impliquen reinsertarlas en el modelo para otras aplicaciones.

En el escenario de la investigación, este momento del modelo se centró en la importancia de identificar los beneficios de la reflexión en todos los espacios de la práctica: en lo tácito, práctico, procedimental, contextual y coyuntural. En función a la valoración que se los docentes otorgaron a la reflexión se puede apostar a su sustentabilidad y credibilidad, la cual queda ya a criterio y uso del docente desde una concepción sustentada en la conveniencia que le otorga al mejoramiento de su praxis evaluativa.

### **Evolución de los esquemas Metodológicos y Modélicos**

En el curso de la investigación, el enfoque cualitativo influyó como eje orientador y filosófico para enrumbar el camino indagatorio, la flexibilidad expresada por Bracker (2002), permitió comprender que el contexto y coyuntura puedan de forma

permisible adaptar y reajustar sobre la base de la necesidad, los fundamentos procedimentales de esta experiencia.

Sobre la base de este principio, para poder establecer un recuento metodológico, modélico y evolutivo de la investigación se consideró precisó crear este apartado para argumentar sobre la base de los hechos, *una historia indagativa*, justificando las adaptaciones y cambios a favor de la misma. En tal sentido, en el Proyecto de Trabajo de Grado se estructuró una primera figura sistemática del método de investigación que influenció directamente el primer ciclo reflexivo.

### Cuadro 3

#### Fases del Método de Investigación determinados en el TPG

Objetivos Específicos	Fase	Sub Fase
Desvelar la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.	Indagación Inicial	Sensibilización
		Indagación Particular
Configurar un plan de acción colaborativo que contribuya a la transformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá	Acción Reflexiva	Configuración del Plan de Trabajo
		Reflexión particular en la práctica
		Reflexión compartida
Evaluar los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.		Reflexión Colectiva

En otro orden de ideas, el modelo de autoreflexión se distribuyó en tres (3) momentos a los cuales se vincularon un conjunto de preguntas reflexivas para desarrollar las sus etapas:

### Cuadro 4

#### Etapas del Modelo en el Primer Ciclo Reflexivo

Etapa del Modelo de Autoreflexión	Categoría de las Preguntas generadoras
Conocimiento en la acción	Concepción de la evaluación. Usos de la evaluación. Tipos de evaluación. Formas de evaluación.
Reflexión en y durante la acción	Relación instrucción evaluación. Determinar el para qué evaluar La estrategia evaluativa y su planificación. Especificidad de la evaluación en cuanto a sus instrucciones. Determinar el qué evaluar (criterios). Formas de calificar y obtener los resultados evaluativos. Establecer el uso de los resultados evaluativos.
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Reflexiones del docente como agente evaluador. Reflexiones acerca de la praxis evaluativa como proceso. Meta reflexión.

En el segundo ciclo indagativo, se reflexionó en cuando a la necesidad de articular de manera sistemática el método IAP con el modelo de Shön, para organizar las actividades bajo una nueva óptica, aquella que permita observar de forma clara el curso integral de la investigación en cuanto a su núcleo procedural, generando esto, una evolución significativa del proceso, en el siguiente cuadro se especifica la **reingeniería desarrollada para tales efectos prácticos**:

**Cuadro 5**

**Vinculación metodológica y modélica del Segundo Ciclo Reflexivo (Reingeniería)**

Objetivos	ETAPAS		REGISTRO DE LOS HALLAZGOS		MÉTODO (IAP)		MODELO (SHÖN)
	Fase	Sub Fase	Técnica	Instrumento	Etapa	Fundamento y pregunta generadora	
1	INDAGACIÓN INICIAL	Sensibilización	Grupo Focal	Notas de Campo	Antes de empezar	<b>Reconocerse</b> ¿Quién soy?	Conocimiento en la acción
		Indagación Particular	Entrevista a profundidad	Guion de entrevista			
2	ACCIÓN REFLEXIVA	Diagnóstico Primario	Grupo Focal	Notas de Campo	Diagnóstico	<b>Contextualizar</b> ¿Qué pasa?	---
		Acuerdos colectivos			Auto diagnóstico	<b>Validar</b> ¿Estamos de acuerdo?	
		Ideas para la transformación			Propuestas	<b>Planes Operativos</b> ¿Qué hacer?	
		Configuración del Plan de Reflexivo			Programación	<b>Planificación estratégica – situacional</b> ¿Cómo?	
3		Reflexión particular en la práctica	Auto reflexión	Diario	Ejecución	<b>Valoración de la situación</b> ¿Va bien?	Reflexión en y durante la acción
					Seguimiento		Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción
4	REFLEXIÓN COLECTIVA		Grupo Focal	Notas de Campo	Evaluación		

**Objetivos de la Investigación**

1	<b>DEVELAR</b> la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá
2	<b>CONFIGURAR</b> un plan de acción colaborativo que contribuya a la transformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá
3	<b>EJECUTAR</b> el plan de acción colaborativo diseñado en función de la trasformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.
4	<b>VALORAR</b> los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá

Ya en un tercer ciclo reflexivo, por disposición de un GIAP que asumió una participación más activa, se desarrolló lo que ellos mismos identificaron como *simplificación*, la cual definió la aplicación del modelo en el tercer ciclo, esta fue la siguiente:

**Cuadro 6**  
**Modelo del Tercer Ciclo Reflexivo**

Epata	Momento	Aplicación	Referente	Principios en función a Referente	Preguntas Generadoras
Conocimiento en la acción	Racionalidad Técnica	Diseño de la Evaluación diagnóstica	R-DIAG	1. Integrar la filosofía del paradigma humanista. 2. Conocer al estudiante desde sus potencialidades y expectativas.	¿Cómo el paradigma humanista ha mejorado la concepción del proceso diagnóstico en su etapa de diseño? ¿Cómo el conocimiento que se genera a partir de las expresiones de los estudiantes favorece el adecuado desarrollo del diagnóstico?
		Desarrollo de la Planificación	R-PLAN	Vinculación con el diagnóstico.	¿Cómo vinculo el diagnóstico a la planificación para atender a la realidad de mi curso?
Reflexión en y durante la acción	Evaluación diagnóstica.	Socialización de la Planificación	R-DIAG	Hacer del diagnóstico un ejercicio constante para la reflexión en y durante el proceso.	¿Cómo el diagnóstico frecuente ha mejorado el manejo del contexto y la coyuntura?
		La evaluación Formativa	R-PLAN	1. Construcción colectiva 2. Comprensión del plan sobre la base de su argumentación instruccional en vinculación con lo evaluativo.	¿Cómo la construcción colectiva de la planificación permite mejorar el proceso evaluativo? ¿Qué ventaja implica la correcta argumentación de la planificación para la comprensión de los procesos instruccionales en vinculación con los evaluativos?
	Procesos dialógicos	Procesos dialógicos	R-FOR	1. Concebir la evaluación como un proceso. 2. Hacer seguimiento al proceso evolutivo del estudiante en función a alcance de competencias. 3. Orientar al estudiante en cuanto a su desempeño en el proceso evolutivo de aprendizaje.	¿Cuáles son los beneficios de hacer seguimiento evaluativo constante al estudiantado en virtud de sus avances en los procesos de aprendizaje? ¿Cómo oriento al estudiantado para que mejore durante el proceso al momento de aplicar actividades formativas?
			R-DIAL	1. Aperturar espacios para el diálogo durante los momentos evaluativos 2. Argumentar procesos evaluativos.	¿Cómo el diálogo constante durante los procesos evaluativos ha mejorado la relación de intercambio con el estudiante? ¿Qué beneficios aporta a mi praxis evaluativa argumentar los procedimientos que rigen los procesos evaluativos?

**Cuadro 6 (Cont.)**

Epata	Momento	Aplicación	Referente	Principios en función a Referente	Preguntas Generadoras
Reflexión en y durante la acción	Reflexión In Situ	Formas de Evaluación	R-AUTO	1. La autoevaluación estudiantil como ejercicio de reflexión a través de la auto crítica prospectiva.	¿Qué beneficios implican las actividades autoreflexión en los estudiantes para los procesos formativos de evaluación?
			R-COEV	1. La coevaluación como ejercicio colectivo de socialización.	¿Qué beneficios implican las actividades coevaluativas para el desarrollo social del estudiante?
		Reflexiones en y durante la praxis evaluativa	R-EPIS	1. Fundamentos reflexivos sobre la base de una filosofía contemporánea de la evaluación.	Sobre la base de la aplicación de los Tipos de Evaluación, el docente ha de preguntarse en los diversos encuentros: ¿Cómo percibo que los estudiantes se sienten hoy?, ¿qué preveo ocurrirá?, ¿qué dificultades tuve y cómo las superé?, ¿qué salió bien y qué mal? En comparación a anteriores encuentros ¿cómo ha mejorado mi práctica?
	Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Resultados calificativos	R-RES	Uso de los resultados evaluativos para orientar al estudiante	¿Cómo mi forma de calificar orienta prospectivamente al estudiante?
		Meta reflexión	R-EPIS	1. Reflexionar acerca de la praxis. 2. La reflexión como medio para comprender la praxis.	Reflexionando ¿entiendo mejor lo que hago? ¿Cómo la reflexión permitió comprender el actuar específico de mi praxis evaluativa?

### Informantes Clave

Mendieta, Izquierdo y Giovane (2015), destacan la importancia del acercamiento reflexivo al objeto de estudio por parte del investigador, identificando ámbitos y actores intervinientes, estos últimos son denominados *informantes clave*. Robledo (2016) destaca que un informante es aquel individuo que representa una fuente fundamental de información para el proceso de investigación, la cual se fundamenta en sus vivencias, empatía y la relación que tienen con el campo de acción en donde se desarrolla la investigación.

En la presente investigación, se mantuvo en todo momento una cordial relación inter comunicacional entre el sujeto de estudio y el investigador, para poder ahondar en un clima de respeto, en sus ideas, creencias, posturas, pensamientos y opiniones acerca de su praxis evaluativa.

En tal sentido, se estableció una relación de confianza, la cual según Tylor (s.f) citado por Robledo (2016) se denomina *rappor*; en esta se pretendió establecer un

conjunto de condiciones propicias para generar apertura en los diversos momentos de interacción, facilitando la expresión de sentimientos por parte de aquellos individuos que se relacionaron con la indagación. Para lograr tal fin, el investigador adaptó sus rutinas a la de los informantes; estableciendo entre ambos puntos en común, manifestando además interés en sus argumentos y el compromiso de mantener la privacidad de su identidad.

La estabilidad de los informantes, se vio afectada por aspectos contextuales y coyunturales, variando en cantidad e integrantes durante el curso de los tres (3) ciclos reflexivos, en el **primero** el equipo de educadores estuvo conformado por docentes regulares y suplentes, los cuales cesarían sus funciones ante el retorno de profesores que *otro*ra solicitaron permisos por viaje. Para ese momento no se había establecido codificación alguna, por lo tanto, se identificaron por las unidades curriculares que desarrollaban en la institución o por su condición de contratación. Esto último, fue considerado inadecuado por el investigador, quien en un **segundo ciclo de aprendizaje** y con un GIAP estable, caracterizó al equipo docente de la siguiente forma:

**Cuadro 7**

**Perfil de los Informantes Clave**

Código	Área	Asignaturas que imparte		Nivel de Instrucción	Ampliación Académica o acreditación	Años de Servicio
		Unidad (es) Curricular (es)	Grado			
CN00	Ciencias	Estudios de la Naturaleza	1ro	Tercer Nivel Médico Cirujano	Componente Docente	12
			2do			
			3ro			
		Biología	4to			
			5to			
			3ro			
		Química	4to			
			5to			
		Química	5to			
CC01	Ciencias Concretas	Matemática	3ro	Segundo Nivel Estudiante de Ingeniería Eléctrica	Ninguna	7
			4to			
			5to			
		Física	3ro			
			4to			
			5to			
CC02	Ciencias Concretas	Matemática	1ro	Tercer Nivel Profesor en la Especialidad de Matemática	Ninguna	32
			2do			
			1ro			
EF00	Educación Física y Deportes	Educación Física	2do	Tercer Nivel Profesor en la Especialidad de Educación Física	Ninguna	20
			3ro			
			4to			
			5to			
			1ro			
			2do			

**Cuadro 7 (Cont.)**

Código	Área	Asignaturas que imparte		Nivel de Instrucción	Ampliación Académica o acreditación	Años de Servicio		
		Unidad (es) Curricular (es)	Grad o					
CS00	Ciencias Sociales	Geografía, Historia y Ciudadanía	1ro	Tercer Nivel Profesor en la Especialidad de Geografía e Historia	Ninguna	3		
			2do					
			3ro					
			4to					
			5to					
		Arte y Patrimonio	1ro					
			2do					
		Formación para la Soberanía Nacional	4to					
			5to					
ID01	Idiomas	Inglés y otras Lenguas Extranjeras	4to	Tercer Nivel Profesor en la Especialidad de Geografía e Historia	Ninguna	21		
ID02			5to					
ID02			1ro	Cuarto Nivel Pregrado en Administración y Postgrado en Mercadeo	Curso intensivo de Inglés en el extranjero	2		
			2do					
			3ro					
CL00	Castellano y Literatura	Castellano y Literatura	1ro	Cuarto Nivel Profesor en la Especialidad de Educación Integrar	Ninguna	22		
			2do					
			3ro					
			4to	Postgrado en Andragogía				
			5to					
AG00	GCRP	Agro Producción	1ro a 4to	Cuarto Nivel Profesor en la Especialidad de Agricultura Postgrado Planificación y Evaluación	Ninguna	17		

En esta tabla de caracterización, se ubicó al grupo de informantes clave participantes en el proceso de transformación desarrollado durante el curso del año escolar 2018 – 2019, en dos categorías principales, en la primera aquellos cuya profesión base era la docencia y los que desde otras áreas de conocimiento incursionaron en el ámbito educativo, los primeros, educadores de carrera estuvieron a su vez divididos en graduados y no graduados. Por otra parte y conformando la segunda categoría, se contó con un sector del grupo de informantes, cuyos profesionales realizaron estudios de pregrado en otras áreas distintas a la educativa y que se han insertado en la docencia sobre la base de sus conocimientos y habilidades en las áreas que imparten, esto se aplica a los docentes CN00, CC01 e ID02.

Eventos puntuales determinaron la constitución e inestabilidad del GIAP en el segundo ciclo de aprendizaje: (a) la reestructuración de la CS, (b) docentes que no

intervinieron voluntariamente en la indagación; (c) renuncias voluntarias al cargo y; (d) docentes que no participaron activamente.

En un tercer momento, la realidad de los informantes tomó otro rumbo, debido a nuevos sucesos de corte coyuntural, en donde se evidenció una reducción significativa del GIAP. En tal sentido, los informantes integrantes del tercer ciclo reflexivo concluyeron el proceso indagativo, sin embargo es importante sostener que los aportes de todos aquello sujetos que interactuaron en la dinámica indagativa desde sus inicios, fueron de provecho para sus fines.

## **Técnicas e Instrumentos**

Fundamentado en Rojas (2014) se presenta de forma sistematizada una vinculación entre las técnicas de recopilación de información y los instrumentos previstos para tal fin en función a las fases del proceso de investigación, esto en perfecta vinculación con las etapas del método de investigación (IAP):

**Cuadro 8**

**Técnicas e Instrumentos del Estudio**

Objetivos	ETAPAS		REGISTRO DE LOS HALLAZGOS	
	Fase	Sub Fase	Técnica	Instrumento
DEVELAR la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá	INDAGACIÓN INICIAL	Sensibilización	Grupo Focal	Notas de Campo
		Indagación Particular	Entrevista a profundidad	Guion de entrevista
CONFIGURAR un plan de acción colaborativo que contribuya a la transformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá	ACCIÓN REFLEXIVA	Diagnóstico Primario	Grupo Focal	Notas de Campo
		Acuerdos colectivos		
		Ideas para la transformación		
		Configuración del Plan de Reflexivo		
EJECUTAR el plan de acción colaborativo diseñado en función de la trasformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.		Reflexión particular en la práctica	Auto reflexión	Diario

**Cuadro 8 (Cont.)**

Objetivos	ETAPAS		REGISTRO DE LOS HALLAZGOS	
	Fase	Sub Fase	Técnica	Instrumento
VALORAR los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá		<b>REFLEXIÓN COLECTIVA</b>	Grupo Focal	Notas de Campo

Es importante destacar, que el investigador durante el proceso indagatorio, y fundamentado en la técnica de la observación, registró un conjunto de aspectos objetivos y subjetivos el curso del trabajo en su contexto real, por medio de un *diario* el cual se llevó como un registro anecdótico de los eventos surgidos del proceso indagatorio.

### Categorización

Para abordar los hallazgos del primer objetivo de la indagación se desarrolló un guión de entrevistas fundamentado en la categorización de sus preguntas generadoras. Por consiguiente, se derivaron del esquema Macro categoría – categoría – sub categoría, circunscrito al primer objetivo específico de la investigación: *Desvelar la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá*.

**Cuadro 9**

### Categorías y subcategorías del Estudio

Macro categoría	Categoría	Subcategoría
Concepción de la evaluación	Conocimiento científico de la evaluación	Estudios profesionales enfocados en el ámbito evaluativo
		Enfoque de la evaluación en función sus generaciones
		Tipos de evaluación
		Teóricos de la evaluación
	Concepción experiencial de la evaluación	Definición
		Fines de la evaluación
		Rol del evaluador
		Uso de los resultados de la evaluación

**Cuadro 9 (Cont.)**

Macro categoría	Categoría	Subcategoría
Experiencias evaluativas durante su desarrollo estudiantil y profesional	Primeros ciclos de estudio	Conciencia evaluativa
		Procesos evaluativos
		Resultados de la evaluación
		Características de la evaluación en educación primaria
		Aspectos subjetivos de la evaluación desde la perspectiva del educando
	Estudios en educación media general	Diferencias con respecto a los primeros ciclos educativos
		La evaluación en educación media general
		Estrategias de evaluación
		Aspectos subjetivos de la evaluación desde la perspectiva del educando
	Estudios de tercer nivel	Diferencias de la evaluación por áreas de conocimiento
		Transferencia de patrones
		Área de formación universitaria
		Diferencias con respecto a la educación media general
Visión institucional y normativas	Visión Institucional	Influencia de la evaluación en educación superior sobre la secundaria
		Formación a nivel superior como evaluador
		Conocimiento de la visión institucional tradicional
		Visión institucional actual de la evaluación
		Acuerdos o desacuerdos
Praxis actual	Fundamentos normativos de la evaluación	Adaptación a la visión Institucional
		Transformación
	Paradigma	Normativas Institucionales
		Evidencias
		Actividades evaluativas
	Estrategias	Paradigma actual
		Perspectiva de los gerentes
		Perspectivas de los estudiantes
	Resultado	Perspectivas de los padres

La categorización correspondió a cuatro niveles macro, en los cuales se indagó el conocimiento fundamental que tenían los informantes acerca del ejercicio evaluativo y sus fundamentos, la conciencia de la praxis evaluativa durante su formación académica (desde sus inicios en la escuela hasta su formación profesional), su práctica evaluadora frente a las líneas institucionales y normativas (determinadas por el ente rector, MPPE) y finalmente una caracterización de su actual rol como evaluador.

De manera específica la intencionalidad de cada categoría se argumenta en la siguiente tabla, aunado a ello se codificaron las preguntas para una adecuada sistematización de las mismas en el proceso de triangulación destinado para el análisis de la información subyacente de los docentes:

**Cuadro 10**  
**Codificación e Intencionalidad de las Categorías del Estudio**

Macro categoría	Código	Categoría	Sub - Código	Intencionalidad
Concepción de la evaluación	A	Conocimientos fundamentales de la evaluación	1	Desvelar el conocimiento tácito que el docente tiene de la evaluación desde la perspectiva particular.
		Concepción experiencial de la evaluación.	2	Desvelar la concepción de la evaluación que subyace de su praxis profesional sobre la base de los constructos particulares del ejercicio valorativo.
Experiencias evaluativas durante su desarrollo estudiantil y profesional	B	Primeros ciclos de estudio	1	Identificar la concepción que el informante clave tiene de la evaluación desde su experiencia como estudiante y a su vez desvelar su influencia como actual evaluador.
		Estudios en educación media general	2	
		Estudios de tercer nivel	3	
Visión institucional y normativas	C	Visión Institucional	1	Identificar el conocimiento que tiene acerca de la visión institucional en cuanto al ámbito evaluativo.
		Fundamentos normativos de la evaluación	2	Identificar el conocimiento que posee en cuanto a las orientaciones y parámetros normativos que el Ente Rector ha determinado para el desarrollo de los procesos evaluativos.
Praxis actual	D	Paradigma	1	Identificar el paradigma con el cual el docente orienta su praxis evaluativa.
		Estrategias	2	Identificar las estrategias que el docente aplica en función a sus criterios como evaluador.
		Resultado	3	Desvelar la imagen que tiene como evaluador frente a las opiniones de los integrantes de la comunidad educativa.

Las preguntas determinadas por cada subcategoría fueron:

**Cuadro 11**  
**Preguntas Generadoras de las Categorías del Estudio**

Categoría	Subcategoría	Código	Pregunta Generadora
Conocimientos fundamentales de la evaluación	Conocimientos evaluativos adquiridos en la práctica o académicamente	A11	¿Durante la adquisición de competencias propias de la docencia ¿Qué conocimientos has adquirido de los procesos evaluativos?
	Enfoque de la evaluación en función sus generaciones	A12	¿En cuál generación de la evaluación se ubican los procesos contemporáneos de valoración?
	Precursor de la evaluación	A13	¿Con cuál precursor de la evaluación te identificas?
Concepción experiencial de la evaluación.	Definición de evaluación desde la experiencia	A21	Con base a tu experiencia docente ¿Qué significado otorgas a la evaluación como proceso inherente al ámbito educativo?
	Fines de la evaluación	A22	Tomando en consideración la concepción que tienes de la evaluación ¿Cuáles consideras son sus fines?
	Rol del evaluador	A23	En función a los fines que has atribuido a la evaluación ¿Qué rol desarrolla el docente dentro del ejercicio evaluativo?
	Uso de los resultados de la evaluación	A24	¿Cuáles son los usos que como docente en tu rol como valorador le otorgas al ejercicio de la evaluación?
	Momentos de aplicación de la evaluación	A25	Considerando a la evaluación como un proceso en el curso del aprendizaje ¿Identifica los momentos en los cuales la aplicas?

**Cuadro 11 (Cont.)**

Categoría	Subcategoría	Código	Pregunta Generadora
Primeros ciclos de estudio	Conciencia evaluativa	B11	Durante el curso en educación preescolar ¿estabas consciente de los procesos evaluativos? ¿Qué evidencias tienes de ello?
	Procesos evaluativos	B12	En Educación preescolar ¿Cuáles actividades eran parte de la evaluación?
	Resultados de la evaluación	B13	¿Cómo la maestra del nivel indicaba los resultados de la evaluación?
	Características de la evaluación en educación primaria	B14	¿Qué diferencias hubo entre la evaluación en la educación preescolar y la de educación primaria? Tratando de generalizar las actividades de evaluación ¿Cómo fuiste evaluado en el curso de tu educación primaria?
	Aspectos subjetivos de la evaluación desde la perspectiva del educando	B15	¿Cómo te sentías al momento de saber que serías evaluado por la maestra?
Estudios en educación media general	Diferencias con respecto a los primeros ciclos educativos	B21	¿Qué diferencia a la evaluación en educación primaria con respecto a la educación media general?
	La evaluación en educación media general	B22	¿Qué aspectos caracterizaron a la evaluación durante tu curso en la educación media general?
	Estrategias de evaluación	B23	¿Cuáles actividades desarrollabas para cumplir con el proceso de evaluación en educación media general? ¿Usas esas mismas actividades en la actualidad?
	Aspectos subjetivos de la evaluación desde la perspectiva del educando	B24	¿Cómo te sentías al momento de saber que serías evaluado por los docentes?
	Diferencias de la evaluación por áreas de conocimiento	B25	¿Cuál era la diferencia de la evaluación en función al área que era valorada?
Estudios de tercer nivel	Transferencia de patrones	B26	¿Cuáles patrones de evaluación asumes en la actualidad de tus docentes de educación media general? ¿Cuáles aspectos de la práctica evaluativa de los docentes que impartieron conocimientos en tu curso por la educación media general no has asumido y porque?
	Área de formación universitaria	B31	¿Qué estudios realizas o has realizado a nivel universitario?
	Diferencias con respecto a la educación media general	B32	¿Qué diferencia hay entre la evaluación a nivel de educación media general y la universitaria?
	Influencia de la evaluación en educación superior sobre la secundaria	B33	¿Qué similitudes o diferencias hay entre el docente de educación media general con respecto al de educación universitaria en función al rol evaluador?
	Formación a nivel superior como evaluador	B34	¿Cómo la forma de evaluación que has recibido a nivel universitario ha determinado tu actual forma de evaluar al estudiante de educación media general? ¿Cómo fue tu formación como evaluador a nivel universitario? (en caso de haber estudiado educación)

**Cuadro 11 (Cont.)**

Categoría	Subcategoría	Código	Pregunta Generadora
Visión Institucional	Conocimiento de la visión institucional tradicional	C11	¿Cuál es la concepción tradicional que ha tenido la Institución en cuanto a la evaluación?
	Visión institucional actual de la evaluación	C12	¿Cuál es la visión Institucional que se pretende en la actualidad para determinar los procesos evaluativos?
	Acuerdos o desacuerdos	C13	¿En cuales aspectos de la visión institucional propuesta estás de acuerdo en cuanto al desarrollo de los procesos evaluativos? ¿En cuales aspectos de la visión institucional propuesta no estás de acuerdo en cuanto al desarrollo de los procesos evaluativos?
	Adaptación a la visión Institucional	C14	¿Cómo te has adaptado a la visión institucional propuesta que la UEIP Boyacá ha determinado para desarrollar sus procesos evaluativos?
Fundamentos normativos de la evaluación	Normativas Institucionales	C21	¿Cuáles son las normativas generales que la institución determina en lo evaluativo?
	Normativas del Ente Rector	C22	¿Cuáles son las normativas que el MPPE determina para el desarrollo de los procesos evaluativos en el nivel de educación media general?
Paradigma	Paradigma actual	D11	¿Cuál paradigma educativo determina tu práctica educativa?
	Evidencias	D12	¿Cómo el paradigma identificado determina tu praxis evaluativa?
Estrategias	Actividades evaluativas	D21	¿Cuáles actividades evaluativas caracterizan tu práctica?
Resultado	Perspectiva de los gerentes	D31	¿Qué opinan los gerentes que orientan y supervisan los procesos evaluativos de tu praxis valorativa?
	Perspectivas de los estudiantes	D32	¿Qué opinan los estudiantes de tu praxis evaluativa?
	Perspectivas de los padres	D33	¿Qué opinan los padres de tu praxis evaluativa?

### Triangulación en la investigación

En cuanto a la *triangulación*, Jiménez y Tejada (2004) la definen como una estrategia imprescindible para la investigación cualitativa, y funge como integrador de los componentes del procedimiento indagativo. Se presenta entonces como un eje transversal garante de la validez y fiabilidad de los instrumentos.

Para la presente investigación, se enfocó en la visión que los informantes clave aporten al proceso de indagación, confrontando con los hallazgos generados en el proceso de evaluación y los referentes teóricos que sustentan a la misma.

Blandéz (2000) sostiene que la investigación – acción es fiable cuando se considera que es *estable, segura y digna de confianza*; este principio, según el autor, se evidencia cuando los informantes clave, *coinciden en la descripción de los acontecimientos*. Palacios, Sánchez y Gutiérrez (2013) ante este principio, establecen los criterios de calidad que este procedimiento confiere a una investigación de tipo cualitativa, de estos se significan los siguientes: (a) identificación del rol del

investigador y su status; (b) la minuciosa descripción de los informantes; (c) identificación de técnicas de recogida de datos.

En el presente estudio, el investigador asume un rol activo en el proceso de transformación de las prácticas evaluativas, atento y respetuoso ante los aspectos que subyacen de la perspectiva de los informantes, que en este caso son los integrantes del grupo docente en estudio, en función de las técnicas que garantizaron una recogida de información en la acción, lo cual generó procesos reflexivos en los espacios y momentos que circunscriben la práctica valorativa, que se inserta como el objeto en estudio.

### **Fiabilidad de la investigación**

Retomando las ideas de Blandéz (2000), se establecen dos (2) tipos de fiabilidad, la interna y externa; para efectos de la presente investigación, la fiabilidad se ubica en la primera categoría, ya que se pretende que las posturas, ideas y perspectivas de los docentes en cuanto a las prácticas evaluativas coincidan, para generar cambios colectivos, a través de la contratación de datos, generados por los informantes clave.

La fiabilidad, en este caso, fue determinante para avalar los datos e información que registraron los instrumentos de recolección, que para efectos de la investigación fueron: (a) guión de entrevista; (b) notas de campo; (c) diario. La fiabilidad del guión de entrevista se sustentó en el hecho de confrontar las opiniones generadas por los distintos informantes, a fin de considerar la estabilidad de las mismas en la mayoría o totalidad del colectivo; por otra parte en las notas de campo se evidenciaron coincidencias en las diversas manifestaciones grupales de los informantes en función a todos los procesos inherentes al método y modelo aplicados, durante el curso de toda la investigación, haciendo énfasis en las diversas posturas subyacentes de los encuentros planificados dirigidas los aspectos fundamentales, procedimentales y prácticos del ejercicio evaluativo lo cual aportó confianza al curso de la investigación.

Finalmente, en cuanto a la fiabilidad de los diarios, se esperaba la aceptación y uso por parte de los informantes, se declara entonces que la esperada contrastación de las

reflexiones de los docentes en, durante y después del desarrollo de sus prácticas evaluativas, se apuntó en sus recuerdos, los cuales fueron captados en los diversos momentos de intervención. Ante esto se puede considerar que los fines previstos del diario de co investigador hallaron su concreción fuera de una realidad física, para pasar a una intangible pero también válida forma de registrar las experiencias reflexivas, ya que fue escrito todo aspecto subjetivo en un espacio intrínseco por los mismos informantes.

## **MOMENTO IV**

### **INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS**

En este apartado, se presentan los siguientes aspectos de la investigación: sistematización de la experiencia indagativa, triangulación de la información recopilada y conclusiones del proceso de investigación aunado a las reflexiones del investigador.

#### **Sistematización de la experiencia Indagativa**

##### *El inicio de la experiencia.*

El investigador, en el momento inicial de la indagación, consideró que, el inicio formal de una experiencia de investigación académica, ha de estar precedido por una etapa de formulación y consolidación de ideas iniciales, determinadas por principios fundamentales que generen bases sólidas para encaminar su rumbo. En tal sentido y posterior a la aprobación de su intención indagativa, procedió a ampliar los principios orientadores del su Trabajo Grado, específicamente ahondando en el enfoque cualitativo y el paradigma socio crítico de la investigación.

La profundización en cuestión se fundamentó en literatura especializada relativa al campo de la investigación educativa, revisando los referentes filosóficos citados; producto de esto, amplió su campo reflexivo gracias a la asimilación de insumos que nutrieron de forma primaria su experiencia de aprendizaje.

En tal sentido, el efecto reflexivo en curso, que influyó a su vez en a la confirmación de la intención investigativa, brindó además un sólido aval para mantener vigente un aspecto genésico del proceso, referido a la selección de las bases procedimentales del mismo (metodología y modelo), las cuales en consideración del investigador permitirían el alcance sistemático y organizado de los objetivos propuestos.

Todas estas acciones iniciales se enfocaron entonces, en iniciar un camino hacia la transformación de la práctica evaluativa de los integrantes del equipo docente de

educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá, para el periodo escolar 2018-2019.

Se presentaron en estos momentos de reflexión diversos presupuestos, que implicaron sean generados temores iniciales: las reacciones humanas ante la propuesta de transformación, la subjetividad que podría particularizar al ser humano, los paradigmas que caracterizan las conductas de quienes serían los sujetos en estudio, incluso el alcance de las metas trazadas con base a estas realidades.

Sumando otras reflexiones, hubo un término filosófico que caracterizó al paradigma seleccionado: *emancipar*, lo cual implicó que se generasen preguntas clave: ¿liberarnos de qué? ¿Quién? O ¿Quiénes? Y cómo lograr esa liberación evidenciada en cambios dirigidos a la praxis evaluativa. En ese devenir de preocupaciones y expectativas, la respuesta previa a estas interrogantes se hallaron en: la crítica, reflexión y la propia acción, es por ello que esta reflexión marcó el horizonte a seguir.

En tal sentido, en el proyecto que configuró previamente este Trabajo de Grado, se declaró que la Investigación Acción Participativa sería el eje transversal de la investigación en su dimensión metodológica, sin embargo ante la amplia disponibilidad de fuentes bajo la perspectiva de varios autores, la selección de un referente preciso se presentó como un nuevo reto.

En tal sentido se consideró a la Cooperativa de la Comunidad de Madrid (2014), como fuente principal y orientadora del método, sin desestimar otras que enriquezcan el camino metodológico aportando insumos fundamentales de tipo procedural, para el ejercicio del adecuado curso de la metodología indagativa.

El método seleccionado fue vinculado sistemáticamente con otro determinante de la investigación, el modelo enfocado a la práctica reflexiva profesional, desarrollado por Donald Schön, cuyo fin se vinculó con la dimensión auto reflexiva; en su trabajo, Schön se enfoca en la transformación de la praxis docente en el marco de la reflexión.

En tal sentido, la articulación entre el método y modelo reflexivo, influyeron de manera constante en todo el proceso investigativo, como garante del cambio en

función a la esperada evolución del pensamiento en el ejercicio de la praxis evaluativa.

En ese mismo orden de ideas, los momentos determinados por la recursividad del método y la aplicación de modelo, estarían circunscritos en *ciclos reflexivos*, ubicados temporalmente en los lapsos académicos del periodo escolar en curso, sin embargo, para ese momento de la investigación, no se tenía conocimiento cierto de cuantos ciclos serían necesarios para alcanzar la transformación.

Finalizando este momento aclaratorio y previo al curso de la investigación, el investigador, consideró también, un conjunto de situaciones y realidades desencadenantes que definirían el desarrollo del *primer ciclo reflexivo*. En tal sentido y en el marco de su preocupación, concientizó que el equipo docente de etapa (EMG) no estaría completo en el primer lapso del año escolar ya que dos (2) de sus integrantes estaban de permiso por viaje y otros estaban por contratar; aunado a ello y con el conocimiento de las generalidades que tuvo del grupo docente: (a) la posibilidad de resistencia al cambio; (b) el posible rechazo de las intenciones indagatorias; (c) la corta duración de este primer momento del año escolar debido a la celebración de comicios electorales.

#### *Organizando una reflexión colectiva: fundamentos de la Sensibilización*

Posterior a la especificación general del método en comunión con el modelo, se procedió a desarrollar, la sub fase denominada *sensibilización*, correspondiente a la Fase de *Indagación Inicial*, para lo cual se establecieron un conjunto de metas con la finalidad para configurar un plan de acción acorde a sus fines: (a) determinar los principios de la educación contemporánea; (b) reflexionar acerca de la praxis educativa actual; (c) identificar los retos educativos necesarios para la transformación de la praxis evaluativa del docente de EMG.

Concretando los hechos organizativos, el plan de acción diseñado y configurado para tal fin fue el siguiente:

**Cuadro 12**  
**Plan de Acción del Primer encuentro de Sensibilización**

Metas	Actividades	Recursos	Resp	Lapso de Ejecución
A	Búsqueda en la red literatura relativa a la temática general	- Recursos WEB. - Programas lectores de PDF.	El investigador	6 al 7/9/18
	Localización en la red de material audiovisual relativo a los principios de una educación contemporánea	- Recursos WEB.		
	Elaboración de material de apoyo para el desarrollo de la actividad	- Digitales y tecnológicos		11/9/18
B	Convocatoria al equipo docente para la interacción	- Equipos celulares.	Investigador e Informantes	12/9/18
	Reunión con la gerencia media de la Institución (jefaturas y coordinaciones). Inducción de la intencionalidad de la indagación y conformación de la CS	- Material para la toma de notas.		19/9/18
	Organización de los espacios para el desarrollo del encuentro	- Digitales y tecnológicos. - Móbilario.		3/10/18
	Ejecución del encuentro.	- Digitales y tecnológicos - Material de apoyo (en físico).		4/10/18
	Registro de opiniones o evidencias.	- Hojas de notas. - Diario del Investigador.		
C	Determinación de los retos a asumir para la transformación de la praxis evaluativa	- Hojas de notas.		4/10/18
	Organización de la información recopilada. Creación de informe del encuentro.	- Procesador de texto.		8 al 11/10/18

En cuanto al desarrollo del plan de acción para la sensibilización, en sus etapas iniciales, se procedió a la ejecución de las actividades programadas; siendo la primera, la relativa a la indagación de literatura específica en cuanto a la educación contemporánea para una sensibilización docente, es importante declarar que la información encontrada era muy completa pero al mismo tiempo compleja, la idea era entonces, concientizar a los docentes con mensajes sencillos y de fácil comprensión, lejos de pretender dictar una cátedra, razón por la cual se descartó esta intención y se optó por ubicar un material más concreto para una sencilla pero significativa asimilación.

Es por ello, que en la búsqueda de un material adecuado se revisó la plataforma de videos YouTube, seleccionando entre varias opciones, un material de la cuenta educarchile (2013), referente a las Habilidades del Siglo XXI.

Este material de tipo audiovisual, estaba estructurado por un video introductorio que argumentaba los principios de la educación contemporánea, aunado a un conjunto

de habilidades a desarrollar por el educando, para asumir los retos educativos del milenio.

En otra dimensión, la relativa al contenido, el material ofreció aspectos de gran relevancia: (a) analogía entre la tradición educativa y la contemporaneidad; (b) crítica y reflexión en el curso de varios escenarios académicos; (c) perfiles a seguir para alcanzar un estilo contemporáneo de la educación; (d) identificación de los retos educativos del milenio.

Posteriormente, se procedió a diseñar y elaborar el material de apoyo para el desarrollo de la jornada, conformado por dos (2) papeles de trabajo, el primero un cuestionario inicial para ubicar al docente en la temática del encuentro, en este se formularon tres (3) preguntas orientadoras:

- 1- ¿Qué concepción inicial tengo de la temática que se ha desarrollar en este encuentro?
- 2- ¿Qué espero aprender de este espacio de aprendizaje?
- 3- ¿Qué puedo aportar en esta dinámica de aprendizaje social?

En el segundo recurso físico, los participantes habrían de emitir conclusiones parciales referidas al material reflexivo para la sensibilización en función a tres (3) ejes de opinión: (a) lo bueno; (b) lo malo; y (c) lo interesante. Ampliando esta intencionalidad, lo bueno y lo malo pretendió hacer referencia a los acuerdos o desacuerdos que considerasen los docentes en función a los planteamientos del audio visual, por otra parte, lo interesante, enfocado en lo innovador o desconocido por el educador participante.

Se inicia luego el desarrollo de la segunda meta: Reflexionar con el claustro acerca de su praxis educativa actual, en tal sentido y como como se tenía previsto en el plan de acción, se hizo la invitación a los docentes de educación media general al encuentro previsto, para ello se utilizó un equipo celular y por mensajería (SMS) se envió la correspondiente invitación. Ante esto, el acuse de recibido por parte de los docentes fue muy puntual, significando que los estaban enterados de la fecha, hora, lugar y temática general del encuentro, en tal sentido no se generó pregunta alguna que pudiese profundizar la intencionalidad del encuentro.

### *Organizando al capital humano*

En otro orden de ideas, fue necesario constituir la comisión que habría de encargarse del control integral de las etapas del método de indagación: La Comisión de Seguimiento (CS); para ello el investigador consideró a figuras Institucionales con funciones técnico administrativas: la Jefe del Departamento de Control de Estudios y Evaluación y la Coordinación Académica de la Etapa.

Es por ello, que se celebró el encuentro programado para la conformación de dicha comisión, la cual a partir de ese momento se identificaría como CS; en tal espacio de intercambio y en presencia de las autoridades antes citadas se planteó la intencionalidad de la investigación y sus alcances, motivando a su vez a los funcionarios presentes a formar parte activa de la misma.

De forma sincera consideraron ante esta propuesta, que participar en la indagación como CS sería un agregado adicional a sus funciones básicas y por ende una complejidad que influiría en sus funciones administrativas, aunado a ello, un primer lapso tradicionalmente limitado en lo temporal y caracterizado por el desarrollo de diversos procesos técnico administrativos, sin embargo aceptaron el reto manifestando que no garantizarían un apego total a la dinámica indagativa.

La conformación del equipo docente de Educación Media General (EMG) para este año escolar en su primer lapso fue de nueve (9) docentes, por otra parte dos (2) docentes regulares estaban de permiso en espera de su regreso para el segundo lapso. En tal sentido grupo de participantes estuvo conformado por:

#### **Cuadro 13**

#### **Conformación del equipo docente para el Primer Lapso**

<b>Áreas de aprendizaje</b>	<b>Docentes por área</b>	<b>Observaciones</b>
Ciencias concretas (matemática y física)	2	
Idiomas	2	Presente en la Institución
Educación Física y Deportes	1	
Castellano	1	Suplentes asignados para el desarrollo de las áreas
Ciencias Naturales	2	
Sociales	1	Sin contratar, en espera de ubicación.

Sobre la base de análisis de la distribución de las unidades curriculares para el momento, las áreas de orientación y convivencia aunado a grupos de participación creación y recreación habría de estar asumidas por algunos de los mismos docentes.

Es importante señalar también, que las áreas de Ciencias Naturales y Castellano durante este primer momento fueron asumidas por suplentes, los cuales hasta ese momento no continuarán ejerciendo sus unidades curriculares para el siguiente lapso. En tal sentido breve participación podría ser irrelevante para la investigación, lo cual finalmente no resultó así, ya que su paso por la indagación generó también insumos reflexivos importantes.

### **Primer Ciclo Reflexivo**

#### *La sensibilización*

La sensibilización para efectos de la presente investigación, permitió conocer las posturas particulares de los docentes de la etapa frente a las referencias actuales que definen las tendencias del milenio en lo educativo, ante esto surgieron interesantes reacciones, propias de una evidente confrontación entre paradigmas tradicionales y contemporáneos, que develaron inicialmente las tendencias de los informantes, quienes manifestaron en un primer momento rechazo o aceptación ante los retos que la sociedad demanda sean atendidos por la educación.

En estos momentos, estuvieron presentes todos los docentes convocados, con la excepción de los restantes integrantes de la CS, quienes desarrollaban, actividades inherentes a sus funciones, en tal sentido notificaron que luego de cumplirlas se integrarían a la actividad; desde la perspectiva del investigador y como crítica constructiva, se consideró que este hecho afectaba al proceso de sensibilización ya que el mismo requería la participación constante y activa de los intervenientes.

Una vez facilitado el material físico para el desarrollo del encuentro se procedió formalmente, a su inicio formal, específicamente en un primer momento, denominado: *antes de la acción reflexiva*, develando inicialmente el contenido de la agenda y haciendo principal énfasis en intencionalidad de la actividad, la cual se sustentó en argumentar el genésico proceso de transformación que la Institución requería para adaptar su labor a las necesidades educativas de la sociedad de los Altos Mirandinos.

Dando continuidad a la agenda, se argumentó la dinámica del encuentro, fundamentada en la reflexión colectiva de la praxis docente ante los retos educativos del milenio, de igual forma se generaron orientaciones básicas para el uso del material de trabajo y se estableció la forma de participación particular, la cual habría de ser libre y espontánea respetando ideas contrarias y momentos de intervención de los integrantes del grupo docente, manteniendo y fomentando un ambiente de respeto en todo momento.

Se profundizó luego en la explicación del cuestionario inicial, constituido por preguntas orientadoras de contextualización y autoreflexión, las cuales habrían de contestar los docentes particularmente antes de iniciar formalmente el encuentro, siendo importante declarar que no serían compartidas con el colectivo ya que su intencionalidad es inducir a un proceso interno de reflexión. Estas preguntas (y sus intencionalidades) fueron:

**Cuadro 14**  
**Cuestionario Inicial para el inicio de la primera Sensibilización (Intencionalidad)**

Pregunta	Intencionalidad
¿Qué concepción inicial tengo de la temática que se ha desarrollar en este encuentro?	Pretendía conectar al docente con la temática del encuentro, la cual se tipificó en su título <i>Retos de la educación contemporánea</i> , dicha conexión le permitiría generar presupuestos del tema,
¿Qué espero aprender de este espacio de aprendizaje?	Inicialmente se pretendía con esta pregunta, que el docente reflexione en cuanto a su disposición de adquirir un nuevo aprendizaje, lo cual implicaría de manera preliminar una posible aceptación de cambio.
¿Qué puedo aportar en esta dinámica de aprendizaje social?	Ésta intencionalidad, estuvo referida a su disposición a participar, en función a sus competencias.

Aun cuando no estuvo considerado compartir este material de autoreflexión y contextualización en colectivo, resultó interesante que un participante de forma voluntaria quiso compartir sus reflexiones, sosteniendo que el encuentro estaba destinado a la actualización pedagógica de los docentes, así mismo que el aprendizaje esperado generado le permitiría comprender los retos que como docente, habría de asumir frente a los estudiantes y sus demandas, finalmente aportaría a la dinámica su experiencia en el campo docente.

Se dio paso entonces al segundo momento, denominado: *durante la acción reflexiva*, en el cual se desarrollaron los procesos colectivos y particulares de reflexión ante los planteamientos determinados para la sensibilización.

Para esto, se proyectó el video introductorio de los Retos Educativos del Siglo XXI (Educarchile, 2013), el cual representó la base fundamental de las dimensiones del material; ante el material y su contenido unos docentes se mostraron atentos, otros manifestaron tedio a través de sus gestos, inclusive algunas expresiones de desacuerdo a la par de otras que indicaban aceptación.

Se presentó entonces el momento agendado para las reflexiones colectivas y participación, iniciándose entonces una compleja matriz de opinión, cuando un colega plantea desde su perspectiva, que *en la actualidad se ha perdido el verdadero sentido de la educación por la flexibilidad que el sistema que lo regula le confiere a los procesos de evaluación*, quejándose a su vez de la reformulación de la dinámica académica generada por la imposición de una nueva malla curricular para educación media general, considera inadecuada *la eliminación de las prácticas de laboratorio y la atención en cancha de grupos completos de deporte*. En el curso de su opinión, el docente emitió un juicio valorativo interesante, basó su emotiva opinión, haciendo referencia a un sistema educativo altamente permisivo con el estudiante, con una flexibilidad que debilita el proceso de aprendizaje.

Evitando emitir juicios valorativos, el investigador internamente consideró, fuera de contexto la postura del docente reclamante ya que distaba del marco temático referido en el audiovisual, sin embargo, aportó un insumo importante: una forma de concebir a la contemporaneidad frente a la tradición, marcando un hito entre ambas.

A partir de estas opiniones, otros integrantes intervinieron voluntariamente, en esta oportunidad quienes desarrollaban algunas de las áreas de científicas, considerando que una educación fundamentada en los principios contemporáneos derivados de los retos del milenio, desfavorecería el aprendizaje de las materias concretas, específicamente Física, Matemática y Química. De alguna forma señalaron a las tendencias actuales como débiles ante las ciencias puras y que el nivel de exigencia según ellos es muy poco para asumir su aprendizaje.

Ante tales afirmaciones, se generó un frente de ideas, cuando otro integrante del encuentro identificó al humanismo como principio epistémico de la educación contemporánea, indicando que la verdadera debilidad se encuentra en el docente que no se actualiza ni comprende que la generación actual de estudiantes demanda otras formas de plantear los procesos de aprendizaje.

De manera tímida, otra docente, manifestó su inconformidad en cuanto a la eliminación de las áreas de educación para el trabajo. Ella conjuntamente con el docente que inicia la discusión, añoran los tiempos de la educación tradicional.

Dicha añoranza, llamó la atención nuevamente al investigador, quien en sus notas destaca este apego a la tradición y negación la contemporaneidad.

De igual forma, uno de los suplentes del área científica, considerado por sus colegas como *un docente joven por su edad*, avaló con su opinión a los colegas que manifestaban conservadoras posturas, sosteniendo que las corrientes pedagógicas actuales *no colaboran con el desarrollo cognitivo del estudiante*.

En ese momento retoma la palabra la docente suplente de ciencias, que en todo momento ha manifestado acuerdo con la contemporaneidad y deseo activo de participar, exponiendo su experiencia en la escuela pública con respecto a lo planteado; de forma conciliadora manifiesta comprender las opiniones del colectivo.

En su disertación consideró que la educación moderna debe atender a los lineamientos del ente rector que a su vez están influenciados por los informes de la UNESCO; expuso también el contenido que redactó en el cuadro otorgado por el investigador para opinar del material, dando fuerza al eje *lo bueno*. De igual forma solicitó entonces se proyecte nuevamente el video referencial y recomendó a la audiencia más atención a su contenido para disertar con base a lo establecido.

Ya en un momento cumbre del encuentro, el investigador planea concretar de forma colectiva los ejes del cuadro reflexivo (lo bueno, lo malo y lo interesante) en ese momento evidencia la presencia de dos (2) posturas antagónicas: docentes que avalan la contemporaneidad y aquellos que mantienen una ideología tradicional de la educación:

**Cuadro 15**

**Herramienta, lo bueno, lo malo y lo interesante (Primera Sensibilización)**

EJE	OPINIONES CON TENDENCIAS TRADICIONALES	OPINIONES CON TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS
Lo malo	<p>El sector que se contrapone a la educación contemporánea, manifestó que la tecnología disminuye el nivel de compromiso del estudiante y lo induce de alguna manera a la revisión de material inadecuado para su edad, aunado al hecho de que el docente actual no maneja los recursos digitales, queda en desventaja ante el estudiantado.</p> <p>Criticán el trabajo colaborativo, ya que según ellos es una <i>sinverguenzura</i> que los estudiantes obtengan calificaciones a costa del esfuerzo de otros.</p> <p>Concluyendo su postura, consideraron que el pensamiento crítico puede inducir al estudiante a irrespetar al docente y que las actividades innovadoras son <i>inventos</i> de maestros jóvenes.</p>	<p>Consideraron que no hubo nada malo sobre la base de la propuesta evidenciada en el recurso audiovisual proyectado, y que lo único negativo es hay docentes que no aceptan los cambios, esto enfocado en sus paradigmas.</p>
Lo bueno	<p>Los adversarios a la modernidad educativa consideraron que ningún aspecto propuesto es bueno, y que la tradición ha de prevalecer</p>	<p>Sostuvieron que hay que superar la tradición conductista y el extremo sentido cognitivo de la educación regular, incluyendo el pensamiento crítico y reflexivo en todo momento, además apoyaron el sentido colaborativo de la educación en aras a la inclusión de una educación socializada.</p> <p>Por otra parte consideraron que la tecnología es un recurso necesario ya que se adapta a los intereses de la presente generación estudiantil, siendo solo necesaria la orientación debida para su uso.</p>
Lo interesante	<p>El último eje del cuadro no se desarrolló en profundidad, los adversos se mantuvieron en silencio, mientras los docentes identificados con lo contemporáneo expresaron que “todo es interesante”.</p>	<p>Ya en horas del mediodía, se consideró propicio dar paso al eje reflexivo en modalidad de cierre, planteando al colectivo un conjunto de preguntas autocríticas para profundizar en el resultado del encuentro. En este momento se aplican solo las destinas para el momento denominado <i>después de la acción reflexiva</i>:</p> <p><b>¿Qué resultó positivo hoy?</b> Respondieron únicamente quienes apoyaron las tendencias educativas contemporáneas, manifestando que se aprendió mucho y que este aprendizaje es el inicio de una transformación de la conciencia del cómo estamos educando.</p> <p><b>¿Qué resultó negativo?</b> Hubo en este particular dos (2) tendencias de respuesta, una que afirmó que la educación llegará a un fin nefasto por las fallas del sistema educativo y los “actuales inventos que desfiguran a la educación”; por otra parte otros</p>

consideraron que el comprender nuevos principios educativos “en este grupo” sería algo imposible y que llegar a acuerdos sería muy complejo.

**¿Qué podemos mejorar?** Nuestras maneras de expresarnos, de tolerar opiniones adversas.

Atendiendo al punto de agenda relativo a las conclusiones del encuentro y a la tercera meta del plan de acción: Identificar los retos educativos necesarios para la transformación de la praxis evaluativa del docente de EMG, se solicita a los asistentes puntualicen cuáles consideran son los desafíos a afrontar en la educación actual, la participación fue limitada, y entre todos (incluyendo al investigador) se pudo obtener lo siguiente:

1. El cambio de paradigma por parte de los docentes.
2. El uso adecuado de la tecnología.
3. El superar el extremo sentido cognitivista de la educación que se tiene en la institución.
4. El manejo de las altas matrículas escolares por curso para garantizar una educación de calidad.

Finalmente se notificó al grupo docente, un aspecto que estuvo inicialmente considerado por el investigador para la sub etapa de sensibilización: abordar la dimensión evaluativa bajo el mismo principio de discrepancia entre lo tradicional y contemporáneo.

Se procedió posteriormente a sistematizar el encuentro a través de un informe, determinando inicialmente la estructura de este proceso de síntesis, para posteriormente y de forma sucinta completar cada apartado.

#### *Profundizando la sensibilización: la evaluación contemporánea.*

Dando continuidad a la sensibilización del equipo docente, se desarrolló otro espacio de intercambio de posturas, creencias y aspectos epistémicos, enfocados esta vez en la dimensión evaluativa, como eje central de la investigación.

Es por ello que se programó otro encuentro el cual se desarrolló a los pocos días de la primera jornada de sensibilización, generándose un nuevo plan de acción:

**Cuadro 16****Plan de Acción para la Segunda Jornada de Sensibilización (Lo evaluativo)**

Metas	Actividades	Recursos	Responsables	Lapso de Ejecución			
Organizar el encuentro en función a la dimensión evaluativa de la educación contemporánea	Convocatoria al personal docente de EMG al encuentro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitales y Tecnológicos.</li> <li>- Programas para obtener videos de la red.</li> </ul>	Investigador y Coordinador de EMG.	10/10/18			
	Ubicación de forma digital del material audiovisual referente a La Evaluación Auténtica, de la Dra. Díaz Barriga.		Investigador				
	Creación de archivo de video ejecutable con el material digital						
	Desarrollar situaciones de reflexión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hoja de notas.</li> <li>- Diario del investigador.</li> </ul>					
	Creación de la agenda del encuentro						
	Especificación de las normativas del encuentro.						
Reflexionar en función a los principios de la evaluación contemporánea	Organización el espacio de encuentro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnológicos.</li> <li>- Mórbilario.</li> </ul>	Investigador y docentes	15/10/18			
	Especificación de preguntas reflexivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material de papelería.</li> </ul>					
	Proyección del material.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Digitales y Tecnológicos.</li> </ul>					
	Compartir de aprendizajes alcanzados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno de notas del investigador.</li> <li>- Cuaderno de notas de los docentes.</li> </ul>					
Sistematizar los hallazgos del evento	Sistematización del encuentro según formato establecido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuaderno de notas.</li> </ul>		15 y 16/10/18			

El material audiovisual en cuestión, fue extraído de la plataforma YouTube, en donde la Dra. Díaz Barriga en el año 2015, planteaba su postura ante las ventajas de la evaluación en tiempos actuales, frente a la tradición, bajo la figura de lo que denominó *La Evaluación Auténtica*, haciendo énfasis, en las estrategias que han caracterizado los procesos valorativos tradicionales y propone aquellas afines a la contemporaneidad.

El encuentro se desarrolló en función a lo previsto, sin embargo como evento desfavorable, la asistencia del cuerpo docente y técnico administrativo no fue la esperada, ya que cuatro (4) docentes de contratación regular no pudieron participar por asuntos laborales.

Se expuso luego la intencionalidad del encuentro, destacando la importancia de la sensibilización docente frente a los retos educativos que ha de afrontar y la revisión de su praxis a fin de generar mejoras con base a la transformación como principio de emancipación, aunado al hecho de asumir evaluación como un ejercicio integrado al proceso de aprendizaje desde su planificación y ejecución.

Los procesos reflexivos fueron orientados por preguntas generadoras, con la finalidad de inducir al participante a optar por la autoreflexión como un ejercicio constante, la cual no debería ser normada ni impuesta, en tal sentido habría de ser voluntaria, por ello que se invitó a no divulgar estas reflexiones en esta sensibilización. En último momento se decidió por cuestiones prácticas, imprimir las preguntas generadoras y entregarlas a los docentes previamente.

Estas preguntas se enmarcaron con base a los tres (3) momentos de acción reflexiva antes desarrollados, antes, durante y después de la acción en el marco de la plena reflexión práctica:

**Cuadro 17**

**Preguntas Reflexivas para la Segunda Sensibilización (Lo evaluativo)**

Clasificación con base al momento	Intencionalidad general	Pregunta	Intencionalidad específica
Antes de la acción	Reflexión previa por parte del participante para que concientice su participación.	¿Qué estamos haciendo hoy?	Ubicar al participante en el aquí y el ahora
		¿Qué creo que ocurrirá hoy?	Develar las expectativas del participante
		¿Cómo estoy preparado para asumir los retos de la presente actividad?	Develar la actitud participativa del sujeto en este encuentro
Durante la acción	Reflexión durante el curso del proceso	¿Cómo me siento en este momento?	Conexión entre el ahora y los aspectos subjetivos que subyacen del participante en función a su sentir.
		¿Qué información es nueva para mí?	Aceptación por parte del sujeto de los nuevos conocimientos subyacentes de la dinámica o reconocimiento de los que ya posee.
		¿Cuáles aspectos de esta nueva información acepto?	Enfocado en su apertura epistémica.
Después de la acción	Reflexionar luego de concluir el proceso	¿Qué resultado positivo hoy?	Aspectos aceptados y reconocidos del contenido funcional de la jornada.
		¿Qué resultado negativo?	Develar aspectos negativos o no aceptados.

Sin embargo, el único planteamiento colectivo que se destinó compartir, estuvo referido a una analogía entre la evaluación tradicional y la contemporánea, a partir de la crítica y reflexión de cada docente. De igual forma se destacó que el cierre reflexivo de la jornada, no entraría en el marco de la discusión, es por ello que se otorgaría derecho de palabra para que ellos desde su particularidad manifiesten su postura ante la pregunta en cuestión.

En el momento de la proyección del material, se pudo evidenciar distintos comportamientos en grupo asistente: algunos manifestaban tedio y adormecimiento, otros atentos al material pero sin tomar nota alguna de su contenido. Estas evidencias de desconexión resultaron interesantes para los registros del investigador.

Producto del contenido del material, se invitó a responder de manera individual la pregunta generadora que hacía alusión a la analogía entre la evaluación tradicional y la contemporánea. Ante esto, el docente de Matemáticas, consideró que el cambio es radical, y que el hecho de evitar pruebas escritas afectan su trabajo, el cual es el de comprobar resultados y procedimientos.

Al mismo tiempo sostuvo, que las estrategias evaluativas actuales son débiles para las ciencias y más aplicables a las áreas de sociales. Agregó también que pudiese aplicar las que para él son “nuevas formas de evaluar” en ferias de ciencias, experimentos u otros que no requiriesen de formalidad. Finalmente consideró que no está del todo de acuerdo con la propuesta de Díaz (2015).

Tomó luego la palabra la docente de Inglés, que sostuvo que la evaluación propuesta por Díaz (2015), era ideal si se tuviese tiempo para asumir particularidades en función a la velocidad de aprendizaje de sus estudiantes; destacó de igual forma que el idioma debe aprenderse como un acto natural y que esas estrategias planteadas en el material eran adecuadas para ello, sin embargo manifestó no tenía en ese momento la visión de cómo aplicarlo efectivamente.

El suplente de Ciencias prefirió no opinar, aun cuando ello, manifestó que de haber emitido su postura, sería en la línea de su colega de Matemáticas.

El investigador como parte del grupo expuso ampliamente su aceptación al contenido del material, consideró que su praxis se fundamenta en la flexibilidad, estrategia adaptada a los estudiantes, originalidad y sentido orientador de la evaluación como ejercicio de superación constante del educando en su proceso de aprendizaje.

Finalmente agradeció la participación de los docentes al encuentro y dio por concluida la actividad. Mientras recogía los equipos se mantuvo con los docentes de Ciencias, y conversó informalmente de la temática. En tal sentido manifestaron su

preocupación por el hecho de que lo contemporáneo afecta a las ciencias concretas, uno de ellos, el más experimentado expresó algo que llamó la atención de forma determinante, refiriéndose al investigador y promotor de la transformación “...entiendo claramente tu intención, es muy buena, pero me cuesta entender lo que viene, no lo concibo adecuado, pero si tengo que hacerlo lo haré, no me siento cómodo”

Al día siguiente se procedió a reflexionar y sistematizar, en un segundo informe, registrando los hallazgos producto de la dinámica.

#### *Reflexiones después de sensibilizar*

El investigador posterior a la sensibilización, reflexionó acerca de los avances del proceso, generando de forma previa opiniones y posturas particulares en cuanto al desarrollo de las primeras actividades.

Los hallazgos subyacentes hasta el momento, fueron relevantes para la investigación, estos develaron, defendieron y justificaron algunos los principios y creencias enfocadas en los paradigmas que han empleado los docentes durante el curso de su praxis general y evaluativa: (a) desconocimiento de las nuevas tendencias educativas; (b) evidencia de cierta indisposición a transformar la praxis educativa; (d) rechazo a las tendencias evaluativas a nivel estratégico; (e) la influencia de los paradigmas tradicionales en la práctica docente; (f) aceptación de la propuesta de transformación por un grupo reducido de docentes; (f) consideración que la praxis o forma de ejecutar sus prácticas es la adecuada.

#### *Verificando la ruta*

Para dar continuidad con el camino indagativo fijado, se revisaron los objetivos de la investigación a fin de hacer seguimiento a los mismos, haciendo énfasis en el primero de ellos: Desvelar la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.

Una de las etapas contempladas para el desarrollo del citado objetivo, denominada *Indagación Particular*, con la cual se habría de develar la concepción que los docentes de EMG tienen de la evaluación, fue suspendida temporalmente por motivos

coyunturales que atendieron a dimensiones temporales. Tal decisión se realizó sobre la base de la flexibilidad que el método otorga, reprogramándola para un momento posterior adecuado para su desarrollo.

En profunda revisión de la fuente que determinó el camino hacia la IAP, la Sociedad Cooperativa de la Comunidad de Madrid (SCCM, 2014), el investigador se detuvo en un apartado de gran relevancia, relativo a la *participación como factor de transformación*, a su vez se generó en el mismo una gran preocupación, sobre la mirada de las actitudes de los integrantes del GIAP ante la investigación, avistando una limitada intención de participar.

Son varias ideas orientadoras las cuales subyacen de la fuente que fueron requeridas precisar este aspecto de la investigación:

1. La participación como proceso de intervención individual o grupal.
2. El enfoque de participación como medio para la transformación social.
3. Su enfoque hacia la conciencia colectiva.
4. Sentido mancomunado de integración de ideas.
5. La búsqueda del bien colectivo.

De igual forma se atendió a una herramienta útil para el identificar niveles de participación dentro de la acción transformadora, prefiriendo utilizar el término *Situación Participativa* debido a la connotación del enfoque de la presente investigación. La SCCM (2014) denomina *escalera de participación*, la cual se constituye de varios niveles o escalones que identifican formas participativas: (a) información; (b) opinión; (c) proposición; (d) decisión y (e) gestión.

Por otra parte Geilfus (2009) propone otra escala, más compleja: (a) pasividad; (b) suministro de información; (c) participación por consulta; (d) participación por incentivos; (e) participación funcional; (f) participación interactiva y (g) auto – desarrollo.

La información contenida en estas escalas a criterio del investigador, generaban insumos útiles para ubicar la participación de los informantes en una condición particular, es por ello que se decidió fusionarlas y resultó entonces la siguiente clasificación:

**Cuadro 18**  
**Tabla de Situación Participativa**

Fuente		Escala Resultante
Geiffus	SCCM	
Pasividad	Información	Participación Pasiva
Suministro de información		
Participación por consulta	Opinión	Participación Opinante
Participación por incentivos		
Participación Funcional	Proposición	Participación Proposicional
Participación interactiva		
Auto – Desarrollo	Decisión	Participación Sustancial
	Gestión	

La expectativa del investigador, con base a esta estructura generada, era que la participación sea sustancial, sin embargo en el momento inicial de la indagación se pretendió sea proposicional tomando en cuenta que la realidad de ese momento apuntaba a la pasividad del equipo docente en la indagación.

En otro orden de ideas, por la coyuntura temporal, se ajustó el método en etapas clave para ejecutar el primer ciclo reflexivo, siendo las etapas seleccionadas: (a) Diagnóstico, (b) propuestas; (c) programación; (d) Ejecución, Evaluación y Seguimiento. La primera es una sub etapa de *Negociación Inicial* y la última se divide en ejecución, evaluación y seguimiento.

Se realizó un plan de acción para el desarrollo del método, entre los cuales destaca la conformación de grupos IAP, siendo los siguientes las metas previstas: (a) organizar los grupos de intervención; (b) Diagnosticar la situación problemática a través de la opinión de los gerentes Institucionales; (c) determinar los procesos reflexivos durante la praxis evaluativa; (d) ejecución de acciones reflexivas; (e) evaluar del proceso.

**Cuadro 19****Plan de Acción para el Primer Ciclo Reflexivo**

<b>Metas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Responsables</b>	<b>Lapso</b>	
Organizar los grupos de intervención	Determinación de funciones de la Comisión de Seguimiento.	- Material para toma de notas.	Autoridades académicas e Investigador.	23/10/18	
	Conformación del GIAP.	- Circular informativa	Todos los actores IAP.	23/10/18	
Diagnosticar la situación problemática a través de la opinión de los gerentes Institucionales	Encuentro (Departamento de control de estudios y evaluación).	- Hoja de notas.	Investigados y autoridades de la gerencia media	24 y 25/10/18	
	Entrevista (Coordinación de Educación Media General).		Investigador		
	Determinación de aspectos anecdóticos por parte del saliente jefe de control de estudios y evaluación.	- Diario del investigador.			
Determinar los procesos reflexivos durante la praxis evaluativa	Informar al GIAP los hallazgos aportados por los gerentes educativos que subyacen de la situación en estudio	No necesarios.	Comunidad IAP.	26/10/18	
	Exponer formalmente y con amplitud la intencionalidad de la Investigación				
	Explicación de las actividades reflexivas que se adaptan al modelo reflexivo	- Hoja de notas.			
	Solicitud de propuestas a los Integrantes del GIAP y Comisión de Seguimiento	Investigador			
	Concreción de las orientaciones para el desarrollo de procesos de reflexión				
Ejecutar las acciones reflexivas	Aplicación de los procesos y actividades reflexivas antes, durante y después de la praxis	---	Equipo docente.	Del 29/10 al 30/11/18	
Evaluar del proceso	Evaluación mancomunada de los integrantes del GIAP Evaluación por parte la Comisión de Seguimiento	- Hoja de notas. - Diario del investigador	Comunidad IAP	11 de enero de 2019	

Vinculando los objetivos de la investigación con el plan de acción, se relacionó su tercera meta “Determinación de los procesos reflexivos durante la praxis evaluativa” con el segundo objetivo de la indagación: CONFIGURAR un plan de acción colaborativo que contribuya a la transformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.

El espíritu de este objetivo instaba a la participación del grupo docente en la configuración del plan de acción, sin embargo en función a la realidad que ha caracterizado a la participación de los integrantes del grupo docente en este primer ciclo reflexivo, se decidió que su intervención estaría enfocada únicamente en la construcción de los procesos de reflexión durante la praxis, definiendo las actividades a realizar en función al modelo reflexivo.

Por otra parte la siguiente meta, Ejecutar el plan de acción, atiende al tercer objetivo de la investigación: EJECUTAR el plan de acción colaborativo diseñado en

función de la trasformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.

Finalmente la última meta, Evaluar del proceso, corresponde al objetivo investigativo: Valorar los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.

La primera meta se desarrolló en la fecha prevista, reuniéndose en la biblioteca del plantel como espacio neutro, la jefe del departamento de control y evaluación, la coordinadora de EMG y el investigador; confirmando la Comisión de Seguimiento.

El perfil ideal para integrar la CS, era la de un funcionario Institucional que tuviese vinculación directa con el cuerpo docente y a su vez dominio de los procesos académicos y administrativos que se desarrollan en el marco de la dinámica organizacional, consiente de la necesidad de transformar la praxis evaluativa en beneficio de la comunidad educativa.

En tal sentido sus funciones estarían circunscritas sobre la base del seguimiento, orientación, acompañamiento y control de los procesos de transformación referentes a la intención investigativa. Ante esto se reiteró la advertencia general hecha en *otrrora* por los integrantes de la CS, en donde sostuvieron no garantizar un dedicado cumplimiento de la misión encomendada, por el desarrollo y prioridad de sus actividades regulares en la institución. Finalmente se procedió la redacción y entrega al cuerpo docente de la circular en donde se le notificó que integraría el GIAP (Anexo A)

Se desarrolló posteriormente, la interacción con los integrantes de la CS, en su condición de responsables de las dependencias técnico administrativas de la Institución referidas a EMG. En ese momento hubo disposición a participar, lo cual fue positivo para iniciar el proceso diagnóstico. Se planteó a los funcionarios una pregunta generadora específica: ¿Cuáles son las opiniones de padres y estudiantes en cuanto a las prácticas evaluativas de nuestros docentes?

El primer contacto se realizó con la jefa de control de estudios y evaluación, cuyo aporte se fundamentó en las denuncias de padres y estudiantes ante el departamento que dirige, se le solicitó las evidencias y reacciones del caso:

#### Cuadro 20

#### **Opinión de la Jefatura de Control y Evaluación en cuanto al desempeño docente en el Primer Ciclo Reflexivo**

Evidencia	Reacciones
Planes de evaluación que no se aportan a los estudiantes.	Molestia ya que los estudiantes se sienten desorientados en cuanto a contenidos y actividades evaluativas.
Planes de evaluación que no son discutidos con los estudiantes.	Algunos estudiantes manifiestan que no son tomados en cuenta, otros no prestan importancia a ello ya que son sumisos a lo determinado por los docentes.
Planes de evaluación impuestos por algunos docentes.	Molestia por no permitir la participación estudiantil, sin embargo algunos estudiantes no le dan importancia a ello.
Docentes que no respetan las fechas pautadas para la aplicación de actividades evaluativas.	Indignación y molestia por parte de los estudiantes, se sienten irrespetados.
Modificaciones de los planes de evaluación que no son notificadas al departamento, tampoco a los estudiantes.	Molestia de los estudiantes que consideran vulnerados sus derechos.
Ausencia de argumentación para el desarrollo de actividades evaluativas.	Molestia del estudiantado cuando al entregar una actividad evaluativa reciben tardíamente orientaciones.
Calificaciones que no corresponden a las expectativas de los estudiantes y padres.	Molestia y cuestionamiento por parte de padres y estudiantes del trabajo del docente como especialista y evaluador.
Tardanza en la corrección y entrega de resultados parciales.	Molestia y consideración de irresponsabilidad atribuida a los docentes por parte de padres y estudiantes.

También declara de forma voluntaria su propia opinión acerca de este asunto como jefe de departamento, la cual se expresa en las siguientes afirmaciones textuales:

1. *Me molesta que los padres y estudiantes reclamen al departamento, cuando a los docentes se les dan los lineamientos.*
2. *No entiendo, si son profesionales, como se equivocan en procedimientos que deberían ser para ellos comunes.*
3. *Aun cuando se les facilitan talleres de evaluación siguen en los mismos errores.*
4. *Me indigna el hecho de que debo estar detrás de ellos para hacer su trabajo.*
5. *Hay mucho vicio, el cual no se resolvió en su tiempo y yo ahora que estoy prácticamente entrando debo resolver.*

Se le preguntó luego ¿Qué siente cuando esto ocurre? A lo cual respondió: (a) molestia; (b) indignación; (c) frustración como jefe de departamento.

Posteriormente se realizó el mismo ejercicio con la coordinadora de EMG, indagando en cuanto a su postura ante el desempeño de los docentes de EMG en función a sus prácticas evaluativas:

**Cuadro 21**
**Opinión de la Coordinación Académica en cuanto al desempeño docente en el Primer Ciclo Reflexivo**

<b>Evidencia</b>	<b>Reacciones</b>
Mal manejo de los procesos de planificación en función al estudiante.	Molestia, porque no son claros con los planes o no los facilitan.
Los profesores cambian las fechas y otros aspectos de las evaluaciones sin notificar.	Molestia de los estudiantes la cual trasmiten a la coordinación. También desanimo ya que dicen que los docentes al final ganan.
Docentes que no indican como serán evaluados los estudiantes.	Estudiantes desorientados y en desacuerdo con esto.
Estudiantes mal calificados.	Desconfianza en el trabajo del docente y su conocimiento del área.

El investigador, quien aportó también sus aportes como anterior jefe del departamento de control de estudios y evaluación, igualmente como coordinador de la etapa coincide con sus colegas, incluyendo otras: (a) injusticia evaluativa; (b) falta de preparación de algunos docentes; (c) poca disposición a asumir normativas; (d) poca disposición a asumir nuevos paradigmas educativos.

Ya se han ejecutado las dos (2) primeras metas: (a) organizar los grupos de intervención; (b) diagnosticar la situación problemática a través de hallazgos previos. Se procede a desarrollar la tercera, relativa a la determinación de los procesos reflexivos durante la praxis evaluativa de forma mancomunada, esto atiende a los siguientes momentos del método: (a) Diagnóstico; (b) Propuestas y (c) Programación.

Se desarrolló una agenda para el encuentro en cuestión, conformada por los siguientes momentos:

1. Bienvenida
2. Presentación de la intención indagativa
3. Presentación de los hallazgos subyacentes de los encuentros con la gerencia media en cuanto al desempeño evaluativo del docente.
4. Argumentación metodológica
5. Determinación mancomunada de procesos reflexivos
6. Establecimiento de lapsos de aplicación.

Previo al encuentro, se pudo notar, que la actitud del GIAP e incluso de la CS, estuvo afectada por el estrés de trabajo típico de una jornada educativa, la asistencia no fue total, faltó un docente por su horario y otro se unió a la actividad con retraso.

Se inició la reunión según lo previsto, en tal sentido, posterior a la bienvenida, se expuso la agenda, y se procedió luego a la argumentación de la intención indagativa a través de su título, el cual fue desarrollado ante los presentes en función del significado de sus componentes: se hizo énfasis en la transformación como promotora del cambio proactivo en el ámbito educativo y su influencia la práctica evaluativa, la cual fue presentada como el objeto de estudio aunado a la identificación de los docentes de la etapa como sujetos de la investigación. En el curso de este momento los docentes escuchaban atentos.

El momento más tenso de la jornada estaría por venir, el relativo a la presentación de las opiniones que expresaron las autoridades de la etapa en función a su conexión con la postura de estudiantes y padres acerca del desempeño docente en su rol como evaluador, es por ello que se intentó exponer de forma discreta y adecuada la información en curso.

Ante esto hubo rechazo, por parte de los docentes que en encuentros anteriores se oponían a los planteamientos que invitaban a generar cambios en su actuar profesional; atribuyeron la responsabilidad al sistema educativo, estudiantes, padres incluso a la misma Institución, considerándose unas víctimas de los mismos.

Los integrantes que conformaban la CS y aquel sector del GIAP que optaba por la transformación y contemporaneidad educativa y evaluativa, de manera discreta afirmaron que son realidades que se deben analizar y aceptar y para lograr el alcance de las mejoras en la praxis.

Sorpresaivamente no hubo enfrentamientos, solo gestos de desagrado y hastío, por parte de los integrantes de la CS y aquellos constituyentes del GIAP que se opusieron las intenciones de emancipación y trasformación; al mismo tiempo silencio y cierta desconexión de la situación de los otros integrantes del grupo de investigación.

Posteriormente, se presentó una síntesis sistematizada del método de indagación, argumentando las etapas de la IAP y su propósito dentro de un enfoque cualitativo, siempre estableciendo relación con el proceso de investigación, para luego inducir al modelo de Shön, el cual determinará los procesos de reflexión. Los docentes

participantes, solo escucharon sin plantear pregunta alguna o intervenir para generar aportes, incluso no se evidenció que tomasen notas de lo expuesto.

El investigador, en función a que el grupo de co investigadores generasen acciones consensuadas de reflexión durante y después su praxis a partir de ideas comunes, indujo al GIAP a fundamentarse en los aspectos explicados del modelo reflexivo con base al método de IAP para tal fin. Esta intención, no se logró según lo previsto en su totalidad, se generaron ideas aisladas, pero al mismo tiempo negativa de quienes se oponen a la transformación en participar.

Ante tal evento, el investigador intervino, aplicando un conjunto de postulados generadores que de forma previa desarrolló en caso de presentarse una situación de limitada participación en el GIAP en cuanto a la formulación de propuestas de acciones reflexivas, dichas orientaciones fundamentadas en el modelo reflexivo establecieron tres (3) momentos reflexivos: (a) conocimiento en la acción; (b) Reflexión en y durante la acción y; (c) Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Durante la explicación, se solicitó a los integrantes de la investigación, se concentraran en su significado, función, aplicación y beneficios para los procesos de reflexión, sin embargo no se evidenció intención determinante de participación.

El investigador sostuvo que la forma ideal para desarrollar el modelo, en su sentido práctico, sería planteándose un conjunto de preguntas generadoras que instasen a la reflexión durante el curso de su praxis evaluativa. Ante el planteamiento de estas preguntas, la reacción del grupo en general fue la de manifestar rechazo por la complejidad del procedimiento justificándose en la cantidad de preguntas, las cuales consideraron *demasiadas*.

En tal sentido se acordó simplificar este compendio de preguntas eliminando aquellas que según el GIAP podrían obviarse. Atendiendo a la naturaleza del método, el equipo de trabajo goza de autonomía en las decisiones, es por ello que el consenso y la toma de decisiones mancomunadas son permisibles.

A continuación se plantean las preguntas generadoras sobre la base de la simplificación solicitada por los informantes, aprobando con el indicador *si*, aquellas que según los informantes serían utilizadas en su proceso de reflexión:

### Cuadro 22

#### Preguntas Generadoras del Modelo validadas por el GIAP a aplicar en el Primer Ciclo Reflexivo

	Categoría de la Pregunta	Pregunta	
Conocimiento en la acción	Concepción de la evaluación	¿Qué es para mí la evaluación?	SI
	Usos de la evaluación	¿Para qué evalúo?	SI
	Tipos de evaluación	¿Cuáles tipos de evaluación aplico en y durante mi praxis?	SI
	Formas de evaluación	¿Cómo aplico estos tipos de evaluación?	NO
Reflexión en y durante la acción	Relación instrucción evaluación.	¿Cuáles formas de evaluación aplico en y durante mi praxis?	SI
	Determinar el para qué evaluar	¿Cómo logro coherencia entre la instrucción y la evaluación?	SI
	La estrategia evaluativa y su planificación.	¿La dificultad con la cual se desarrolla el proceso de instrucción es coherente a aquella que determina la evaluación?	NO
	Especificidad de la evaluación en cuanto a sus instrucciones.	¿Cómo preparo desde la instrucción al estudiante para la evaluación?	NO
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Determinar el qué evaluar (criterios).	¿Para qué evalúo?	SI
	Formas de calificar y obtener los resultados evaluativos.	¿Cómo diseño el proceso evaluativo?	SI
	Establecer el uso de los resultados evaluativos.	¿Cuáles dificultades se generan en el desarrollo de la estrategia evaluativa?	NO
	Reflexiones del docente como agente evaluador.	¿Cómo oriento al estudiantado en cuanto a las instrucciones u orientaciones para desarrollar los procesos evaluativos?	SI
	Reflexiones acerca de la praxis evaluativa como proceso.	¿Cuáles son los fundamentos que tomo en cuenta para generar los criterios de evaluación?	SI
		¿Cómo divulgo al estudiantado los criterios valorativos determinados para calificar una actividad de evaluación?	NO
		¿Qué caracteriza mi ejercicio como calificador?	SI
		¿Cómo oriento al estudiantado a través de la calificación?	NO
	Meta reflexión	¿Para qué uso el resultado de la evaluación?	SI
		¿Cómo informo los resultados de la evaluación?	NO
		¿Cuáles fueron mis fortalezas como evaluador durante el proceso?	SI
		¿Cuáles fueron mis debilidades como evaluador durante el proceso?	SI
		¿Qué aspectos debo mejorar como evaluador?	SI
		¿Cuáles aspectos fueron exitosos durante mi práctica evaluativa?	SI
		¿Cómo fue la receptividad del estudiantado en cuanto a mi forma de evaluar?	NO
		¿Cómo mi praxis evaluativa permitió al estudiantado desarrollar adecuadamente los procesos de aprendizaje?	SI
		Tomando en cuenta que la crítica es opinar: ¿Cuáles críticas recibí durante mi praxis evaluativa? ¿Quiénes criticaron mi praxis?	NO
		¿Qué beneficios trae para mí práctica evaluativa reflexionar acerca de la misma?	SI
		¿Cómo la reflexión constante pudo afianzar la conciencia que tengo de mi práctica evaluativa?	NO
		¿Cómo la reflexión permite la transformación de mi práctica evaluativa?	SI

Las propuestas y procedimientos reflexivos por parte de los equipos IAP no fueron formuladas, aun cuando se le invitó a que de forma mancomunada emitiesen dichos insumos. Los sectores identificaron al investigador (también integrante de la CS) como idóneo para plantear procedimientos, los cuales habrían de ser luego discutidos en colectivo para establecer acuerdos.

Ante tal solicitud, el investigador se permitió recordar la importancia de la participación activa, creativa, mancomunada y prospectiva. Sin embargo para dar continuidad a los acuerdos presenta su propuesta de plan de acción reflexivo en donde se plantearon tres (3) metas enfocadas en el modelo reflexivo respectivamente con base a su estructura: (a) Concientizar el conocimiento que tengo de los fundamentos relativos a la evaluación de los aprendizajes; (b) Reflexionar durante mi práctica evaluativa; (c) Metaevaluar mi praxis valorativa.

Posteriormente y con base a los lapsos establecidos para la aplicación de estos procesos reflexivos se estableció un plan de acción, enfocado como se dijo antes en el propio proceso de reflexión y fundamentado en el modelo de Donald Schön.

El procedimiento general consistió en registrar en un cuaderno de notas, a modo de diario de co investigación, el producto de los procesos reflexivos inducidos por las preguntas generadoras del modelo. Este a su vez ubicaría al docente en los momentos de la praxis que estaría desarrollando durante la reflexión.

### **Cuadro 23 Plan de Acción enfocado en el Modelo para su aplicación en el Primer Ciclo Reflexivo**

Metas	Actividades	Recursos	Resp.	Lapso de Ejecución
Concientizar el conocimiento que tengo de los fundamentos relativos a la evaluación de los aprendizajes	Responder el conjunto de preguntas referentes a la etapa conocimiento en la acción.			27 y 28/10/18
Reflexionar durante mi práctica evaluativa	Aplicar procesos reflexivos a la planificación de las estrategias evaluativas con base a los postulados planteados	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material impreso con las preguntas generadoras.</li> <li>- Cuaderno de notas.</li> </ul>	Actores IAP	29/10 al 02/11/18
	Aplicar procesos reflexivos durante el desarrollo de la evaluación con base a los postulados planteados			2 al 30/11/18
Metaevaluar mi praxis valorativa	Aplicar procesos reflexivos después del desarrollo de la evaluación con base a los postulados planteados			3 al 8 de diciembre de 2018

La primera meta se consideró, debía realizarse previamente antes de desarrollar el proceso reflexivo *in situ*, permitiéndole al docente, identificar los fundamentos teóricos y basamentos tácitos de su praxis evaluativa sobre la base de la amplitud de sus conocimientos del ejercicio valorativo. Aunado a ello para instar a que revise el los fundamentos relativos a esta dimensión de la educación.

En la segunda meta se le invitó a reflexionar en y durante la acción al docente, con preguntas en tiempo presente acerca de: (a) la coherencia entre la instrucción y la evaluación; (b) diseño y aplicación de la estrategia evaluativa; (c) orientación al estudiantado en cuanto a las pautas evaluativas; (d) formulación de criterios evaluativos en concordancia con el rol del docente como evaluador y (e) el uso del resultado evaluativo.

Finalmente los procesos posteriores a la aplicación de la reflexión en y durante la acción, con preguntas generadoras acerca de la praxis evaluativa en tiempo pasado. Finalmente la amplitud del proceso reflexivo abarcaría todas las asignaturas que los docentes dicten en la Institución.

#### *El primer ciclo en pleno desarrollo*

Se inició entonces formalmente, el proceso de reflexión fundamentado en el modelo correspondiente primer ciclo reflexivo, con la aplicación de los insumos previstos y argumentados en el último encuentro, ante esto, el investigador en pleno conocimiento de la coyuntura, tuvo expectativas limitadas en cuanto desarrollo de las actividades, por un conjunto de factores que seguían siendo parte de su preocupación: (a) un GIAP y una CS poco participativa; (b) un limitado lapso temporal de desarrollo; (c) un GIAP provisional; (d) una primera mirada práctica a la aplicación del modelo y método.

Es importante acotar, que el docente faltante por contratar estaba ya ejerciendo sus funciones, pero de forma tardía ya que el curso del lapso estaba avanzado en correspondencia con la investigación, en tal sentido y por tal razón no se le integró a la actividad ante el hecho prioritario para la Institución de recuperar un lapso prácticamente perdido en su área.

Otro evento humano que afectó el curso del proceso reflexivo fue el estado de salud del investigador, lo cual lo desarticuló en el momento que consideró fundamental para la indagación, *la aplicación del modelo*. Asigna como tarea prima a la CS facilitar a los integrantes del GIAP la guía de preguntas reflexivas, lo cual no se hizo en el tiempo indicado, esto afectó significativamente a la primera fase del modelo y al inicio de su segundo momento.

La CS, en su derecho a ejercer sus funciones regulares, tal como lo advirtió al previamente, se desvinculó de la investigación, dando prioridad al cierre del lapso, avistando el proceso electoral; sobre la base de esa coyuntura y aun cuando las dificultades presentadas, el investigador se comunicaba principalmente con la coordinación académica, la cual informó *que se ha escuchado del trabajo reflexivo, que algunos lo hacen otros no, otros dijeron no comprender pero tampoco preguntan o se asesoran*. También sostuvo que *Quienes lo hacen no han registrado información en sus cuadernos, dicen que en su mente mantienen la experiencia, pareciera que no están sistematizando*. Finalmente se manifiesta que lo importante es culminar el lapso, que es muy corto.

A la distancia, el investigador no recibe información de mejora o seguimiento del proceso con base a lo esperado, considerando la autoevaluación en su sentido sistemático como un fracaso, pero en sus reflexiones, todo lo que ocurre es insumo para el proceso y sus fines. Espera entonces una interacción con el grupo para ahondar en lo ocurrido.

#### *Culminando el primer ciclo reflexivo*

Antes de realizar el grupo focal destinado a la evaluación del proceso, según el plan de acción que determinó la aplicación del método IAP, hubo una reunión con la CS para conocer su postura acerca del desarrollo de las actividades reflexivas y seguimiento del plan de acción; en la intervención el investigador mantuvo siempre un acercamiento fundamentado en la comprensión y no en el cuestionamiento. Las justificaciones por lo no realizado fueron varias y todas apuntaron a que el proceso reflexivo es ajeno a las funciones regulares de los integrantes de la CS, y por ello consideraron que no eran prioridad.

Sin embargo se plantearon algunas preguntas necesarias para captar hallazgos subyacentes del proceso:

*¿Cómo fue el desempeño de los docentes durante el periodo reflexivo?* Solo respondió la coordinadora, manifiesta que *cree* que no lo hicieron ya que nunca se comunicaron con ella, de igual forma considera que los docentes no tienen interés en cambiar.

*¿Cuáles fueron sus opiniones?* Nuevamente la coordinadora dice haber escuchado que este proceso de cambio es un capricho del directivo y otros que es bueno pero que necesita de más tiempo y disposición para lograrse.

*¿Cuáles actitudes pudieron detectar?* Ambas en este caso participaron, las actitudes fueron, sentido de obligación ante el proceso, molestia por querer cambiar la forma de trabajo del docente, en algunos casos preocupación por no poder cumplir. También nulidad en otros colegas.

*¿Qué tan apegados estuvieron al proceso reflexivo?* No hubo respuesta ya que no existió interacción.

*¿Qué dificultades se presentaron en el proceso de reflexión por parte de los docentes?* Tiempo y disposición.

Ya dando cumplimiento a la etapa de evaluación del primer ciclo reflexivo, en enero de 2019, El GIAP y la CS se reunieron con el investigador en grupo focalizado, asistieron varios docentes que participaron en el primer ciclo reflexivo, y se incluyeron voluntariamente, uno de los docentes que estuvo en condición de permiso laboral y el recién contratado para asumir el área de sociales (tomando en cuenta que la docente contratada renunció a mediados del mes de diciembre).

Los inasistentes se justifican por el hecho de culminación de contrato laboral (hasta finales del primer lapso) o por compromisos formales en otras instituciones educativas.

Ya en reunión se procedió a la lectura de la agenda:

1. Bienvenida.
2. Mensaje de agradecimiento y motivación para alcanzar la transformación.
3. Anecdótico del proceso de transformación.
4. Revisión general de los procesos reflexivos en función a las preguntas generadoras.
5. Reflexiones generales del GIAP.
6. Reflexiones generales de la CS.
7. Toma de decisiones mancomunadas.

Luego del desarrollo de los puntos de agenda iniciales, se desarrolló una reláfica de los eventos desarrollados y aspectos abordados en función de los procesos de reflexión y transformación, destacando: (a) la sensibilización en sus dos (2) dimensiones (general y evaluativa); (b) el sentido participativo del proceso; (c) la intervención del método de indagación y modelo reflexivo; (d) las reacciones manifestadas por los integrantes de la comunidad educativa a modo diagnóstico y (e); los procesos de reflexión y autoevaluación durante y después de la práctica.

El investigador aprovechó de plantear una pregunta, la actual aun cuando no estaba programada, consideró fundamental ¿Cuáles conocimientos adquiridos durante la etapa de sensibilización fueron tomados en cuenta durante el proceso? la respuesta fue significativa y provino de uno de los detractores iniciales de la transformación, “ese material nos pone a pensar” opinión la cual fue aprobada con gestos por los otros integrantes.

De igual forma, era evidente el interés expresado con gestos de curiosidad, que expresaban los docentes invitados y que inicialmente no pertenecían al GIAP, estos estaban muy atentos.

Ya en la plenaria, el grupo manifestó que no realizó tal y como se esperaba el proceso de reflexión según los acuerdos establecidos, algunos citaron haber recordado durante la praxis ciertas preguntas generadoras, sin embargo estaban dispuestos a responder estos insumos de autoreflexión colectivamente sobre la base de la experiencia vivida, conscientes de que podrían estar desarticuladas por no haber sido aplicadas durante la práctica evaluativa. Esto fue permitido, ya que se atiende a un proceso reflexivo inicial fundamentado en la autocrítica, que es *la aceptación*, en tal sentido aunque fue una reflexión fuera de la acción se ubicó dentro praxis de cada docente.

A continuación las preguntas y las opiniones del grupo focal, en función a las dos (2) primeras etapas del modelo, es importante mencionar que para generalizar y adaptarlas a opiniones compartidas su redacción cambió, es por ello que en la segunda columna de la siguiente tabla se especifica dicha adaptación:

## Cuadro 24

### Preguntas Generadoras de las primeras etapas del Modelo en el Primer Ciclo Reflexivo

Pregunta	Pregunta adaptada	Respuesta globalizada
¿Qué es para mí la evaluación?	¿Qué es la evaluación?	Hubo consenso en definirla como un proceso de medición de los aprendizajes.
¿Para qué evalúo?	¿Para qué se evalúa?	El GIAP consideró que se evalúa para aprobar o aplazar, también para determinar si los conocimiento fueron adquiridos y en qué nivel dentro de la escala.
¿Cuáles tipos de evaluación aplico en y durante mi praxis?	¿Cuáles tipos de evaluación que se aplican en y durante la praxis? (Haciendo referencia a la evaluación inicial, formativa y sumativa)	No hubo respuesta inmediata, solo una pregunta ¿Cuáles son los tipos de evaluación? una vez aclarada la pregunta, un participante manifestó conocerlas pero que no sabía que pertenecían a una tipología evaluativa.
¿Cómo aplico estos tipos de evaluación?	¿Cómo aplicamos estos tipos de evaluación?	Una vez aclarados los tipos de evaluación, manifestaron que la de tipo diagnóstica (solo al principio del año) y la sumativa. No se manifestó la consideración de uso de la evaluación formativa.
¿Cuáles formas de evaluación aplico en y durante mi praxis?	¿Cuáles formas de evaluación se aplican en y durante la praxis?	Igualmente desconocían las formas de evaluación, por lo cual hubo que aclararles.
¿Cómo aplico estas formas de evaluación?	¿Cómo se aplican las formas de evaluación?	Ningún docente manifiesta optar por la auto ni coevaluación; de la coevaluación consideran que puede generar enfrentamientos entre estudiantes en el aula. En cuanto a la heteroevaluación, desconocían (excepto la coordinadora de la etapa) <i>su existencia</i> . Finalmente la evaluación externa no fue un aspecto discutido.
¿Cómo logro coherencia entre la instrucción y la evaluación?	¿Cómo debe ser la coherencia entre la instrucción y la evaluación?	La primera pregunta del GIAP presente estaba referida a ¿Qué es la instrucción? La docente de matemáticas utilizó un sinónimo: <i>la clase</i> ; se presentó un vacío de opiniones ya que ningún docente respondía, tomó la palabra la coordinadora y manifestó <i>se debe evaluar lo que se da en clase</i> , ante esto hubo gestos de aceptación de los integrantes del GIAP
¿La dificultad con la cual se desarrolla el proceso de instrucción es coherente con aquella que determina la evaluación?		La redacción de la pregunta es compleja para el GIAP por lo cual hubo que aclararla, se refiere a, si el nivel de dificultad que caracteriza la instrucción (o clase como la denomina el GIAP) debe ser el mismo al momento de aplicar una actividad evaluativa (en línea con la evaluación sumativa que manifiestan aplicar los docentes), esta vez intervino la docente invitada de Ciencias y con el apoyo de los profesores de Matemáticas y Física consideraron que, <i>en la evaluación el nivel de dificultad ha de ser más complejo para que el estudiante pueda pensar más</i> ; de esto difieren las docentes del área de idiomas.
¿Cómo preparo desde la instrucción al estudiante para la evaluación?	¿Cómo debe prepararse desde la instrucción al estudiante para la evaluación?	La coordinadora considera que <i>con una buena clase..., de calidad</i> , los profesores cuya área se enfoca en las ciencias concretas consideraron que: <i>con muchos ejercicios, mucha tarea</i>
¿Para qué evalúo?		La pregunta fue ambigua, realmente en su formulación inicial no se aclaró que se aplica al proceso reflexivo en curso, el GIAP manifestó que debía ser reformulada de la siguiente forma ¿Para qué evalúo ahora?; una vez aclarada, las respuestas se enfocaron en los conocimientos a alcanzar por los estudiantes en función a las propias áreas dirigidas por los docentes. Destacando que la medición es la forma de alcanzar tal meta.
¿Cómo diseño el proceso evaluativo?	¿Cómo se debe diseñar el proceso evaluativo?	Solo participó la coordinadora, quien se apoyó en el formato de planificación, pero no dio detalles de los aspectos que componen una estrategia de evaluación.
¿Cuáles dificultades se generan en el desarrollo de la estrategia evaluativa?	¿Cuáles dificultades se generan en el desarrollo de una estrategia evaluativa?	Se apoyan en el formato de evaluación, el cual determina <i>lo que hay que especificar</i> .

**Cuadro 24 (Cont.)**

Pregunta	Pregunta adaptada	Respuesta globalizada
¿Cómo oriento al estudiantado en cuanto a las instrucciones u orientaciones para desarrollar los procesos evaluativos?	¿Cómo debe ser orientado el estudiantado en cuanto a las instrucciones u orientaciones para desarrollar los procesos evaluativos?	Los docentes de ciencias concretas (Matemática y Física) consideraron que los estudiantes deberían <i>a esta altura</i> ya saber cómo <i>hacer una evaluación</i> , mientras que los docentes de idiomas manifestaron que se debe explicar lo suficiente para que el educando pueda orientarse en el proceso de valoración de sus productos.
¿Cuáles son los fundamentos que tomo en cuenta para generar los criterios de evaluación?	¿Cuáles son los fundamentos que deben tomarse en cuenta para generar los criterios de evaluación?	Generalizando: (a) presentación; (b) responsabilidad; (c) asertividad; (d) ortografía; (e) caligrafía; (f) originalidad. Sin embargo los docentes de Matemática y Física consideran que solo le otorgan ponderaciones a los ítems de sus ejercicios.
¿Cómo divulgo al estudiantado los criterios valorativos determinados para calificar una actividad de evaluación?	¿Cómo divulgar al estudiantado los criterios valorativos determinados para calificar una actividad de evaluación?	Los integrantes del GIAP sostuvieron que comúnmente les informan a los estudiantes los criterios de evaluación en el aula, sin embargo y con una actitud de molestia, la coordinadora manifestó que los estudiantes dicen que los profesores no indican los criterios y que ella misma en ocasiones incurre en ello. Los docentes en este momento hicieron silencio y no respondieron ante tal señalamiento.
¿Qué caracteriza mi ejercicio como calificador?	¿Qué caracteriza a un docente en su rol como calificador?	La postura que más fuerza tomó es <i>la de ser un docente conocedor de su área</i> . No se expresaron otros aspectos esperados como el sentido orientador de la calificación, su uso para motivar las mejoras en el proceso de aprendizaje, y la forma en la cual se debe evaluar con base a parámetros tales como la justicia evaluativa.
¿Cómo oriento al estudiantado a través de la calificación?	¿Cómo se orienta al estudiantado a través de la calificación?	La respuesta fue un tanto sorprendente para el investigador, <i>la calificación debe ser interpretada por el estudiante</i> , nuevamente los docentes con tendencias contemporáneas, manifestaron desacuerdo en cuanto a esta postura
¿Para qué uso el resultado de la evaluación?	¿Para qué se usa el resultado de la evaluación?	El GIAP considera que <i>para indicar los conocimientos obtenidos, para informar lo que aprendió el estudiante</i> , solo la coordinadora hizo referencia al sentido orientador de la evaluación para inducir mejoras.
¿Cómo informo los resultados de la evaluación?	¿Cómo se debe informar los resultados de la evaluación?	En esta pregunta hubo una respuesta prácticamente unánime <i>con la calificación que se coloca en la hoja de evaluación</i> , hubo un cuestionamiento a la pregunta por parte de la coordinadora, muy cierta, ¿informar a quién? A lo que se le respondió <i>al estudiantado</i> sin embargo se generó una matriz de opinión, en donde se significó la importancia de informar al representante estos resultados ya que según la docente de ciencias <i>son los que reclaman con más fuerza cuando los chamos raspan</i> .

Las preguntas referidas a la Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción requirieron particularizar las respuestas, para ello se creó una tabla resumen con las posturas y opiniones de los integrantes del GIAP en este grupo focal:

**Cuadro 25**

**Preguntas Generadoras referidas a la Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en el Primer Ciclo Reflexivo**

Pregunta Generadora		Integrantes del GIAP (identificados con la clave de su área)				Generalización
Categoría	Pregunta	Coordinadora	Inglés	Mat-Física	Matemática	
Reflexiones del docente como agente evaluador	¿Cuáles fueron mis fortalezas como evaluador durante el proceso?	Mi experiencia como docente y el conocimiento que tengo de mi área.	El apoyo de mi hermano, el director a quien la preguntaba mucho acerca del cómo evalúo.	Mi experiencia como profesor la cual adquirí con los años y los conocimientos de la universidad	Mi experiencia, lo que me enseñaron en el pedagógico, tuve buenos y excelentes profesores de evaluación.	La experiencia es considerada la base fundamental para ser un evaluador.
Reflexiones del docente como agente evaluador	¿Cuáles fueron mis debilidades como evaluador durante el proceso?	Ninguna.	Mi inexperiencia, soy estudiante de educación y me falta mucho por aprender.	El no ser docente de carrera tal vez.	Que no sé las cosas nuevas que han salido en educación, soy más a lo tradicional.	Referido a también a la experiencia y las actuales tendencias evaluativas.
Reflexiones acerca de la praxis evaluativa como proceso.	¿Qué aspectos debo mejorar como evaluador?	Ninguna.	Más que todo la parte técnica. Hay términos y procedimientos que no manejo.	Sé que muchos, pero me ha ido bien.	Actualizarme.	Opiniones divididas, desde la postura de assertivos evaluadores hasta la necesidad de adquirir conocimientos de este ejercicio para desarrollarlo de forma adecuada.
	¿Cuáles aspectos fueron exitosos durante mi práctica evaluativa?	Muchos.	Mi capacidad de comprender con paciencia lo que se me explicaba.	Relativos, no todos entienden mi área.	Hice todo bien, como siempre lo he hecho.	Finalmente la evaluación se realizó dentro de la particularidad de cada docente.
Reflexiones acerca de la praxis evaluativa como proceso.	¿Cómo fue la receptividad del estudiantado en cuanto a mi forma de evaluar?	Siempre han valorado mi trabajo como docente, siempre positivo.	Unos se quejaban pero la mayoría estaban de acuerdo ya que siempre les explicaba de donde salen sus notas. Soy muy exigente y eso a algunos estudiantes no les agrada.	Malísima, no les gusta cómo se evalúa en Matemática y Física.	Siempre hay estudiantes que se quejan, es normal.	Los estudiantes en algunos casos manifiestan inconformidad dependiendo del área o estilo del docente, siendo el reclamo estudiantil normal en el proceso de evaluación, solo en el caso de la coordinadora no hay rechazo del educando.
	¿Cómo mi praxis evaluativa permitió al estudiantado desarrollar adecuadamente los procesos de aprendizaje?	Mi praxis acompaña al estudiante, orienta y ayuda a mejorar.	Siempre les explicaba con detalle el cómo hacer las evaluaciones, eso fue bueno.	Yo di mi clase bien y evalúo bien, en ellos puede estar el error.	Soy del docente que explica poco a poco y con detalle.	El seguimiento y orientación en el proceso es directamente proporcional con el éxito del proceso evaluativo.

**Cuadro 25 (Cont.)**

Categoría	Pregunta Generadora	Integrantes del GIAP (identificados con la clave de su área)				Generalización
		Coordinadora	Inglés	Mat-Física	Matemática	
Meta reflexión	Tomando en cuenta que criticar es opinar: ¿Cuáles críticas recibí durante mi praxis evaluativa? ¿Quiénes criticaron mi praxis?	Ninguna.	Que siempre detallo mucho cuando corrijo, las críticas vinieron de los estudiantes pero los padres estaban agradecidos por mi forma de detallar la evaluación.	Que soy estricto. Siempre recibo quejas de padres y estudiantes, es natural en mi área.	Pocas, más que todo de los estudiantes.	Las quejas provienen directamente de parte del estudiantado.
	¿Qué beneficios trae para mí práctica evaluativa reflexionar acerca de la misma?	Aunque no necesito reflexionar, permite estar consciente de lo que hago.	No lo hago, pero debe ser útil para mejorar.	Muchos, aunque no lo hago.	Asumo que como dijo la coordinadora, es estar consciente de lo que se hace.	La conciencia.
	¿Cómo la reflexión constante pudo afianzar la conciencia que tengo de mi práctica evaluativa?	No la aplique de forma consciente aunque siempre está en mí día a día.	No emitió respuesta.	No emitió respuesta.	No emitió respuesta.	Solo la coordinadora opinó y su postura se enfocó en la conciencia.
	¿Cómo la reflexión permite la transformación de mi práctica evaluativa?	Es un factor de conciencia constante.	No emitió respuesta.	No emitió respuesta.	No emitió respuesta.	

Finalmente se procede a realizar el proceso de evaluación del primer ciclo reflexivo, para ello se plantearon preguntas concretas:

*¿Cuáles fueron los alcances de los procesos reflexivos?* El grupo considera que fueron pocos, pero que dan inicio a una posible transformación. Al mismo tiempo sostienen que estos cambios no se podrán evidenciar en el grupo completo de docentes sino de forma particular.

*¿Cuáles debilidades afectaron los procesos de reflexión?* El tiempo y la falta de conocimiento de los elementos característicos de una práctica reflexiva adecuada a lo actual (queriendo hacer referencia a lo contemporáneo). Aunado al hecho de que reflexionar sistemáticamente en todas las asignaturas es imposible.

*¿Cuáles aspectos deben ser tomados en cuenta para alcanzar un estado reflexivo acorde a la intencionalidad del proceso?* insisten en el tiempo como factor determinante, aunado a más preparación para ello.

*¿Hubo transformación de la praxis evaluativa?* De forma unánime la respuesta fue, no en su totalidad.

*¿Debemos iniciar otro proceso de reflexión para alcanzar las metas previstas?* La respuesta fue, sí.

*¿Dónde reiniciar el proceso?* sorpresivamente sostienen que desde el principio, lo cual causó en el investigador gran preocupación, por lo cual ahondó en el grupo, solicitando una justificación de esa respuesta, a lo cual expresaron: que hubo aspectos que no entendieron y que necesitan repasar, ya la información es mucha y distinta a su forma actual de desarrollar su praxis.

### **El segundo ciclo reflexivo**

En el marco de un proceso de reflexión continua y producto de la culminación del primer ciclo de la investigación, se consideró fundamental establecer una *reingeniería* de la indagación, manteniendo fielmente su propósito inicial, pero mejorando sobre la base de la experiencia la estructura funcional del método y modelo aplicado, lo cual fue permisible gracias a la naturaleza del enfoque investigativo.

El segundo ciclo reflexivo inició el mes de enero de 2019, en el lapso destinado para el segundo momento académico del año escolar 2018 - 2019, el cual habría de concluir a mediados del mes de abril.

Se consideró necesario replantear las formas de aplicación del método y modelo, sobre la base de un enfoque optimizado de los mismos, tomando decisiones centradas en las debilidades del primer ciclo de reflexión sin descartar los alcances obtenidos en ese momento.

#### ***Reflexiones para continuar***

El investigador, en el marco de su proceso reflexivo se planteó un conjunto de preguntas, necesarias para autoevaluar su participación en la presente investigación, en tal sentido y para su uso particular evitó en todo monumento, generar conclusiones previas ni juicios de valor (Anexo F)

Aunado a esta revisión autoreflexiva y producto de los hallazgos del primer ciclo, se identificaron retos para el desarrollo del segundo momento reflexivo:

1. Influencia determinante de paradigmas tradicionales educativos y por ende evaluativos en un sector del GIAP.
2. Superar la concepción de la evaluación como un ejercicio mesurable y sumativo, para ubicarlo como un proceso continuo.
3. Orientar al docente en cuanto al significado y forma de ejercer la praxis evaluativa fundamentada en procesos.
4. Hacer de la evaluación un ejercicio constante en todo el proceso de aprendizaje.
5. la *Situación Participativa* opinante, la cual es limitada para las intenciones de la indagación, en la cual se espera una participación sustancial.
6. El limitado tiempo para el desarrollo de los lapsos académicos, lo cual dirige la acción del docente a cumplir sus funciones regulares por encima de las propuestas de la investigación.
7. Inducir al docente a la aplicación de las formas y tipos de evaluación para establecer su sentido procesal.
8. Resistencia al cambio.
9. Desconocimiento de fundamentos evaluativos por parte del GIAP.
10. Coherencia y adecuada conexión entre la instrucción y la evaluación.
11. Garantizar una planificación evaluativa que determine una adecuada praxis del ejercicio valorativo.
12. Superar el diseño de criterios evaluativos tradicionales por aquellos que se enfoquen en la evaluación de aspectos significativos del desempeño estudiantil.
13. Mejorar los procesos de comunicaron y diálogo con los estudiantes en el desarrollo de los procesos evaluativos.
14. Hacer uso prospectivo de los resultados de la evaluación.
15. Hacer del ejercicio de la calificación un insumo para generar mejoras en el desempeño estudiantil sobre la base de la reflexión del estudiantado.

16. Lograr una mejor articulación entre método de investigación y el modelo reflexivo.
17. Integrar a la contemporaneidad a los docentes con tendencias evaluativas antagónicas.
18. Reducir el número de asignaturas a aplicar los procesos reflexivo para garantizar su aplicación sistemática.

Luego de traer al aquí y al ahora estos retos, el investigador avistando el devenir del proceso, integró otros determinantes a tomar en cuenta:

1. La posible interferencia de la celebración de los carnavales en el curso del segundo ciclo reflexivo.
2. Ubicar los procesos reflexivos en el marco de los tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa (haciendo énfasis en la primera).
3. Aplicar los procesos reflexivos a la planificación de lapso y por ende a la estrategia evaluativa.
4. La consolidación y caracterización del GIAP.
5. La necesaria reestructuración de la CS.

#### *Una estructura modélica y metodológica fortalecida*

El investigador ante estos retos y el porvenir del proceso indagativo se ubicó en el contexto de una pregunta clave ¿por dónde reiniciar la experiencia? Haciendo énfasis inmediato en la dimensión temporal que apresura la toma de decisiones.

En la transición inter ciclos, se perfeccionó la vinculación entre el método y modelo reflexivo, generándose una reformulada herramienta esquemática de la investigación, en la misma se determinó de igual forma las técnicas e instrumentos para la recolección de información (Cuadro 5, pág. 62).

Esta nueva estructura atiende a uno de los retos planteados por el investigador, cuando concientizó en sus reflexiones que el modelo y el método no comulgaron adecuadamente en el primer ciclo, prueba de esto es que ambos se desarrollaron en dos (2) planes de acción distintos.

### *Un plan de acción para un nuevo inicio*

Como estrategia preventiva ante la *situación participativa* que ha caracterizado al GIAP, se elaboró una propuesta de plan de acción para el segundo ciclo reflexivo. En tal sentido y sobre la base de la estructura vinculante entre el modelo y método, se procedió a plantear la dimensión temporal para distribuir las actividades propias del curso de la investigación, las cuales se ajustaron al calendario escolar determinado por el ente rector, aunado a las especificaciones locales hechas por las autoridades de la Región Educativa de los Altos Mirandinos y finalmente adaptado al cronograma Institucional del segundo lapso para el año escolar 2018 – 2019.

Debido a la coyuntura, algunos ajustes temporales generaron complejidades, una de ellas fue ubicar el grupo focal evaluador del primer ciclo en el segundo lapso académico, lo cual implicó un desfase temporal, que imposibilitó generar procesos reflexivos en el diagnóstico y la planificación durante su momento real de diseño y aplicación, en tal sentido, administrativamente no podrían aplazarse por las necesidades de la investigación, es por ello, que la estrategia para superar esta desincronización fue inducir una reflexión posterior a su aplicación con una vista a tiempo pasado, en un lapso alternativo que inició el 14 del mes de enero concluyendo el 18 del mismo mes.

También, de forma necesaria, se aplicaron sin consultar al GIAP algunas actividades que por la premura se ejecutaron al inicio del ciclo, una de ellas fue la de sensibilización (en su segunda entrega) en la cual solo participaron los docentes de recién integración al grupo de investigación, ante esto, se consideró que tal hecho no afectó la autoridad del GIAP en cuanto a su poder de toma de decisiones del grupo.

Finalmente, las otras actividades inconsultas, estuvieron referidas a la organización del diagnóstico IAP (diseño e impresión) las cuales por ser de tipo interno de la CS no afectarían tampoco al GIAP como figura fundamental de la IAP.

**Cuadro 26**  
**Plan de Acción del Segundo Ciclo Reflexivo**

Objetivo	Etapas de la Indagación		Vinculación Sistemática	Actividades	Recursos	Responsables	Lapsos (año 2019)	
	FASE	SUB FASE						
1	Indagación Inicial	Sensibilización (refuerzo)	Antes de empezar	Integrar el proceso de sensibilización del primer ciclo. a los nuevos actores del GIAP a la sensibilización.	Digitales	Comisión de Seguimiento	14/01	
				Diseño e impresión de cuestionario de posicionamiento y matrices.	Laptop e impresora		12 al 13/01	
		Indagación particular		Entrega a los integrantes del GIAP de cuestionario y matrices.	---	Comisión de Seguimiento	14/01	
				Consignación por parte del GIAP y la CS de los cuestionarios y matrices al investigador.	---		17/01	
				Aplicación de entrevistas a profundidad a los integrantes del GIAP y el la CS.	Grabador y hojas de notas.	Invest.	04 al 08/02	
2 Y 3	Acción Reflexiva	Diagnóstico primario	Diagnóstico	Reunión del grupo focal para diagnosticar la situación en estudio y generar propuestas de solución.	Material de papelería	CS	21/01	
		Acuerdos colectivos	Auto diagnóstico				25/01	
		Ideas para la transformación	Propuestas				25/01	
		Configuración del plan de reflexivo	Programación	Reunión del grupo focal para definir los componentes de los procesos reflexivos.		GIAP y CS	28/01 al 22/03	
		Reflexión particular en la práctica	Ejecución	---	Material de papelería			
			Seguimiento		Equipo IAP	2/04		
4	Reflexión Colectiva	Evaluación	C	Reunión del grupo focal para evaluar el proceso reflexivo y el curso del método de investigación.			Material de papelería	

**Objetivos de la Investigación**

- 1 **DEVELAR** la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá
- 2 **CONFIGURAR** un plan de acción colaborativo que contribuya a la transformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá
- 3 **EJECUTAR** el plan de acción colaborativo diseñado en función de la trasformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.
- 4 **VALORAR** los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá

**Etapas de Modelo**

A	Conocimiento en la acción.
B	Reflexión en y durante la acción
C	Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

El plan de acción fue aprobado sin ninguna objeción, inclusive pareciese que no con el interés esperado, ya que no se evidenció ningún tipo de opinión en cuanto a su contenido ni observaciones, únicamente una débil señal de aprobación.

### *El capital humano del segundo ciclo reflexivo*

En este segundo momento de la investigación, ya se tenía consolidado el grupo de docentes de la etapa, integrado por especialistas en todas las áreas de conocimiento para poder abordar las asignaturas propias de la malla curricular establecida por el ente rector.

En tal sentido, se reincorporaron los docentes que en el primer lapso estuvieron bajo la condición laboral de *permiso no remunerado* y se realizó el complemento del equipo académico con nuevas contrataciones.

Finalmente, se integró en este segundo momento del año escolar un nuevo componente humano al equipo docente de la etapa, éste con funciones de coordinador académico, quien en su actitud demostró disponibilidad y disposición para apoyar los procesos inherentes a su cargo. Se le comentó del proceso de transformación y manifestó interés en participar en el mismo.

Antes de dar inicio formal al segundo ciclo reflexivo en lo práctico, hubo una reestructuración de las comisiones IAP, en la cuales en función del buen flujo del proceso y respetando decisiones personales y profesionales se integraron de la siguiente forma:

#### **Cuadro 27**

#### **GIAP y CS para el Segundo Ciclo Reflexivo**

Comisión	Integrantes
CS (Comisión de Seguimiento)	Investigador y coordinador de EMG
GIAP (Grupo de Investigación Acción Participativa)	CC01, CC02, CS00, ID01, ID02, AG00, CN00

La conformación del GIAP para el segundo ciclo reflexivo fue voluntaria, indicando a aquellos docentes que deseen participar y continuar, que manifestasen su decisión de hacerlo; CL00 y EF00 no se unieron a la experiencia reflexiva.

Hubo también una reestructuración de la CS, en donde parte las autoridades administrativas que la integraron abandonaron sus funciones en este grupo IAP, sumándose el entrante coordinador de la etapa de EMG en compañía del investigador.

### *La segunda sensibilización*

Producto de las consideraciones colectivas del primer ciclo, el GIAP que estuvo conformado para ese momento, consideró que el proceso reflexivo habría de iniciarse desde su etapa inicial, la sensibilización, en tal sentido el investigador consideró que

esta determinación sería ideal para integrar a los nuevos componente de este grupo IAP.

Entonces se procedió a invitar voluntariamente al GIAP a una segunda sensibilización, sin embargo quienes acudieron al llamado fueron los informantes CN00 y CS00, quienes en el primer ciclo no estuvieron presentes físicamente en la institución; de forma atenta escucharon del investigador aspectos puntuales:

1. El planteamiento que persigue la indagación.
2. Los retos educativos del docente del nuevo milenio.
3. La evaluación en la contemporaneidad sobre la base de los aportes de Díaz (2015).
4. Síntomas, situaciones, aspectos coyunturales y contextuales que fueron parte del problema de investigación.

Las opiniones generales de los participantes fueron: (a) ciertamente la educación contemporánea es una necesidad; (b) hay que cambiar la forma de educar; (c) la tecnología debe ser un apoyo y no hay que temerle; (d) es un reto cambiar la forma de dar clase; (e) hay que prepararse.

Aun cuando esta sensibilización no contó con el tiempo y sistematización de la anterior, se pudo evidenciar un nivel reflexivo aceptable, en donde los docentes presentes manifestaron la importancia de transformar su praxis en función de los fines educativos contemporáneos. Incluso no se proyectaron videos ni se utilizaron los papeles de trabajo ya aplicados en el primer ciclo por la premura.

#### *El aquí y el ahora*

La fase de *indagación inicial*, implicó una actividad auto reflexiva para ubicar a los informantes en el *aquí y el ahora* de la investigación, esta actividad atendió a uno de los principios generadores de las etapas de la IAP *Reconocerse*, la cual se circunscribe en una pregunta fundamental ¿Quién soy?

Para su desarrollo se utilizaron de tres (3) papeles de trabajo, los cuales no fueron considerados instrumentos de recolección de información, sino insumos necesarios para instar al desarrollo de procesos auto reflexivos en los informantes, estos fueron: (a) cuestionario de posicionamiento; (b) matriz DRAFPO; (c) matriz DOFA.

El cuestionario de posicionamiento, permitió al docente ubicarlo en el aquí y el ahora, en función a un conjunto de preguntas:

**Cuadro 28**

**Estructura del Cuestionario de Posicionamiento**

Pregunta	Opciones de Respuesta	Intencionalidad
Identifica la dimensión educativa que determina el actual proceso de transformación.	-Instrucción -Evaluación	Ubicar al informante clave en el proceso educativo correcto sobre la base de la intención indagativa
¿Qué rol educativo asumes como sujeto activo en este proceso de transformación?	-Planificador de procesos de instrucción -Didacta -Evaluador -Metaevaluador (evaluador del propio proceso de evaluación)	Ubicar al informante en el rol coherente a la investigación (los informantes pueden seleccionar varias opciones)
¿Qué forma de intervención te vincula con el proceso de transformación?	-Integrante del grupo de Investigación acción participativa (GIAP) -Integrante de la comisión de seguimiento	Hacer consciente al informante de su rol dentro en función al método de indagación.
¿Qué funciones consideras tener en el GIAP? (solo para los integrantes del GIAP)	-Un integrante regular con funciones de docente evaluador -Un sujeto con capacidad de plantear propuestas de cambio -Un evaluador del propio proceso de transformación -Otro	Concientizar sus funciones en la dinámica investigativa
¿Qué funciones consideras tener en el la Comisión de Seguimiento? (solo para los integrantes de la CS)	-Organizador del proceso de indagación -Supervisor del proceso -Orientador del proceso	
Señala algunas experiencias particulares en el ejercicio del proceso de evaluación que consideres necesarias transformar	Pregunta Abierta	Identificar los aspectos que sobre la base de la opinión del informante son necesarios emancipar.
Desde un enfoque subjetivo ¿Quiénes son los integrantes de la comisión a la cual pertenece? (GIAP o CS)		Identificar el rol del componente humano de la investigación y otros aspectos que los caractericen.

Por otra parte, la Matriz DOFA (Anexo C) fue enfocada en el rol del docente como evaluador y la DRAFPO (Anexo B) hizo referencia a la disposición de transformación particular del mismo ante las demandas educativas actuales. Ambas identificadas y argumentadas para su correcto uso.

Los recursos antes citados fueron entregados según fecha establecida en el plan de acción y argumentados. Es importante hacer mención a que solo AG00, ID01 e ID02 devolvieron estas herramientas, los demás prometieron hacerlo pero nunca ocurrió.

*El diagnóstico y planificación académica en el marco de la reflexión*

Como se indicó antes, se presentó una asincronía debido a que unos de los procesos regulares de la dinámica educativa de la institución habían iniciado su curso y no estaba conectado en lo temporal con la investigación, estos fueron el diagnóstico y el desarrollo de la planificación.

A fin de apoyar al docente en el desarrollo de estos procesos, se aportó un conjunto de orientaciones prospectivas al GIAP para hacer del diagnóstico y la planificación un acto de reflexión.

Es importante destacar que varios de los aspectos orientados formaban parte de las directrices institucionales y no de las producciones propias de la investigación, sin embargo, se destaca su importancia en la inducción de la reflexión en el docente.

Las líneas para el *diagnóstico* fueron:

1. Determina sobre la base de una consciente selección, los contenidos que serán la base cognitiva de tu diagnóstico en función a las necesidades del grupo estudiantil.
2. Identifica las habilidades (cognitivas, prácticas, entre otras) que requieres diagnosticar.
3. Te invitamos a establecer una estrategia para el desarrollo de tu diagnóstico distinta a la tradicional (pruebas objetivas, de desarrollo entre otras).
4. Ten presente las expectativas del grupo y sus intereses.
5. Identifica las potencialidades del grupo.
6. Determina un instrumento para el registro de la experiencia con el fin de tener insumos para su sistematización.
7. Recuerda los pilares para la formación integral del estudiante: el desarrollo del ser, conocer, hacer y convivir.
8. Caracteriza al grupo estudiantil (matrícula, sexo, edades comprendidas, entre otros) para enriquecer la proyección de la estrategia de trabajo.
9. Destaca nudos críticos pero al mismo tiempo fortalezas y potencialidades.
10. En función a fundamentos axiológicos, indaga acerca de valores particulares y colectivos a tomar en cuenta.
11. Indaga los temas generadores de interés para los estudiantes.

También se considera necesario aclarar, que el desarrollo de los pilares, fue un asunto ya iniciado en la Institución anteriormente, atendiendo a las líneas que las autoridades de la Zona Educativa del Estado Bolivariano de Miranda, dictaron en

anteriores talleres y cursos. Por ende se incluye en este instructivo por el conocimiento que los docentes regulares tienen de los mismos.

Por otra parte el formato de planificación estaba estructurado sobre la base del diagnóstico en lo retrospectivo y prospectivo en función del curso de una praxis humanista, en él se destacó:

1. La caracterización general del grupo.
2. Hallazgos de base axiológica identificados en el diagnóstico (particulares y colectivos).
3. Vinculación del eje del ser y convivir con la situación axiológica determinada en el diagnóstico (a fin de generar procesos académicos que atiendan este particular).
4. Potencialidades determinadas.
5. Temas generadores esenciales.
6. Competencias en desarrollo.
7. Estrategia de evaluación.
  - a. Método.
  - b. Actividad evaluativa.
  - c. Instrumento de evaluación.
  - d. Criterios de evaluación (fundamentados en las competencias).
  - e. Tipos y formas de evaluación.

El plan de evaluación, el cual está vinculado físicamente con la planificación, habría de ser discutido y en consenso aprobado por los estudiantes, aunado al hecho de ser modificado si así fuese requerido con el aval estudiantil.

#### *Una evaluación fundamentada en procesos*

Este fue uno de los grandes retos para la transformación esperada, la de superar la concepción tradicional de reconocer a la evaluación como una actividad sumativa que se desarrolla luego de un proceso de aprendizaje, específicamente una vez concluida una unidad de contenido.

Se dictaron a la par de las orientaciones para el desarrollo de la evaluación diagnóstica y la planificación un conjunto de principios Institucionales del deber ser y proceder en el marco de una evaluación fundamentada en procesos.

1. Comprender y actuar sobre la base del paradigma humanista.
2. Comprender que el aprendizaje de un individuo se genera en el marco de un proceso evolutivo.
3. La aplicación necesaria de todos los tipos de evaluación, haciendo énfasis en la formativa.
4. Identificar las características integrales del grupo y las particularidades a fin de conocer al estudiantado y acercarse a su realidad.
5. Formular competencias evaluativas referenciales para orientar el proceso valorativo del desempeño estudiantil, así tener claro lo que se espera que el estudiante alcance en los cognitivo, funcional, valorativo y social.
6. Permitir la evolución de estos estudiantes en el espacio y el tiempo, permitiendo que puedan avanzar en el desarrollo de sus competencias.
7. Hacer seguimiento al estudiante en y durante su proceso de aprendizaje.
8. Hacer del proceso diagnóstico un ejercicio constante.
9. Hacer consciente al estudiante de la condición académica de las competencias en desarrollo sobre la base evolutiva de sus alcances.
10. Motivar al estudiante a mejorar en función de sus logros.

Es importante mencionar, que la presente investigación no tuvo una vinculación formal con el sistema de evaluación por competencias, solo se fundamentó en su espíritu procesual para generar en el docente una forma contemporánea y reflexiva de dirigir su praxis evaluativa.

En tal sentido la planificación Institucional, en el apartado referente a la estrategia evaluativa, indica al docente que debe formular competencias referenciales fundamentadas en el ser, conocer, hacer y convivir. Para apoyar al GIAP en este reto, se facilitó una sintaxis para la construcción de competencias y asesoría constante. En dicho proceso de formulación de competencias, los docentes manifestaron dificultades prácticas y evaluativas para su estructuración.

### *Enriqueciendo el diagnóstico IAP en función a su aplicación metodológica*

Es importante declarar que en el primer ciclo reflexivo no se aplicó de forma sistematizada el diagnóstico según lo establecido en el método de IAP, justificando esto por un conjunto de realidades: (a) desconocimiento e inexperiencia en aplicar el método en una primera oportunidad; (b) un claustro inestable e incompleto; (c) la dimensión temporal que limitó el fluido curso de los procesos.

Sin embargo en el primer ciclo se generaron conscientemente algunos aspectos que permitieron aproximar a un diagnóstico primario: (a) las argumentaciones ofrecidas que justificaron la necesidad de trasformación; (b) las opiniones expresadas por las autoridades Institucionales relacionadas con los procesos de evaluación; (c) de forma global las reflexiones generadas por el material de sensibilización en función de aplicar cambios en la praxis docente en su sentido evaluativo.

Para fortalecer estos insumos, se aplicó en grupo focal el diagnóstico del método, ampliando los insumos para reflexionar en cuanto al punto de partida del segundo ciclo y justificando con otros argumentos la necesidad de transformación.

La agenda para organizar los momentos del encuentro fue concreta, guardando esquemas básicos de las anteriores:

1. Bienvenida al encuentro.
2. Intencionalidad del encuentro.
3. Reláfica de la investigación y procesos cursados en el primer ciclo reflexivo.
4. Revisión del momento *antes de empezar*.
5. Desarrollo del diagnóstico.
6. Sugerencias por parte del GIAP y la CS.
7. Acuerdos.

Los tres (3) primeros puntos de agenda se desarrollaron según lo previsto, los docentes escucharon con atención sin participación voluntaria alguna.

Se desarrolló entonces el grupo focal planificado para el 21 del mes de enero de 2019, planteando al GIAP un conjunto de preguntas de reflexión con base a un pre diseño de las mismas, el cual fue verificado y avalado por la CS.

El encuentro se dividió en tres (3) escenarios IAP: (a) revisión de la etapa antes de empezar; (b) diagnóstico; (c) auto diagnóstico; (d) propuestas.

En el primer escenario *antes de empezar*, según la fuente de la cual subyace el método, invita a preguntarse *¿Quién soy?* En el marco del *reconocerse*. Implicando un examen que permita a los integrantes del GIAP y la CS a ubicarse en el proceso y con respecto al mismo.

Retomando eventos pasados, solo una parte del GIAP entregó a la CS las matrices y el cuestionario de posicionamiento, insumos necesarios para el desarrollo de la etapa diagnóstica, sin embargo, se continuó adelante recopilando *in situ* las opiniones de los docentes en cuanto a la información que estos papeles de trabajo solicitaban.

Se revisó entonces, el cuestionario de posicionamiento, haciendo lectura general del mismo y captando las respuestas del grupo focal, registrándolas de forma globalizada:

### Cuadro 29

#### Cuestionario de Posicionamiento aplicado al GIAP

Pregunta	Opciones de respuesta	Interpretación Globalizada de las Respuesta
Identifica la dimensión educativa que determina el actual proceso de transformación.	-Instrucción -Evaluación	La respuesta fue: evaluación. Pocos la confundieron con instrucción.
¿Qué rol educativo asumes como sujeto activo en este proceso de transformación?	-Planificador de procesos de instrucción -Didacta -Evaluador -Metaevaluador	Coincidieron en la opción: evaluador. Sin embargo se presentó la opinión de que también son planificadores de proceso de instrucción ya que la planificación y evaluación son indivisibles. Ninguno optó por la opción <b>metaevaluador</b> , al argumentarse, el grupo focal consideró la opción.
¿Qué forma de intervención te vincula con el proceso de transformación?	-Integrante del grupo de Investigación acción participativa (GIAP) -Integrante de la comisión de seguimiento	Hubo duda, señalaron la opción GIAP con inseguridad, aun cuando en el primer ciclo reflexivo ya se les había adicionado a ese grupo. Es importante recordar que el equipo docente no estaba completo para ese momento.
¿Qué funciones consideras tener en el GIAP? (solo para los integrantes del GIAP)	-Un integrante regular con funciones de docente evaluador -Un sujeto con capacidad de plantear propuestas de cambio -Un evaluador del propio proceso de transformación Otro	Se optó por la segunda respuesta, sin embargo un integrante reflexionó en cuanto a la tercera que identifica el rol de meta evaluador.
¿Qué funciones consideras tener en la Comisión de Seguimiento? (solo para los integrantes de la CS)	Organizador del proceso de indagación Supervisor del proceso Orientador del proceso	Todos optaron por las tres (3) opciones

**Cuadro 29 (Cont.)**

Pregunta	Opciones de respuesta	Interpretación Globalizada de las Respuesta
Señala algunas experiencias particulares en el ejercicio del proceso de evaluación que consideres necesarias transformar	Pregunta abierta	La información fue manejada por un solo informante, los demás permanecieron silentes, este integrante manifiesta que es necesario cambiar la forma de evaluar tradicional a una contemporánea.
Desde un enfoque subjetivo ¿Quiénes son los integrantes de la comisión a la cual perteneces? (GIAP o CS)		La participación en esta respuesta fue poca, manifestaron quienes optaron por responder que son un grupo en proceso de aprendizaje.

Posteriormente se procedió a la revisión de las matrices, iniciando por la DOFA, en la cual se enuncia *desvelando mí rol como evaluador educativo*, aunque la idea no era globalizarla en el grupo focal, se aprovechó la oportunidad para obtener esos datos:

**Cuadro 30****Matriz DOFA desarrollada (Segundo Ciclo Reflexivo)**

Eje	Globalización del eje
Debilidades	Enfocadas en las limitadas herramientas y técnicas evaluativas que los docentes manifiestan manejar. Aunado al hecho del conocimiento escaso que tienen de las tendencias de la evaluación contemporánea.
Fortalezas	La disposición a aprender. Esta opinión fue emitida por un sector reducido de los informantes.
Amenazas	No hubo respuesta inmediata. Se planteó la <i>tradición</i> como alternativa de respuesta y sin una total aceptación optaron por ello.
Oportunidades	No hubo respuesta.

La revisión de la matriz DRAFPO fue otro aspecto integrante de la dinámica, el enunciado que la determinó fue *Transformación de nuestra praxis evaluativa en función a las demandas educativas actuales*, inicialmente se pretendió por parte del GIAP usar las respuestas de la matriz anterior, pero se explicó que no es el mismo enunciado, por ello la CS tuvo que intervenir orientando los ejes, sin embargo hubo algunos sin contestar:

**Cuadro 31****Matriz DRAFPO desarrollada (Segundo Ciclo Reflexivo)**

Eje	Respuestas globalizadas	Acciones
Debilidades	Influencia del paradigma tradicional y desconocimiento de la evaluación contemporánea	¿Cómo corregirlas? Preparándonos y aceptando cambios (respuesta aportada por un sector minoritario)
Resistencias	Al cambio.	¿Cómo revertirlas? Con disposición (respuesta aportada por un sector minoritario)
Amenazas	Situación país, lo cual desmotiva al docente.	¿Cómo afrontarlas? No hubo opiniones.
Fortalezas	Todos los integrantes del GIAP son profesionales	¿Cómo mantenerlas? No hubo opiniones.
Potencialidades	Personal con capacidad de respuesta ante nuevos retos (opinión emitida por un sector de los informantes)	¿Cómo desarrollarlas? Talleres.
Oportunidades	No hubo respuesta.	¿Cómo aprovecharlas? No hubo respuesta

Para concluir la indagación durante la etapa *antes de empezar* se plantearon las siguientes preguntas, las cuales están tipificadas en la fuente seleccionada del método:

### Cuadro 32

#### Preguntas Generadora para el Diagnóstico IAP

Pregunta Generadora	Respuesta de los integrantes del grupo focal
¿De qué pre-juicio partimos?	De ser señalados como malos evaluadores; esto fue expresado con desagrado por algunos integrantes del GIAP. También manifestaron que son señalados por presentar debilidades como evaluadores.
¿Para qué vamos a hacerlo?	Para mejorar, sin embargo un docente manifestó que para que dejen de hablar mal de nosotros. Otra opinión sostiene que para ser más objetivos en la evaluación sin embargo hubo otra postura interesante que manifestó para unirse más al estudiante a través de la confianza y respeto.
¿Para quién vamos a hacerlo?	Para los estudiantes inicialmente, y también para los padres. Una docente manifestó también para nosotros como educadores.

La debilidad evidente en este proceso previo al diagnóstico, es que una parte importante del GIAP no lo desarrolló en el tiempo previsto, por ende las respuestas obtenidas, aun cuando válidas, pudieron carecer de profundidad. La participación de ID0, ID02 y AG00 fue nutritiva, representando la apertura de las opiniones de los otros participantes.

Luego se desarrolló la etapa de *diagnóstico primario*, que se fundamentó en la contextualización de la situación que impulsa la necesidad de transformación de praxis evaluativa, siendo su pregunta clave según el método IAP ¿Qué pasa? Fueron desarrolladas entonces con un conjunto de interrogantes establecidas por el método:

### Cuadro 33

#### Desarrollo de la Pregunta IAP ¿Qué pasa?

Pregunta generadora	Respuesta de los informantes clave
¿Qué conocemos del problema de la praxis evaluativa en la etapa de EMG?	Las respuestas fueron varias: (a) no se aplica lo planificado en la estrategia de evaluación; (b) se seleccionan los instrumentos más cómodos para el docente y no adecuados para los estudiantes; (c) no se indica el cómo abordar una estrategia evaluativa; (d) los jóvenes quieren algo más participativo en las evaluaciones.
¿Cuáles aspectos históricos han marcado la evolución de los procesos evaluativos en la institución?	Solo manifestaron que el conductismo ha influenciado a todas las escuelas y que la UEIP Boyacá <i>no escaparía de esta realidad</i> , más aún <i>por las doctrinas de la sub directora que es maestra normalista</i> .
¿Cuáles aspectos demanda el ente rector para llevar a cabo los procesos de evaluación?	La respuesta se desvió de su intencionalidad, en tal sentido se enfocó en un rechazo a la política nacional, sin embargo un sector minoritario mostró apoyo a las políticas educativas que el ente rector determina. No hubo especificación por parte del grupo docente de estas políticas.
¿La Institución ha desarrollado anteriormente movimientos de transformación de la praxis evaluativa?	Consideran que, sobre la base del conocimiento histórico que poseen de la Institución, <i>es primera vez que se ve un intento tan formal</i> . Aunque sostienen que se han dado pasos iniciales que conllevan a la modernidad educativa.
¿Qué aspectos caracterizan a la población docente de la etapa de EMG en función a su rol como evaluador?	Un solo docente se califica de humanista, insinuando que los demás se ubican en tendencias tradicionales.
¿Existen algunos movimientos de la práctica evaluativa a nivel local o nacional?	No tienen conocimiento de ello.

### Cuadro 33 (Cont.)

Pregunta generadora	Respuesta de los informantes clave
¿Existe algún sector o grupo en la Institución que propone la temática en estudio?	La dirección del plantel. Otros indicaron directamente, el Director.
¿Cuáles sectores de la comunidad educativa son afectados por la problemática propuesta?	Todos.
¿Qué posición ocupamos en la UEIP Boyacá en función a la problemática planteada?	Como los responsables de los procesos de evaluación.
¿Qué tipo de participación tendremos en el proceso?	Se identificaron únicamente como participantes, sin ahondar sobre la base de esta afirmación.
Se incluyó un apartado no planificado pero productivo, referente a los retos que se han de asumir	-Es un nuevo aprendizaje. -Derribar paradigmas tradicionales. -El tiempo. -Entender que los jóvenes pueden generar ideas y participar activamente en sus procesos educativos. -Ser un mediador y no un ente directivo del proceso.

El *auto diagnóstico* correspondiente a la sub fase *acuerdos colectivos*, fue planteado sobre la base de las siguientes preguntas, las cuales se circunscriben en una interrogante ¿estamos de acuerdo?

### Cuadro 34

#### Desarrollo de la Pregunta IAP ¿estamos de acuerdo?

Pregunta Generadora	Respuesta de los integrantes del grupo focal
¿En cuales elementos de la evaluación contemporánea estamos de acuerdo?	Esta respuesta no fue compartida por todos, pero unos docentes manifestaron: (a) cambio de paradigma; (b) una educación y evaluación atentas al contexto y coyuntura; (c) participación activa de los estudiantes; (d) constante negociación; (d) aprendizaje colaborativo; (e) crear una cultura de la auto y coevaluación.
¿Por qué es necesaria la transformación?	Para mejorar
¿Queremos realmente la transformación?	Hubo un si condicionado, otros sectores minoritarios apoyaron la transformación con más convencimiento
¿Cuál es la meta?	No fue compartida, un docente manifestó; “Transformar la práctica evaluativa” y los demás con gestos confirmaron la respuesta.
¿El problema se hace común?	Sí.

Las propuestas fueron muy puntuales, son las *ideas para la transformación*, ya el proceso terminaba en el tiempo acordado, algunos docentes debían de retirarse, sin embargo expresaron:

1. Ejemplos y referencias de la transformación esperada.
2. Asesorías.
3. Talleres.

Según las expectativas de la CS, esta última etapa no alcanzó los niveles de profundidad esperados, por ende, dicha comisión decidió retomarla nuevamente en el próximo encuentro.

Sin embargo, el investigador asumió un nuevo reto, que no había tomado en cuenta, el cual era organizar un conjunto de referentes para orientar la transformación del GIAP.

Después del desarrollo del grupo focal se sistematizó de forma parcial su resultado en un informe detallado.

*Organizando un proceso pospuesto y configurando las acciones reflexivas*

En el segundo ciclo y ya con el claustro definido se retomó lo que el investigador consideró una *materia pendiente*, las entrevistas a profundidad para develar la concepción de la práctica evaluativa de los integrantes del GIAP.

En concordancia con el plan de acción aprobado, se desarrolló el encuentro en modalidad grupo focal, estando todos asistentes y organizando la bitácora de trabajo.

La agenda sin incluir los aspectos tradicionales de inicio de los grupos focales de la investigación fue:

1. Ampliación de la etapa Ideas para la Transformación.
2. Configuración de la acción reflexiva.
3. Aprobar definitivamente el plan de acción.

Quedó pendiente ampliar una de las etapas desarrolladas en el encuentro anterior, denominada en la investigación como *Ideas para la transformación*, que corresponde a la denominada en IAP como *propuestas* y que a su vez se identifica como Planes Operativos fundamentándose en la pregunta ¿Qué hacer?

La actitud de GIAP incluso de parte de la CS fue un tanto pasiva a la hora de preguntar ¿Qué haremos para reflexionar? Solamente una tímida opinión de un integrante de los informantes clave indicó que *usemos la referencia del ciclo pasado*

Se solicitó a los docentes participar libremente en cuanto a las ideas o sugerencias para la transformación, entre las cuales destacaron:

1. La confirmación de solicitud de talleres y asesorías.
2. Más información del cómo aplicar la reflexión en la práctica.
3. Referentes para la transformación, manifestando que necesitan más claridad de lo que la Institución necesita en cuanto a ese particular.

En tal sentido se indicó al GIAP y a la CS ideas desde la perspectiva del investigador para la transformación de la praxis evaluativa.

1. Determinar la praxis evaluativa en función a lo explicado del paradigma humanista.
2. Mantener el modelo de Shön.
3. Reflexionar en función a los tipos de evaluación.
4. Inducir en el estudiantado la práctica de la auto y coevaluación.
5. Mantener con el estudiantado una comunicación dialógica y constante.
6. Respetar lo planificado en consenso con el estudiantado.
7. Hacer uso adecuado de los resultados evaluativos.
8. Orientar al estudiantado de forma prospectiva en la calificación de sus actividades.
9. Hacer uso eficiente de los instrumentos de evaluación.
10. Registrar los hallazgos de sus reflexiones.

Todos estos requerimientos fueron aprobados, inclusive esta vez se generaron preguntas las cuales fueron aclaradas al momento.

En este encuentro se aprovechó de indagar las experiencias en la evaluación diagnóstica y discusión de los planes de evaluación, ante esto, los docentes manifestaron que las intentaron realizar tomando en cuenta las orientaciones aportadas, las cuales consideraron que ya las habían practicado antes, pero sin aplicar procesos reflexivos. Manifestaron entonces en algunos casos ciertas dificultades tales como la participación estudiantil y la complejidad de indagar aspectos subjetivos y la ya referida limitación temporal, aunado al hecho de sistematizar lo captado en la evaluación inicial para plasmarlo en el formato de plan de trabajo.

En tal dinámica de intercambio, los docentes que defendían la tradición evaluativa, manifestaron en gestos y algunas expresiones, que diferían con estas orientaciones, aludiendo que la teoría era una cosa y la práctica es distinta, *no todo es tan fácil cuando se lleva a la realidad*.

Era ya tiempo de concretar y con un tanto de esfuerzo y orientando al grupo el plan reflexivo consistió en:

1. Usar inicialmente como instrumento de registro reflexivo un diario, sin embargo flexibilizar este particular utilizando un cuaderno de apuntes, de libre formato.
2. Aplicar la reflexión en al menos dos secciones, no en todas las materias.
3. Inicio de las acciones reflexivas 28 de enero de 2019, confirmando su culminación el 22 de marzo del mismo año.
4. Disminuir la cantidad de encuentros de grupo focal.
5. Se reiteró la necesidad de crear referentes que orienten el curso de las acciones reflexivas.
6. Repasar el método y la forma en la cual se aplicará.
7. Realizar un grupo focal al final del lapso, confirmando la fecha la cual fue el 2 de abril de 2019.
8. Ser asesorados durante el proceso en caso de requerirlo, evitando un seguimiento constante de la CS, en tal sentido generar independencia en la reflexión.
9. Generar en físico las orientaciones solicitadas.

El investigador explicó que la forma idónea de aplicar los procesos reflexivos, era completamente enfocada a la forma en que se hizo en el primer ciclo reflexivo, utilizando a modo de referencia un cuestionario con preguntas de reflexión enmarcadas en las etapas del modelo reflexivo.

Para tal fin y sobre la base de la experiencia del ciclo anterior se generó una matriz de preguntas sistematizadas de una forma más concreta para el desarrollo del diario del co investigador, la cual se manifestó que se enviaría por correo en días próximos.

Se consideró que los resultados fueron concretos y evidentes, razón por la cual en esta oportunidad no se desarrolló el informe de este grupo focal, en tal sentido se procedió a facilitar los insumos necesarios.

#### *Un insumo ya preparado*

Para este ciclo se revisó con detalle la sistematización del modelo aplicado en el primer momento de reflexión, para orientar los procesos reflexivos del docente durante su praxis evaluativa, en tal sentido y consciente de que carecía de la profundidad teórica necesaria se reestructuró e incluyó otros aspectos no tomados en cuenta antes.

Tanto el modelo reformulado como el anterior, pretendieron siempre en todo momento inducir al docente a responder de forma sincera y honesta preguntas reflexivas con matiz crítico, que cuestionasen de forma prospectiva su praxis evaluativa para generar conciencia en el ejercicio valorativo, destacar fortalezas y/o debilidades inclusive, determinar insumos para la emancipación de una práctica profesional que diste del adecuado desarrollo de los procesos evaluativos.

En tal sentido, se mantuvo la inducción de todos estos aspectos de origen intrínseco, sobre la base de preguntas generadoras auto reflexivas, las cuales no pretendían ser contestadas en el marco de una rígida sistematización, por el contrario y de forma filosófica, inducir al pensamiento y raciocinio para generar cambios. En tal sentido no fue concebido como un cuestionario a completar, sino como un referente para pensar.

Se idearon entonces **momentos** para distribuir el modelo de Shön, en el ejercicio evaluador del docente de la Institución, siendo resultantes cinco (5) de ellos, los cuales se apegaron a los preceptos del autor y la intencionalidad que el mismo aplicó a su propuesta.

### Cuadro 35

#### Modelo Reflexivo con sus respectivas Preguntas Generadoras (Segundo Ciclo Reflexivo)

Etapa	Momento	Preguntas Reflexivas
Conocimiento en la acción	<i>El Profesional Educativo</i>	<p>¿Quién es el profesional de la docencia?</p> <p>¿Cuáles son los aportes del docente a la sociedad?</p> <p>Ampliando tu crítica genera aportes ante la siguiente pregunta ¿el docente hace a la institución educativa o la Institución hace al docente?</p> <p>¿Qué fundamenta la confianza en la práctica de un profesional de la educación?</p> <p>¿Qué caracteriza a un profesional de la educación exitoso?</p> <p>¿Cuándo fracasa un docente en su práctica?</p> <p>¿Cómo el desempeño exitoso del docente en su praxis puede verse afectado por las líneas institucionales?</p> <p>¿Cómo el desempeño del docente en su praxis actual se adapta a las reales necesidades de la sociedad contemporánea?</p>
Conocimiento en la acción	<i>El Profesional Educativo</i>	<p>¿Cómo la tradición educativa puede afectar el desempeño de un docente que debe asumir los retos contemporáneos que la sociedad demanda en su campo?</p> <p>¿Cómo el contexto y la coyuntura determinan tu praxis educativa?</p> <p>Opina en cuanto a este principio: la mayoría de los problemas prácticos de un docente en su praxis se evidencian en el aula y no en los libros</p> <p>¿Cómo asumes el principio de la autonomía docente sobre la base de la Institución como promotora de las líneas que determinan la praxis docente?</p>
Conocimiento en la acción	<i>El Profesional Educativo en su rol como evaluador</i>	<p>¿Qué fundamenta la confianza en la práctica de un profesional de la educación en su rol como evaluador?</p> <p>¿Qué fundamenta la confianza en la práctica de un profesional de la educación en función a su rol como evaluador?</p> <p>¿Qué caracteriza a un evaluador educativo exitoso?</p> <p>¿Cuándo fracasa un docente en su práctica evaluativa?</p> <p>¿Cómo las líneas Institucionales pueden afectar tu efectividad como evaluador?</p> <p>¿Cómo la coyuntura o contexto determina tu praxis evaluativa?</p>

**Cuadro 35 (Cont.)**

Etapa	Momento	Preguntas Reflexivas
Conocimiento en la acción	Racionalidad Técnica	<p>¿Cómo tu especialidad determina la forma de evaluar a tus estudiantes?      ¿Cómo seleccionas los contenidos que deben integrar la evaluación diagnóstica?      ¿Cómo la estrategia que circunscribe al diagnóstico garantiza la intencionalidad del mismo?      ¿Cómo se debe vincular el resultado del diagnóstico con la planificación?      ¿Cómo seleccionas las actividades evaluativas?      ¿Cómo seleccionas los instrumentos de evaluación?      ¿Cuáles criterios aplicas para ponderar cada actividad evaluativa?</p> <p>¿Cómo determinas los criterios evaluativos de cada actividad planificada?</p> <p>¿Cómo adecúas las escalas evaluativas a los criterios determinados?</p> <p>¿Cómo determinas la calificación obtenida en cada criterio sobre la base de la escala determinada?</p>
Reflexión en y durante la acción	Reflexión <i>in situ</i>	<p>¿Cómo concibo al proceso que circunscribe a la evaluación formativa?      ¿Cómo concibo a la evaluación por procesos?      ¿Cuándo aplico procesos de diagnóstico durante el proceso formativo?      En el curso del proceso evaluativo ¿Cómo me siento hoy?      Frente a un proceso evaluativo formativo ¿Cómo percibo que los estudiantes se sienten hoy?      Frente a un proceso evaluativo sumativo ¿Cómo percibo que los estudiantes se sienten hoy?      En lo evaluativo ¿Qué preveo que ocurrirá hoy?      En el curso de la evaluación ¿Qué dificultades tuve?      ¿Qué ha salido bien hoy en la dimensión evaluativa?      ¿Qué ha salido mal hoy en la dimensión evaluativa?      Para mejorar mi rol como evaluador ¿en qué necesito ayuda?      En comparación con el encuentro anterior ¿Cómo ha mejorado mi práctica?      Reflexionando ¿entiendo mejor lo que hago?</p>
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción	Meta reflexión	<p>¿Cómo la conciencia de la acción permite mejorar mi praxis evaluativa?      ¿Cómo la conciencia reflexiva permite superar el conocimiento tácito?      ¿Cómo la reflexión permitió comprender el actuar específico de mi praxis evaluativa?      ¿Cómo reflexionando concientizamos lo aprendido en la dimensión evaluativa?      ¿Cómo identificaste los eventos sorpresa durante la praxis evaluativa?      ¿Cuáles fueron los eventos – sorpresa que identificaste?      ¿Cuáles fueron las respuestas – acción, más significativas ante los eventos – sorpresa?      ¿Cuáles Respuestas – Teoría generaste?</p> <p>¿Cómo la reflexión permitió cuestionar lo que ya sabes de la evaluación?</p>

No se pudo enviar por correo como estuvo previsto, sin embargo el día en que inició el proceso de reflexión se le entregó a los docentes que asistieron por su horario y progresivamente a los otros que por razones laborales no estuvieron presentes ese día.

Se dio entonces inicio formal a los procesos de reflexión en y durante la acción del segundo ciclo reflexivo.

#### *Los referentes de evaluación*

Para la creación de los referentes necesarios, se retomó la información tipificada en la problematización, las opiniones expuestas por las autoridades técnico

administrativas en el primer ciclo de aprendizaje, las líneas evaluativas que el MPPE determinó para asumir el ejercicio valorativo posterior a la consulta educativa del año 2017, los principios establecidos por el trabajo titulado *paradigma de la Quinta Generación de la Evaluación* (Muñoz, 2007) y las líneas institucionales que rigen la materia.

En el siguiente cuadro se concretan y sistematizan los insumos antes citados para generar los referentes en función a los tipos de evaluación lo cuales definieron los momentos de aplicación del ejercicio valorativo.

### Cuadro 36 Referentes Evaluativos

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente
		Generador	Principio				
Planificación	Inclusión estudiantil en la construcción de la planificación	Institucional	Ausencia de plan de lapso (didáctico y evaluativo)	---	El estudiante no tiene insumos para orientar su proceso de aprendizaje	Es necesario que los estudiantes cuenten al inicio de cada lapso o momento con sus planes de lapso	Responsable ante su rol como planificador en pro de proporcionar al educando insumos para que el mismo organice previamente su proceso de aprendizaje.
		Institucional	Planificaciones impuestas y no discutidas con el estudiantado	Aumenta el compromiso del estudiante en el desarrollo y seguimiento del plan de trabajo	Poca motivación estudiantil en un plan que es ajeno a su opinión.	Configuración de un plan de evaluación mancomunado, democrático y participativo.	Docente abierto a la participación e integrador de las posturas de los integrantes de aula para generar un plan de trabajo acorde a las necesidades que subyacen de la realidad.
		MPPE	Construcción y socialización de la planificación. Evaluación participativa y democrática.				
	Incumplimiento de los acuerdos académicos tipificados en la planificación	Institucional	Modificación del plan acordado con los estudiantes sin previo aviso ni notificación a las autoridades técnico-administrativas.	----	Incumplimiento de los acuerdos. Desconfianza en el docente. Distorsión de la dinámica de trabajo acordado	Discutir posibles modificaciones del plan académico previamente para generar acuerdos. Notificar a los involucrados.	Un docente responsable que desde su ética maneje adecuadamente los acuerdos académicos para el correcto flujo de la dinámica de administración del plan de trabajo.
			Efectividad del plan de evaluación	Una estrategia acorde a la intencionalidad académica requerida para garantizar el aprendizaje estudiantil generará los resultados esperados.	Una estrategia disfuncional frente las necesidades académicas del estudiantado puede afectar el aprendizaje esperado.	Una estrategia acorde y en línea con la instrucción, que permita alcanzar las metas fijadas durante la planificación evaluativa.	Un planificador evaluativo que tome en cuenta todos aspectos necesarios para alcanzar las metas propuestas en función a la estrategia evaluativa.
	Planificación Evaluativa	MPPE	Argumentación de pautas concretas para el desarrollo de las actividades evaluativas.	Estudiantes orientados adecuadamente para alcanzar las metas necesarias para cumplir con el proceso evaluativo y su aprendizaje.	----	Proceso dialógico en el cual el docente argumenta las características de la ejecución de las acciones a realizar para el desarrollo de la actividad evaluativa.	Un docente argumentativo de las pautas para el desarrollo de las actividades evaluativas.
			Definir los niveles de progreso de potencialidades y capacidades.	Estudiantes conscientes de las habilidades en desarrollo.	----	Informar al estudiantado las competencias en desarrollo.	Docente que planifica en función de las potencialidades del educando y sus habilidades.

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente
		Generador	Principio				
Planificación	Planificación Evaluativa	MPPE	Determinar ¿Cuándo evaluar?	Ubica los momentos adecuados para la evaluación	El estudiante cuando no tiene información del <i>cómo evaluar</i> se desconecta del proceso de valoración.	El docente ha de especificar si la evaluación se genera durante todo el proceso de aprendizaje aunado al hecho de preciar momentos específicos para la evaluación sumativa.	Un docente que maneje adecuadamente los momentos evaluativos.
			Determinar actividades de evaluación ajustadas a las necesidades académicas	Actividades evaluativas que permitan generar en el estudiante el aprendizaje esperado.	---	Actividades adaptadas a los aspectos característicos de las áreas y la estrategia evaluativa.	Docente consiente de la actividad evaluativa que propone para el alcance de las metas de aprendizaje.
		Institucional	Optar por evidencias de evaluación que superen la tradición	Motivar al estudiantado con actividades evaluativas que superen la rutina tradicional medicionista.	Tedio ante el desarrollo de actividades tradicionales. Rechazo a lo tradicional.	Actividades fundamentadas en la contemporaneidad, adaptadas a los paradigmas reinantes en la educación actual.	Un docente contemporáneo en asuntos evaluativos capaz de generar planificaciones de corte contemporáneo.
	Instrumentos de evaluación	Institucional	Coherencia entre la estrategia de aprendizaje y la evaluativa	Conexión adecuada entre lo que se enseña y se evalúa	Discrepancia entre lo que se enseña y lo que se valora.	Establecer una relación didáctica adecuada entre lo que se enseña (y la forma en la cual se enseñó) con la manera de evaluar.	Docente que establezca una coherencia entre la instrucción y la evaluación.
			Construcción de instrumentos de evaluación en función a las estrategias definidas	Permite evaluar las actividades acordadas en función a los aspectos académicos en desarrollo.	Una evaluación sin instrumentos dificulta la comprensión por parte del estudiante del veredicto evaluativo del docente.	La construcción de instrumentos de evaluación adaptados a los aspectos académicos que el docente considera necesarios para calificar una actividad.	Un docente con disposición y conocimientos técnicos para la construcción de instrumentos de evaluación.
		Institucional	Adaptación de escalas evaluativas para ubicar el desempeño del estudiante en una actividad.	Especifica el logro alcanzado en criterios o competencias de evaluación.	Una escala mal construida conlleva a generar errores de ponderación y/o estimación cualitativa.	Crear escalas funcionales y acordes a la intención evaluativa.	Un docente analítico y eficaz en la construcción de escalas evaluativas.
		Institucional	Definición de criterios evaluativos o competencias acordes a las intencionalidades académicas.	Definir criterios evaluativos de forma adecuada permite especificar el <i>¿qué evaluar?</i> En caso de competencias, especifica las habilidades o destrezas en desarrollo del educando.	Permite al educando conocer los aspectos que se están evaluando en una actividad.	Diseñar y validar criterios o competencias en desarrollo.	Un docente consiente de los que está evaluando en una actividad.

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente
		Generador	Principio				
Seguimiento del proceso de evaluación	Instrumentos de evaluación	Institucional	Argumentar los criterios o competencias al estudiantado.	El estudiante estará consciente de la intencionalidad de los criterios o competencias.	--	Explicar a los estudiantes la intencionalidad de los criterios o competencias en evaluación.	Docente dialógico capaz de argumentar los aspectos en revisión evaluativa.
		MPPE	Creación de instrumentos de evaluación adecuados.	Permiten desde su naturaleza evaluar efectivamente actividades específicas que requieren de la metodología que implica el uso de los mismos.	Si el instrumento no es acorde a la actividad, la valoración no será efectiva y en algunos casos no podrá aplicarse a los aspectos en evaluación.	Crear instrumentos adecuados a las actividades programadas.	Eficaz en la selección de instrumentos de evaluación.
	--	Institucional	Seguimiento de cronogramas de lapso.	Ubica actividades técnico administrativas y tiempos de aplicación para ajustar las actividades evaluativas.	Desorganización, tardanza en cumplimiento de procesos técnicos docentes y posibilidad de no cumplir con alguna actividad registrada en cronograma.	Hacer seguimiento continuo de los cronogramas de lapso.	Docente responsable y cauteloso en el seguimiento de los cronogramas académicos.
			Seguimiento de los momentos evaluativos definidos en los planes de lapso.	Hacer seguimiento efectivo de las actividades evaluativas en el tiempo previsto.	Incumplimiento de las actividades de evaluación por no realizar seguimiento de las mismas.	Hacer revisión constante de los momentos o procesos evaluativos en la dimensión temporal.	Docente eficaz en el seguimiento temporal de los procesos.
			Seguimiento de casos estudiantiles	Seguimiento de desempeño de estudiantes con dificultades académicas	Desempeño no atendido que puede afectar el curso esperado del proceso de aprendizaje.	Hacer seguimiento a casos específicos que demanden atención académica. Notificar a padres o representantes de estos casos de forma oportuna.	Docente consecuente con los casos educativos con dificultades académicas.
Aspectos dialógicos docente – estudiante.	--	Institucional	Integrar al estudiantado en la selección de actividades evaluativas.	Incrementa el nivel de compromiso del estudiante. El educando es tomado en cuenta para definir sus procesos evaluativos.	Cuando el estudiantado no es integrado en la selección de las actividades evaluativas puede afectar el compromiso ante las mismas.	Aportar al estudiantado opciones de actividades evaluativas para en consenso seleccionar la acorde. Permitir al estudiantado proponer actividades de evaluación.	Docente abierto a las opiniones ante la selección de actividades evaluativas. Docente que genera opciones para el desarrollo de las actividades evaluativas y no se encamina en opciones únicas.
	--	Institucional	Amplitud dialógica en la relación docente – estudiante.	Una relación dialógica y constante permite la apertura de adecuados canales de comunicación en pro del entendimiento de todos los aspectos evaluativos.	Un diálogo inexistente o cerrado afecta la interrelación docente – estudiante influyendo en el curso de los procesos evaluativos.	Establecer una relación dialógica docente – estudiante fundamentada en valores y apertura..	Un docente que maneja adecuadamente la comunicación con sus estudiantes.

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente
		Generador	Principio				
Aspectos dialógicos docente – estudiante	Resultados y uso de la evaluación	Institucional	Dialógica para argumentar procesos	En este sentido una comunicación amplia permite argumentar todo el proceso, aclarando dudas, inquietudes o un entendimiento errado de los procesos.	Una comunicación carente de argumentación afecta la comprensión y por ende la ejecución de los procesos referentes al ejercicio académico a evaluar.	Argumentación constante de procesos, actividades, formas de evaluación metodologías, resultados evaluativos.	Docente con disposición de argumentación ante el hecho evaluativo.
			5ta Generación de la evaluación	La evaluación no es ya un yo yo es un nosotros	Se integran todos los actores del hecho educativo	---	Una evaluación integradora en donde todos son participes
		MPPE	El diálogo para ampliar la calidad de las relaciones humanas	El diálogo apertura el entendimiento en un proceso humano tal como lo es el aprendizaje	---	El diálogo humanizante	Un docente que se comunique con el estudiante para formar a un ser humano
			Compartir resultados socializar y	Estudiantes en pleno conocimiento de su desempeño académico a través de la evaluación.	Estudiantes con poco o inexistente conocimiento de su desempeño.	Socializar y compartir el resultado de todos los procesos evaluativos con los estudiantes, incluso con sus representantes.	Docente con capacidad de mantener informado a los estudiantes de los resultados de los procesos evaluativos.
		Institucional	Socializar la planificación e involucrar al estudiantado en su construcción a través del diálogo.	Aspecto ya desarrollado en la categoría de <i>Planificación</i>			
			Calificaciones que no corresponden con las expectativas de estudiantes y/o representantes	---	Desconfianza en el trabajo del docente como evaluador	Confianza en el trabajo realizado por el docente producto de su desempeño e imagen como evaluador	Un docente que genere confianza en el estudiantado y representantes en función a su rol como evaluador por el hecho de utilizar con efectividad las herramientas para calificar al educando.
		Institucional	Tardanza en la entrega de los resultados		No se conoce a tiempo el resultado evaluativo y por ende no se pueden hacer ajustes o mejoras en el proceso.	Recibir oportunamente la realimentación de los resultados evaluativos	Docente oportuno y eficaz en el tiempo de entrega de los resultados evaluativos
			Actividades evaluativas mal calificadas (según opinión de un sector del estudiantado)		Desconfianza en el trabajo del docente como corrector	Justificar adecuadamente el resultado evaluativo plasmándolo en las correcciones.	Docente que argumente sus criterios de calificación adecuadamente
		Institucional	Calidad en las correcciones de las actividades planificadas.	Actividades corregidas con los insumos necesarios para orientar el desempeño estudiantil.	Las correcciones vagas en criterios no justifican efectivamente los veredictos evaluativos.	Emitir argumentos que justifiquen con claridad los veredictos evaluativos	Docente amplio y explicativo en cuanto a sus criterios para calificar y por ende justifique las ponderaciones asignadas.
			Emisión de calificaciones sin el uso de instrumentos de evaluación	---	Al no existir un instrumento de evaluación como soporte del veredicto valorativo, el mismo carece de confiabilidad	Uso de los instrumentos de evaluación para ponderar y expresar los resultados a los estudiantes	Docente que haga uso de los debidos instrumentos de evaluación para calificar y emitir su veredicto evaluativo

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente
		Generador	Principio				
Resultados y uso de la evaluación	Tipos de evaluación	Institucional	Debido uso del resultado evaluativo	Uso proactivo de los resultados de la evaluación para lograr mejoras y orientar	Riesgo de que el uso de los resultados evaluativos sean empleados para discriminar, ubicar o desmotivar a un estudiante.	Uso proactivo y orientador de los resultados evaluativos	Docente que use los resultados de la evaluación para formar, generar mejoras, motivar y colaborar proactivamente con el proceso de aprendizaje del educando.
			MPPE	Informar de forma oportuna los resultados usando los debidos instrumentos	Ya desarrollados en esta categoría		
		Evaluación diagnóstica	Compartir el resultado de los procesos diagnósticos	El estudiante es consciente de los retos académicos que ha de asumir	---	Dar a conocer el resultado del diagnóstico	Docente que genera conciencia de la realidad a partir del diagnóstico.
			Diagnóstico en función de un planificación efectiva	Un diagnóstico debidamente diseñado genera una planificación adaptada a la realidad estudiantil	Una planificación sin diagnóstico previo genera un plan académico poco eficiente.	Planificaciones adaptadas a la realidad sobre la base de un diagnóstico adecuado	Docente que valore a la evaluación diagnóstica como insumo necesario para desarrollar una planificación adaptada a la realidad
			Superar el sentido cognitivo del diagnóstico	Permite hacer del hecho educativo un medio para desarrollar otras dimensiones de la formación del individuo	---	Tomar en cuenta en la diagnosis otros aspectos relativos a la formación del individuo	Docente que tome en cuenta otros aspectos integrales en la evaluación diagnóstica para formar al individuo
			Integrar aspectos socioeducativos en el diagnóstico	En aras de una educación social es necesario manejar el principio del colectivo estudiantil para facilitar la educación democrática, cooperativa y socializada.		Diagnóstico sobre la base de los intereses sociales y características del colectivo estudiantil	Docente consciente de la educación como un acto socializado.
			Integrar intereses de los estudiantes en el diagnóstico.	Permite conocer a partir de los intereses de los estudiantes la pertinencia del plan de evaluación en función a la motivación estudiantil.		Tomar en cuenta al estudiantado desde sus la expresión de sus intereses temáticos y prácticos.	Docente que valora los intereses estudiantiles para la toma de decisiones en la estrategia evaluativa y de aprendizaje.
		Aplicación de la evaluación diagnóstica en los momentos que se requiera	Conocer las potencialidades de los estudiantes.	Permite dar uso a las habilidades estudiantiles para beneficiar el proceso de aprendizaje.	Oportuno cuando el docente requiera tener información previa a un nuevo proceso o condición.	Tomar en cuenta las habilidades y potencialidades de los estudiantes a favor del proceso de aprendizaje.	Docente capaz de ahondar en las potencialidades del estudiante y planificar sobre la base de las mismas a favor del proceso de aprendizaje.
			Aplicación de la evaluación diagnóstica en los momentos que se requiera	Oportuno cuando el docente requiera tener información previa a un nuevo proceso o condición.		Solo aplicarla al inicio del proceso escolar puede afectar el seguimiento de los alcances obtenidos.	Aplicar el diagnóstico a principios del año escolar, por lapsos y espacios procesos dentro de los mismos.

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente
		Generador	Principio				
Tipos de evaluación	Evaluación diagnóstica	MPPE	Promoción de la evaluación diagnóstica	Permite comprender la realidad y asumir procedimientos para transformarla	---	Asumir la evaluación diagnóstica como una necesidad constante	Docente capaz de recabar los insumos necesarios en el proceso diagnóstico.
			Aplicación al principio del año escolar	Conocer la realidad o condiciones de inicio en lo académico al principio del año escolar.		Aplicar un diagnóstico general al principio del año escolar.	
			Aplicar durante el proceso de aprendizaje.	Permite conocer retos que subyacen del proceso, evaluar avances y redirigir el plan académico en caso de ser necesario.		Aplicar diagnóstico al inicio de cada lapso, nuevo contenido o cuando el docente lo considere necesario.	
			Diseño de un adecuado instrumento para la evaluación diagnóstica.	Un adecuado instrumento permite obtener información fiable para generar estrategias académicas adecuadas.		Diseño de un instrumento diagnóstico adecuado y sustutivo para el proceso.	
			Tomar en cuenta en el diagnóstico los cognitivo, afectivo, práctico y axiológico.	Integrar todos los aspectos concernientes y necesarios para orientar la metodología académica que determinara la planificación educativa.		Superar la importancia única de lo cognitivo en los diagnósticos. Incluir otras dimensiones necesarias para la formación integral del estudiante.	
	Evaluación formativa	Institucional	Comprender el principio procesual de la evaluación formativa.	Permitir comprender la evaluación como un proceso de acompañamiento o para valorar el desempeño estudiantil sobre la base de su desempeño total.	---	Superar la tradición del empleo único de la evaluación sumativa.	Docentes capaces de valorar el desempeño estudiantil en y durante el proceso de aprendizaje estableciendo una adecuada diferencia entre lo formativo y sumativo.
			Superar el sentido cuantificable para favorecer el aprendizaje	Supera la necesidad de que una calificación numérica sea el determinante de mejora		La evaluación formativa al carecer de resultados measurables beneficia el conocimiento y aprendizaje	Este aspecto fue fortalecido con las orientaciones generales dadas a la par de la planificación y proceso de diagnóstico.
	Evaluación sumativa		Hacer el debido uso de la evaluación sumativa	La evaluación sumativa destinada a la promoción y no a los determinantes valorativos del proceso de aprendizaje en y durante su curso.		Uso de la evaluación sumativa para promoción estudiantil o manejo de aspectos técnico – administrativos soportados por la leyes vigentes en materia de educación (revisión, materia pendiente, repitencias, promociones)	Docente consciente de los fines y usos de este tipo de evaluación.

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente	
		Generador	Principio					
Tipos de evaluación	Importancia de los tipos de evaluación	5ta Generación de la evaluación	Sostiene la importancia de la aplicación de los tipos de evaluación para el ejercicio valorativo					
Formas de evaluación	Autoevaluación	Institucional	Necesidad de la autoevaluación para generar procesos reflexivos en todos los integrantes del proceso educativo (estudiantes, docentes, gerentes)	Generar conciencia en cuanto al desempeño propio en los respectivos roles asumidos durante el proceso educativo ya sea enfocado en el aprendizaje o la administración escolar.	---	Hacer de la autoevaluación un ejercicio constante en el curso de los procesos desarrollados en el ámbito educativo.	Docente capaz de fomentar la autoevaluación en todo momento, ámbito o dimensión e inducir a su voluntaria aplicación.	
			La autoevaluación como forma de valoración necesaria para el seguimiento del proceso de aprendizaje	Autoevaluar todo acto o acción desarrollada durante el proceso de aprendizaje beneficia su mejora o reorientación		Generar procesos constantes de autoevaluación		
		5ta Generación de la evaluación	La autoevaluación es una decisión personal	Este hecho hace sustentable su desarrollo ya que implica aceptación del mismo desde la conciencia		La autoevaluación como un acto consciente y voluntario		
			En la evaluación cualitativa es fundamental la autoevaluación	Los procesos de aprendizaje conllevan diversas situaciones, las cuales a través de la autoevaluación pueden ser analizadas desde lo intrínseco.				
		MPPE	Promoción de la evaluación reflexiva	La reflexión como parte del aprendizaje humaniza al estudiante y desde la crítica propia cambios sustantivos.		La autoevaluación como medio para la reflexión.		
	Coevaluación	Institucional	Necesidad de la coevaluación para el desarrollo de una educación socializada	La coevaluación refuerza el aprendizaje colaborativo y socializado		Aplicar la coevaluación para valorar el trabajo común.	Docente capaz de fomentar, orientar y dirigir procesos de coevaluación.	
		MPPE	Incluirá la coevaluación en los procesos de socialización.	Se promueve la evaluación democrática, participativa, cooperativa.				
Principios epistémicos	----	Institucional	Hito entre los tradicional y contemporáneo de la educación y por ende de la evaluación	Superar paradigmas tradicionales que permitan una educación adaptada a la contemporaneidad.	Resistencia al cambio por parte de cualquier integrante de la comunidad educativa.	Institución fundamentada en patrones contemporáneos referentes al aprendizaje y la evaluación.	Docente enmarcado en la contemporaneidad educativa y evaluativa.	

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente
		Generador	Principio				
Principios epistémicos	---	Institucional	Docentes tradicionales	---	Se corre el riesgo que opongan resistencia a la transformación	Desde la reflexión y en sentido voluntario conformar un equipo docente consciente de la importancia de la contemporaneidad educativa y el beneficio que traería al estudiantado.	Docentes contemporáneos en cuanto al ejercicio de su profesión.
			Docentes contemporáneos	Facilitarían la transformación esperada.	---	Integrar al hecho educativo el desarrollo de habilidades críticas, creatividad, autonomía y la integralidad de la formación individual.	Docentes que incentiven el desarrollo de habilidades fundamentales tales como la crítica, autonomía y, creatividad.
			Desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la formación del ser en todas sus dimensiones.	Desarrollo de un ser integral y autónomo desde la crítica.	---	Diagnóstico y desarrollo de habilidades básicas del estudiantado.	Docente capaz de indagar las potencialidades del estudiantado y utilizarlas a favor del desarrollo del proceso de aprendizaje.
			Conocimiento y desarrollo de las potencialidades del estudiante	El desarrollo de las potencialidades permite al individuo usar sus capacidades para afrontar el proceso de aprendizaje.	---	La cuantificación integral en el proceso de aprendizaje podría afectar la importancia del desarrollo académico ya que la meta es alcanzar una ponderación y no un conocimiento o habilidad.	Valorar el aprendizaje ante la cuantificación del mismo.
			Apego por la cuantificación y no a la cualificación	---	Se desvirtúa el sentido proactivo de la evaluación.	Una evaluación para formar y no para dominar.	Docentes que induzcan al aprendizaje antes de promover el hecho mesurable de la evaluación.
			Uso de la evaluación para el dominio de grupos	---	Mantiene la tradición y dificulta la transformación y la adopción de lo contemporáneo.	Diseño de estrategias de evaluación contemporáneas.	Docentes que utilicen estrategias adecuadas para el dominio de grupos (fundamentadas en lo académico) sin identificar a la evaluación como un método de control.
			Se evidencian estrategias evaluativas tradicionales en algunas áreas de formación.	---	Mantenerse en un paradigma tradicional (en tiempos modernos) afecta la evolución del hecho educativo.	Ubicarse en el paradigma que determina la educación contemporánea.	Estratega evaluativo que supere la tradición.
			5ta Generación de la evaluación	Urgencia de ubicar un paradigma que supere la tradición.	Adaptación epistémica a la contemporaneidad.	Permite comprender el contexto y la coyuntura que subyace de la realidad educativa.	---

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente
		Generador	Principio				
Principios epistemáticos	--	5ta Generación de la evaluación	Una evaluación procesual y permanente	Supera el sentido de la evaluación únicamente sumativa y fundamentada en momentos.	---	Concebir a la evaluación como un proceso de acompañamiento continuo y permanente.	Docentes que fundamenten su trabajo evaluativo en los procesos y no únicamente en momentos.
			Promover la práctica del amor	Induce a la subjetividad en una positiva dimensión de apego a la labor proactiva de un evaluador sensible ante su rol profesional, social, y humano.		Incluir el valor del AMOR al ejercicio de la educación	Docente que valore la integralidad de la profesión desde el genuino valor del AMOR.
			La evaluación no es un decreto	El ejercicio de la evaluación debe ser fundamentado en la voluntad del docente por generar cambios, escapando de toda obligatoriedad o patrón que dificulte su fluidez.		La evaluación contemporánea como un ejercicio voluntario.	Docentes comprometidos con la evaluación contemporánea de forma voluntaria.
			El actual sentido medicionista de la evaluación	Ya desarrollado con anterioridad en esta caracterización			
			La evaluación es un proceso de investigación permanente	Permite indagar en toda situación que afecte de forma positiva o negativa al hecho educativo.	---	Uso de la evaluación para indagar en la dinámica educativa.	Evaluador con intencionalidad investigativa para comprender los fenómenos que impactan al hecho educativo.
			Distribuir el poder de evaluar entre todos	Comparte la evaluación con el evaluado integrándolo al proceso.		Integrar al estudiante a su propio proceso de evaluación de forma proactiva.	Docente que comprende la importancia de la participación activa del estudiante en su proceso de formación y evaluación.
			La diferencia entre evaluar y medir es un problema de actitud	Depende del docente y su postura ante este principio.		Superar el sentido medicionista desde el propio convencimiento del docente	Docentes que valoren el significado contemporáneo de la evaluación.
			Comprender y superar las siguientes posturas: medir o evaluar, ponderar o valorar, acreditar o acrecentar	Permite reflexionar al docente en cuanto a la intencionalidad de la evaluación.		Fundamentar la praxis evaluativa en el desarrollo integral del individuo	
		MPPE	Propiciar estrategias que se orienten en función al desarrollo del ciudadano, la crítica, reflexión y creatividad.	Inducir al desarrollo de estrategias que permitan la formación integral del estudiante	---	Docente consiente de las competencias y habilidades que demanda la sociedad actual.	Docente capaz de comprender al ser individual dentro del grupo social al cual pertenece.
			Tomar en cuenta las individualidades	Comprender al ser como un ente único.		Comprender que el ser humano es un sujeto particular en la sociedad.	
			Tomar en cuenta el contexto	Ya desarrollado con anterioridad en esta caracterización			

**Cuadro 36 (Cont.)**

Categoría Referencial	Sub Categoría	Referente Fundamental		Ventaja	Desventaja	Situación ideal	Rol del docente	
		Generador	Príncipio					
Principios epistémicos	---	MPPE	Superar el uso exclusivo de pruebas objetivas	Referido con anterioridad cuando se refiere a la estrategia de evaluación				
			El paradigma humanista	Fundamentado en el desarrollo del ser en todas sus dimensiones	---	Comprensión y práctica del paradigma humanista en la educación.	Docente humanista.	
Reflexión	---	Institucional	Capacidad de reflexión en y durante el proceso	A través de la reflexión y la crítica es posible iniciar y generar cambios y transformaciones trascendentales en la praxis.	La carencia reflexiva podría mantener vigente los patrones tradicionales de los cuales se desea emancipar.	La reflexión como ejercicio constante para orientar y regular la praxis	Docente con capacidad reflexiva en y durante la práctica.	
			Valoración formativa de los procesos.	Comprensión de la evaluación como un proceso.		Asumir la evaluación como un proceso.		
			Reflexionar de forma permanente sobre las prácticas pedagógicas, enfoques, instrumentos y estrategias de evaluación	Mantener vigente en todo el proceso el sentido reflexivo permite hacer un seguimiento adecuado de la praxis-		Reflexión permanente.		
		MPPE	Es necesario tomar en cuenta el contexto.	El contexto determina la realidad y por ende la forma en la cual la praxis ha de ser orientada.	---	Reflexionar acerca de la realidad y todos los elementos que subyacen de la misma para determinar la praxis.	Docente consiente del contexto y los aspectos coyunturales.	
			Ante la evidencia de resultados no esperados, es fundamental identificar y reflexionar acerca de los nodos críticos presentados.	Permite tomar decisiones para mejoras en la praxis.		Analizar y tomar decisiones ante situaciones o aspectos que afecten el proceso de aprendizaje.		
			Reajuste de procesos en función a la reflexión.					
			Superar la tradición evaluativa	Ya desarrollado con anterioridad en esta caracterización				
			5ta Generación de la evaluación	Los principios epistémicos de la 5ta generación de la evaluación significan una reflexión constante acerca de la praxis evaluativa.			Docente capaz de reflexionar acerca de sus principios epistémicos y comprenda el paradigma actual que rige la educación contemporánea.	
Bases legales que rigen la educación venezolana	---	Institucional	Manejo por parte de los docentes y gerentes educativos en cuanto al marco legal que sustenta la evaluación en el país.	El manejo de las normativas vigentes permite el desarrollo de una praxis evaluativa adecuada y fundamentada en la ley.	El desconocimiento o de la ley implica la trasgresión de la norma.	Conocimiento de las normativas, resoluciones, circulares y toda base legal que fundamenta la praxis y evaluación.	Docente conocedor de las bases legales que rigen a la evaluación en el sistema educativo nacional.	
Fundamentos de la evaluación	---	Institucional	Evidencia de problemas conceptuales y técnicos referidos al ejercicio evaluativo.	Manejo adecuado de la praxis evaluativa	Deficiencia en el proceso evaluativo.	Conocimiento suficiente de los principios evaluativos, teoría y práctica.	Docente con conocimiento suficiente para ejercer el ejercicio de la evaluación.	

La dinámica para el manejo de esta información consistía en que el docente revisara con detenimiento su contenido, reflexionase durante ese momento y reorientase su praxis sobre la base de estos referentes, los cuales habría de concientizar durante la su praxis evaluativa en perfecta comunión con el modelo.

Inicialmente no hubo manifestación significativa en cuanto al contenido de los referentes solicitados por el GIAP, sin embargo AG00, ID02, ID01 y CN00 se acercaron al investigador planteando algunas preguntas simples, de aspectos que le causaron curiosidad, principalmente técnicos de la evaluación y otros de tipo epistémicos.

Posteriormente el comentario que se generó por parte del GIAP sobre la información de este material era lo extenso del mismo, y lo complejo de algunos elementos filosóficos a los cuales no se estaba acostumbrado, una vez la CS recibió la información procedió a registrar el hecho para plantear una solución. En primera instancia se sugirió revisarlo con calma y detenimiento, seleccionando aquellos referentes de interés.

#### *El proceso reflexivo en pleno*

Entre las reflexiones del investigador, se concientizó la importancia de generar autonomía en el GIAP con respecto a la aplicación de modelo, se consideró que los procesos reflexivos debían enmarcarse en la intimidad profesional del co investigador, instando a que puedan con tranquilidad y sin invasión a su praxis, reflexionar, pero sin abandonar el control que implica el seguimiento de la CS.

En tal sentido, era necesario dar inicio a un proceso de *seguimiento* que según el plan de acción se habría de realizar durante el curso de las actividades académicas del lapso, bajo los referentes funcionales ya indicados y una vinculación constante del método y el modelo.

En la dinámica, desde la perspectiva de la CS, no se evidenció el uso de un físico del diario o cuaderno de registro tal como se había previsto, el cual habría de fundamentarse en las preguntas generadoras del modelo, sin embargo, una interrogante fue planteada por el investigador ante esa realidad: ¿el registro se estará desarrollando en el mejor papel? El de la propia mente.

El investigador se acercó entablando conversaciones sencillas en donde se pretendía registrar sus experiencias en las notas de su diario. Los integrantes más desapegados al proceso fueron CC02 y CS00, quienes evadían estas intervenciones.

Se indagó en el grupo durante el momento del modelo denominado *conocimiento en la acción*, para ello de forma no programada hubo un acercamiento con los docentes y se le aplicaron preguntas establecidas, en espera de respuestas concretas, la mayoría de los informantes manifestaron haberlas leído al menos parcialmente con anterioridad. No se pudo establecer ese acercamiento con CC02 ni con CS00

### Cuadro 37

#### Preguntas Generadoras del momento Conocimiento en la Acción (Segundo Ciclo Reflexivo)

Etapa	Momento	Pregunta	Expresiones Compartidas				
			CN00	CC01	ID01	ID02	AG00
Conocimiento en la acción	El profesional educativo	¿Quién es el profesional de la docencia?	El profesor	El docente	Aquel que logra enseñar	Quien imparte conocimientos	El profesor por hora
		¿Cuáles son los aportes del docente a la sociedad?	Educar	Dar conocimiento	Educar a un ciudadano	Formar individuos aptos para la vida	Ninguno
		Ampliendo tu crítica genera aportes ante la siguiente pregunta ¿el docente hace a la institución educativa o la Institución hace al docente?	El docente hace a la institución	Ambos	El docente hace a la institución	El docente a la institución	El docente es quien hace a la institución
		¿Qué fundamenta la confianza en la práctica de un profesional de la educación?	La seguridad del docente al enseñar, tiene que ver con el conocimiento que tu tengas	Su profesionalismo	El hecho de ser un profesional	Dominio de la materia	Su planificación
		¿Qué caracteriza a un profesional de la educación exitoso?	Los resultados de su trabajo.	Lograr sus metas	Que proyecta todo lo concerniente a la educación de manera adecuada	Un docente integral	Cumplir su rol de docente en todo
		¿Cuándo fracasa un docente en su práctica?	Cuando aplaza a todos los estudiantes, cuando el resultado de su trabajo es negativo.	Cuando no logra lo que espera	Cuando no llega al estudiante de ninguna forma	Cuando el estudiante no entiende lo que impartiό	Cuando sus estudiantes no alcanzan sus metas
		¿Cómo el desempeño exitoso del docente en su praxis puede verse afectado por las líneas institucionales?	Cada uno de nosotros tiene su manera, cuando la institución da lineamientos cerrados estas fracasado	Cuando no lejan trabajar	Cuando no puede ser el sino debe seguir las líneas de la institución donde trabaja	Cuando la institución es poco flexible	Cuando la institución trabaja en una línea diferente a la del docente
Conocimiento en la acción	El profesional educativo	¿Cómo el desempeño del docente en su praxis actual se adecua a las reales necesidades de la sociedad contemporánea?	Es un proceso de dejar atrás una serie de cuestiones, actualizarse, ver la realidad para educar	La sociedad dicta que hacer	Adaptándose a las diferentes situaciones que se le presenten	Basándose en la realidad social	Observando la realidad
		¿Cómo la tradición educativa puede afectar el desempeño de un docente que debe asumir los retos contemporáneos que la sociedad demanda en su campo?	Es algo generacional tu vienes con unos pensamientos de una manera y ahora es de otra	La tradición no afecta, más bien ayuda	Si sigue la tradición no puede evolucionar, no se puede trabajar con lo viejo en poblaciones nuevas	Si afecta cuando no tengo las herramientas actuales	Los lineamientos tradicionales usados son rectos, no se pueden cambiar, lo tradicional te pega contra la pared
		¿Cómo el contexto y la coyuntura determinan tu praxis educativa?	Cambia las estrategias que vas a utilizar	Cuando la sociedad cambia	Adaptándose	Me ayuda a impartir conocimientos reales	Siempre, total, a veces llegaba al salón con tremenda clase y la tenía que suspender por el comedor
		Opina en cuanto a este principio: la mayoría de los problemas prácticos de un docente en su praxis se evidencian en el aula y no en los libros	Evidentemente	Es verdad	En el aula	Si definitivamente la práctica es lo que da la experiencia	En el aula, total
		¿Cómo asumes el principio de la autonomía docente sobre la base de la Institución como promotora de las líneas que determinan la praxis del educador?	No hay autonomía en las instituciones	No hay autonomía	Es ambiguo, pero nunca me ha pasado, voy en función a las líneas del colegio	Puede haber autonomía respetando las líneas	Si soy autónoma, la institución no debería delimitarla, pero de poder se puede, la cosa es que no se debe

**Cuadro 37 (Cont.)**

Etapa	Memento	Pregunta	Expresiones compartidas				
			CN00	CC01	ID01	ID02	AG00
<i>El Profesional Educativo en su rol como evaluador</i>		¿Qué fundamenta la confianza en la práctica de un profesional de la educación en su rol como evaluador?	Debe ser correcto en su desempeño como evaluador	Que sepa evaluar	La responsabilidad y la ética	Con el dominio de la materia	Por la apertura que doy a la participación
		¿Qué caracteriza a un evaluador educativo exitoso?	Alcanzar la confianza a través de su buen trabajo como evaluador	Sus estrategias	Tener moral, experiencia, conocer técnicas	La objetividad	Escuchar sugerencias de su proceso evaluativo, y aceptarlas
		¿Cuándo fracasa un docente en su práctica evaluativa?	Cuando no se es justo en la evaluación	Cuando no sabe evaluar	Cuando no practica esas cualidades evaluativas	Cuando es injusto	Cuando ese docente piensa que únicamente es el dueño de su conocimiento y tiene la razón de su procedimiento
		¿Cómo las líneas Institucionales pueden afectar tu efectividad como evaluador?	Cuando no están conformes con mis actividades o manera de evaluar, si me censuran	Prohibiendo buenas actividades	Cuando son contradictorias a los paradigmas personales como evaluador	cuando las líneas del dpto son muy estrictas	Cuando me cambian el "guache"
		¿Cómo la coyuntura o contexto determina tu praxis evaluativa?	Más que todo hace que cambie la estrategia	En el momento veo si se puede o no evaluar	Las cambia	Dependiendo de la crisis coyuntural se re direcciona la evaluación	Como lo que te acabo de decir, cuando algo no se puede por tal cosa wao
Conocimiento en la acción		¿Cómo tu especialidad determina la forma de evaluar a tus estudiantes?	Los científicos somos muy prácticos	Muy linealmente	Las asumo como se debe hacer según el área	Es un área muy específica, es inglés	Por las estrategias propias
		¿Cómo seleccionas los contenidos que deben integrar la evaluación diagnóstica?	Los más importantes para el estudiante, los de mayor relevancia	Por el programa	De acuerdo al grupo y al nivel y a lo esperado para el grado	Basado en las inquietudes de los estudiantes	Con la planificación anterior, última planificación.
		¿Cómo la estrategia que circunscribe al diagnóstico garantiza la intencionalidad del mismo?	Yo creo que en el fondo nada garantiza eso	Sin repuesta	El diagnóstico en si es una garantía	Se basa en la opinión de los estudiantes	Por mi experiencia
		¿Cómo se debe vincular el resultado del diagnóstico con la planificación?	El diagnóstico me va a determinar las fallas y la planificación debe solventar esas fallas	Sin repuesta	Directamente	Cotejando los resultados obtenidos hasta el momento.	Los resultados son los que voy a trabajar como temas, las dificultades son las que desarrollo
		¿Cómo seleccionas las actividades evaluativas?	Escojo la que mejor se adapte a lo programado	Las tradicionales	Según el tema	En consenso con los estudiantes	Con el diagnóstico obtenido
<i>Racionalidad Técnica</i>		¿Cómo seleccionas los instrumentos de evaluación?	Depende de lo que estás haciendo, si son formativas o sumativas	Uso los tradicionales	Depende de lo que quiero averiguar	Igualmente en consenso con los estudiantes	Con las actividades, ellas determinan eso.
		¿Cuáles criterios aplicas para ponderar cada actividad evaluativa?	Presentación no la tomo, responsabilidad sí, análisis de contenido dado, seguimiento de instrucciones, eso básicamente	Se basan en la exactitud de los ejercicios	Gramática	Dominio del tema, presentación, estructuras gramaticales, pronunciación	Desarrollos, manejos, construir, análisis...
		¿Cómo determinas los criterios evaluativos de cada actividad planificada?	Por las características generales del grupo en lo académico	Según el tipo de actividad, si es examen o ejercicios	Analizando el tema y lo esperado	A través de la experiencia que tengo en el área	Con las competencias que van a desarrollar los estudiantes
		¿Cómo adecuas las escalas evaluativas a los criterios determinados?	Depende de la actividad	Cada pregunta tiene un puntaje	Depende a la complejidad del tema	No se	Equitativo
		¿Cómo determinas la calificación obtenida en cada criterio sobre la base de la escala determinada?	Analizando lo que se tiene en frente, el resultado que te presentaron	Si está bien o está mal	Depende de lo que responda, se ajusta	Basado en el trabajo realizado por el estudiante y su desempeño en el aula	Por lo desarrollado por el estudiante, evalúo lo que pedí.

Es importante hacer mención a que la intención de repasar las preguntas tipificadas en la etapa de conocimiento en la acción no atendió a la realizar un análisis de las respuestas que subyacen de la opinión del docente, sino verificar si el informante reflexionó en función a su significado y contenido. Sin embargo fueron de gran utilidad para la interpretación de la información recopilada durante el proceso y la determinación de conclusiones.

En tal sentido las otras etapas del modelo no se indagaron en aquel momento ya que hacían referencia a un proceso más profundo y evolutivo, el cual estaba en curso y su verificación definitiva habría de realizarse al final del proceso.

Se pudo registrar algunas respuestas de los docentes cuando se le planteaban simples preguntas de seguimiento de los acuerdos:

- Sí, estoy en eso.
- A veces lo hago.
- No he comenzado pero estoy pendiente.
- ¿Es obligatorio?

*Eventos coyunturales que opacaron la luz de la reflexión.*

Se tenía previsto que la festividad del carnaval afectaría el proceso de reflexión en el curso de su dinámica durante sus dos días (4 y 5 de marzo), hubo en tal sentido actividades que se remontaron a las fechas previas a este feriado, específicamente del 27 de febrero al 1 de marzo, desarrollándose la tradicional comparsa institucional y la del circuito escolar número 19, por disposición de la Región Educativa de los Altos Mirandinos, la misma fue desarrollada el viernes 1 de abril, lo cual no estaba contemplado en el cronograma de actividades por su improvisada ejecución.

En tal sentido se consideró que se trabajó en presencia cuatro (4) semanas entre finales del mes de enero e inicios de marzo. Inmediatamente la CS pudo determinar que los docentes se desvincularon del proceso reflexivo tomando en cuenta que la prioridad era el desarrollo de las actividades instruccionales y la aplicación de las evaluaciones, considerando que en el mes de marzo retomarían el proceso de autoevaluación de su praxis.

Una vez superado el feriado de carnaval, se presentó otro evento de gran magnitud en el país, relativo a la interferencia del servicio eléctrico a nivel nacional, lo cual afianzó más la postura de los docentes en otorgarle prioridad a la aplicación de actividades evaluativas sin incluir las actividades paralelas de reflexión.

El cronograma del plan de acción se vio completamente afectado en la fase de *acción reflexiva*, generando un espacio que de manera circunstancial fue beneficioso para la investigación, la cual era la de poder conversar con los integrantes del GIAP

en pequeños grupos y de manera informal escuchar sus reflexiones en aquellos momentos en los cuales hubo suspensión de actividades.

En tal sentido, y de manera intencionada, el investigador aprovechó de realizar una interacción informal con los docentes sobre la base temática de los referentes evaluativos, los cuales habían causado impacto en el GIAP.

En algunos momentos confluyeron algunos docentes, otras veces de forma individual, incluso parte del GIAP nunca se presentó; no hubo un instrumento de registro, todo quedó bajo el sincero recuerdo del investigador que pudo apreciar las opiniones. De forma amplia y globalizada quienes participaron de estas conversaciones informales fueron: ID01, ID02, CC01, AG00, CN00 y los integrantes de la CS.

Hubo tendencias divididas, en las opiniones de CC01, CC02, uno de los integrantes de la CS y una intervención no esperada de EF00 (quien no era parte del GIAP) acerca de los referentes evaluativos desarrollada bajo los dominios de la intersubjetividad.

Coincidieron en que la planificación no debe faltar en el proceso de aprendizaje, por ende es fundamental para iniciarla. Sin embargo han escuchado que algunos colegas inician sin un plan y que al final optan por improvisar.

De igual forma, para ellos es permisible imponerlo ya que son los docentes son quienes manejan el contenido y las estrategias a diferencia de los estudiantes, sosteniendo que por lo general no les interesa opinar ni participar en la conformación del plan. En tal sentido la aprobación administrativa del plan la ejecutan sin demostrar interés, indicando que al final el docente hace lo que quiere.

Consideran de igual forma, que no es correcto modificar el plan sin haber consultado a los estudiantes, ante esto manifiestan que han escuchado también que algunos colegas lo hacen, incluso de otros colegios donde trabajan.

Ya en cuanto a la planificación evaluativa, específicamente su estrategia, sostuvieron que debe ser efectiva para alcanzar las metas, sin embargo señalan que el estudiante no tiene interés en que le sea argumentado el proceso de evaluación, realmente lo que persiguen es una alta calificación.

Enfatizan, que aunque su pensamiento cuestionaba las líneas institucionales en cuanto a este y otros particulares, siguieron o intentaron seguir las orientaciones aportadas para el diagnóstico y la planificación, con resultados positivos en algunos casos.

En se mismo orden de ideas y continuando con sus opiniones, el docente tiene por costumbre evaluar al finalizar la instrucción de un contenido, y no durante el proceso, reconociendo a la evaluación sumativa como factible y aplicable.

Cuando se hizo referencia a los instrumentos de evaluación, sostuvieron que ellos no los deben realizar, que es un trabajo del departamento de evaluación, quienes son los expertos. Opinaron también de las escalas que son usadas en los instrumentos, argumentando que son netamente sumativas, con una máxima calificación y minima, con sectores intermedios. Alegan que la escala también debe ser generada por el departamento de evaluación.

El diálogo con el estudiante, es otro reto, se preguntan cómo dialogar con individuos que no tienen conocimiento del área. Los estudiantes, según los opinantes no desean diálogos con el docente sino buenas notas, a veces sin merecerlas.

No es costumbre de los docentes globalizar los resultados para generar en colectivo reflexiones acerca del resultado evaluativo de una unidad.

Cuando hicieron referencia a los resultados de la evaluación y su uso, manifestaron que los estudiantes deben aceptar la calificación obtenida, ya que los docentes son los expertos y quienes pueden emitir un veredicto objetivo,

Cuestionaron las orientaciones institucionales acerca de la forma de calificar, indicando que no se puede corregir suministrando muchos detalles, tomando en cuenta que las matriculas por sección son muy altas y que pierden mucho tiempo ya que los estudiantes no valoran esa intención y que finalmente solo buscan buenas notas.

Haciendo referencia a los tipos de evaluación, específicamente en la diagnóstica, consideraron que solo debía aplicarse al principio del año y no durante el proceso de aprendizaje, aunado al hecho de que su enfoque habría de ser netamente cognitivo. La

estrategia más idónea en tal sentido sería aplicar una prueba objetiva en donde no se precise incluir intereses de los participantes ni sus potencialidades.

Reconocieron a la evaluación sumativa *como la que realmente se aplica* y que realmente permite que el estudiante apruebe un año o un lapso, desconociendo el alcance de la formativa y por ende su importancia.

Cuestionaron la autoevaluación estudiantil, la cual solo beneficia al estudiante quien manipula su resultado para obtener calificaciones más altas o aprobar aquellas próximas a la mínima necesaria.

También opinaron acerca de la coevaluación, la cual hace propenso al estudiante a ser atacado por sus compañeros y corre el riesgo de ser acosado escolarmente al emitir una opinión considerada negativa al desempeño de otros estudiantes.

Aceptaron que sus conocimientos fundamentales acerca de la evaluación y sus métodos, son deficientes, atribuyendo esto a su formación en pregrado.

Ante tantas posturas adversas a la contemporaneidad, manifestaron no ser enemigos de la misma, solo que su filosofía no permite garantizar un aprendizaje basado en la excelencia. También y según ellos desde la honestidad de su opinión, afirmaron que siguen las líneas de la institución ya que es su deber, y que paradójicamente han encontrado algunos beneficios en su aplicación, los cuales les han hecho pensar acerca de su práctica permitiendo *flexibilizar* algunos patrones.

Están conscientes que las generaciones han cambiado y que no se adaptan a los patrones tradicionales, es una de las razones por la cual aceptan que hay que transformar, pero esa transformación afecta en demasía las bases de la educación.

Para el investigador este contraste resultó significativo, ya que se involucraron en sus afirmaciones pensamientos apoyados a la crítica e inclusive auto crítica, y finalmente la aceptación de algunos aspectos que en menor impacto, han incidido en su praxis.

Se pudo luego captar sus posturas ante los procesos reflexivos, los cuales colaborarían con la transformación de su praxis evaluativa, manifestando que están iniciándose en el ejercicio de la autocritica y auto reflexión.

Docentes como ID01, ID02, CN00 y AG00, quienes estuvieron presentes mientras se expresaron las anteriores afirmaciones, emitieron también algunas opiniones positivas y prospectivas que son necesarias reflejar en cuanto a su postura ante los *referentes evaluativos*.

Sostuvieron que la planificación es fundamental para el trabajo académico y hay que impulsar mejoras en su desarrollo e integración del estudiantado, para generar en ellos un sentido participativo y de pertenencia. Planificar en tal sentido es un acto ético y académico a la vez.

La planificación evaluativa según estos docentes debe perfeccionarse para que se adapte a la realidad del grupo, en tal sentido es necesario ampliar el conocimiento técnico y estratégico a fin de garantizar un adecuado proceso de valoración del rendimiento estudiantil.

Uno de los aspectos técnicos que consideraron es una debilidad del docente, corresponde a la construcción y manejo de instrumentos evaluativos, a sabiendas de que el departamento de evaluación es el ente encargado de velar por el correcto manejo de estas herramientas pedagógicas, el docente debe crearlo sobre la base de su intención evaluativa. De igual forma reflexionar en cuanto a la construcción de escalas que realmente permitan calificar al estudiante con justicia, objetividad y asertividad.

El diálogo con el docente no se impone, se debe crear un vínculo fundamentado en el respeto y profesionalismo, en donde el estudiante bajo un conjunto de parámetros adecuados pueda conectarse con el docente para aclarar sus dudas, plantear interrogantes y develar aquellos aspectos que pueden mejorar su desempeño; en este sentido el docente debe también aperturar espacios de intercambio en un clima formal pero a su vez cercano, que genere confianza en el estudiante.

Los resultados evaluativos deben orientar, ser prospectivos, incentivar al estudiante a mejorar, evitando lo punitivo, en tal sentido las correcciones deberían ser amplias y hasta destacaron la importancia del enfoque cualitativo para generar mejores orientaciones, producto de los resultados de las actividades planteadas.

También, sostuvieron la importancia de hacer uso adecuado y consciente de los tipos de evaluación, evitando manejarlos como una secuencia lógica, primero diagnosticar, luego formar para último sumar, ellas deben emplearse cuando sea necesario, ejemplo de esto es, el diagnóstico constante aplicado a los grupos.

Finalmente dieron importancia a la autoevaluación para crear en los estudiantes conciencia, y significaron la idea de que el docente debe también autoevaluarse.

En el transcurso de la crisis, la intermitencia fue la determinante del destino de un segundo ciclo reflexivo que en lo metódico llegaba a un fin no esperado; la asistencia estudiante mermó en demasía, incluso la de algunos docentes, las condiciones de los espacios no eran las acostumbradas, la falta de energía eléctrica hasta afectó el flujo del agua hacia baños y bebederos implicando suspensión de actividades.

En esta dinámica, los docentes aprovechaban *de evaluar al que asistiese*, y tratar de culminar el lapso en el marco del cumplimiento de un conjunto de necesarios requerimientos administrativos. La reflexión formal y sistematizada en estos momentos fue apartada de la praxis quedando nuevamente como una materia pendiente por ejecutar.

De forma repentina uno de los integrantes del GIAP dejó de asistir, manifestando problemas personales y abandonando prácticamente sus responsabilidades académicas, lo cual amplió el nivel de estrés institucional que en esos tiempo afectaba a toda la comunidad educativa.

#### *El grupo focal evaluador del segundo ciclo reflexivo*

El cronograma de este grupo focal fue el siguiente:

1. Bienvenida.
2. Reflexiones acerca del curso del segundo ciclo reflexivo.
3. Aplicación de la evaluación del ciclo reflexivo.
4. Acuerdos.

Las reflexiones acerca del curso del segundo ciclo fueron limitadas, se enfocaron en las justificaciones que determinaron el abandono de los procesos establecidos formales durante la praxis.

Sin embargo, la participación fue sustantiva con la aplicación de las preguntas formuladas para evaluar el ciclo reflexivo. Se conservaron algunas utilizadas en el primero y otras fueron integradas por la coyuntura que caracterizó este cierre de etapa reflexiva.

Este grupo focal reunido según fecha del plan de acción contó con la participación de, CN00, CC01, ID01, ID02 y la Comisión de seguimiento en pleno, AG00 no pudo asistir. Es importante mencionar que CC02 manifestó enfáticamente que al no poseer dominio de los aspectos que significaban la indagación decide retirarse del GIAP, por otra parte CS00 manifiesta que no continuará en la Institución.

Luego de la bienvenida, se procedió a desarrollar el primer punto agendado, *Reflexiones acerca del curso del segundo ciclo reflexivo*, la idea globalizada ante la invitación a reflexionar grupalmente en cuanto al curso del ciclo, se resumió en la respuesta inmediata de uno de los participantes: *no se pudo hacer nada por los apagones* a lo cual otro integrante corrigió diciendo *no se pudo hacer mucho pero se hizo*.

Los demás integrantes aunque silentes, asistieron ese sentir, que fue expresado como frase justificante a un segundo ciclo que en lo metódico no encontró la meta trazada, sin embargo el desarrollo del segundo punto de agenda fue más nutrido. La dinámica se fundamentó en plantear a GIAP un conjunto de preguntas ya definidas con el espíritu de la evaluación del primer ciclo y otras necesarias para manejar la coyuntura del segundo.

**Cuadro 38**  
**Evaluación del Segundo Ciclo Reflexivo**

Pregunta Generadora	Postura del GIAP
¿Cuáles fueron los alcances de los procesos reflexivos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sostienen que hubo insumos más claros y concretos con respecto al primer ciclo.</li> <li>- También consideran que se hizo más énfasis en los procedimientos de evaluación.</li> <li>- Algunos consideraron que no se pudo proceder según las actividades de reflexión establecidas, sin embargo las diversas acciones les permitieron observar y conscientizar la forma en que desarrollaban procesos tales como el diagnóstico y la planificación.</li> <li>- Sorprendentemente, algunos integrantes del GIAP manifestaron recordar algunas preguntas contempladas en el modelo, las cuales citaron de manera conjunta y expresaron con sus propias palabras (a) la determinante de la especialidad en la forma de evaluar; (b) selección de las actividades evaluativas; (c) cómo se siente el estudiante hoy; (d) qué ocurrirá hoy; (e) qué ha salido bien y qué mal y (f) la comparación con encuentros anteriores.</li> <li>- Aclararon términos evaluativos y la manera en la cual debería aplicarse las formas de evaluación.</li> <li>- Consideraron que la CS generó en todo momento insumos para la participación.</li> <li>- Manifestaron también que las conversaciones que se dieron durante la suspensión de clases fueron fructíferas.</li> <li>- Consideran algunos que, si es importante reflexionar acerca de la praxis evaluativa para mejorar.</li> <li>- Las entrevistas (a profundidad) fueron muy interesantes, manifestaron también que <i>los hizo pensar</i>.</li> <li>- <i>Reflexionar no es tan complejo</i>, así lo manifestaron, planteando luego una salvedad: <i>no es su costumbre reflexionar de forma sistemática</i>.</li> <li>- Se inició la concepción de la evaluación como un proceso evolutivo y en algunos casos se fortaleció.</li> </ul>
¿Cuáles debilidades afectaron los procesos de reflexión?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Citaron inicialmente que la delicada situación de los “apagones” distorsionó el proceso, desviando su concentración en la transformación. Luego otro integrante recordó que el feriado de carnaval también influyó.</li> <li>- Consideraron que el tiempo sigue siendo un agente que dificulta el proceso de transformación, sin embargo una opinión interesante de un integrante del GIAP fue “no es cuestión del tiempo sino de la disposición”</li> <li>- Manifestaron que no manejan el tecnicismo evaluativo que requiere la Institución y por ende la intención de transformación.</li> <li>- También, que no usaron formalmente los instrumentos y formatos solicitados, algunos aceptan que por tedio, otros por desconocimiento y algunos porque tiene otras funciones importantes que realizar.</li> <li>- Todavía los paradigmas tradicionales influyen en la praxis.</li> <li>- No se reflexionó profundamente en el diagnóstico ni en la elaboración de la planificación, solo se atendió a las líneas orientadoras.</li> </ul>
¿Cuáles aspectos deben ser tomados en cuenta para alcanzar un estado reflexivo acorde a la intencionalidad del proceso?	<p>Las opiniones fueron varias y enfocadas en un proceso ya iniciado, al cual habría que darle continuidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir con el proceso.</li> <li>- Simplificarlo.</li> <li>- Un docente manifestó que “debemos hacerlo nosotros mismos, que nazca de nosotros hacerlo”</li> <li>- Disposición y convencimiento del proceso.</li> <li>- Convencimiento del beneficio de la reflexión para mejorar la praxis evaluativa.</li> </ul>
¿Hubo transformación de la praxis evaluativa?	<p>Se mantiene la respuesta del primer ciclo, No. Sin embargo manifestaron que es un No relativo, ya que están en proceso, sosteniendo que todavía falta.</p> <p>También consideraron que hubo avances.</p>

**Cuadro 38 (Cont.)**

Pregunta Generadora	Postura del GIAP
¿Debemos iniciar otro proceso de reflexión para alcanzar las metas previstas?	Al unísono manifestaron que no es cuestión de iniciar sino de consolidar lo alcanzado y continuar.
¿Dónde reiniciar el proceso?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Directamente en la aplicación del mismo en la praxis, incluso un docente manifestó que desde la planificación del tercer lapso.</li> <li>- Se generó otra postura de interés, la que recomendó que debería reiniciarse a partir del diagnóstico del tercer lapso.</li> </ul>
¿En cuales aspectos de los Referentes evaluativos estamos de acuerdo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inicialmente la respuesta general fue <i>en todos</i>, sin especificar ninguno.</li> <li>- También expusieron que son muchos y que es difícil tenerlos a todos en cuenta durante la práctica.</li> </ul>
¿Cómo operaron en función al modelo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En cuanto a la formalidad del mismo consideraron que <i>no mucho</i>, sin embargo están conscientes que existe un antes, durante y después.</li> <li>- Reflexiones antes del proceso, <i>más que todo en lo teórico</i></li> <li>- Según ellos, El durante es <i>más sencillo</i> especialmente por las preguntas, resulta importante que aquella correspondientes a la Reflexión en y durante la práctica, haya llamado su atención.</li> <li>- No hicieron mención significativa a los procesos de metaevaluación.</li> </ul>
¿En cuales lineamientos del diagnóstico estuvieron de acuerdo?	Al igual que en los referentes, manifestaron que estaban de acuerdo en todos, que de alguna forma u otra ya se venía trabajando así pero con imperfecciones, al menos <i>sus enunciados son los tradicionales de la Institución</i> , reiteraron que reflexionar durante la formulación del diagnóstico se hacia complejo por el tiempo que habría de dedicarle.
¿En cuales lineamientos de la planificación estuvieron de acuerdo?	Los mismos que expusieron en cuanto a los lineamientos del diagnóstico.
¿Cuáles son los retos del proceso de transformación para el tercer ciclo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tiempo, ya que el tercer lapso es más corto.</li> <li>- La disposición.</li> <li>- El romper definitivamente el paradigma, a esto un colega manifestó que romperlo es imposible.</li> </ul>
¿Cómo sería el proceso ideal?	La manifestación resaltante fue, la de un proceso simplificado en función al desarrollado en el segundo momento o ciclo.

El investigador luego, puntuizó desde la óptica de la CS los las fortalezas y debilidades del segundo ciclo.

**Cuadro 39**

### Fortalezas y Debilidades del Segundo Ciclo Reflexivo

Fortalezas	El GIAP se consolidó y estabilizó al igual que la CS.
	Se actualizó a los docentes que se anexaron al GIAP en función al proceso de sensibilización.
	Se crearon referentes evaluativos para delinejar la praxis en transformación.
	Se concretaron lineamientos para la elaboración de la evaluación diagnóstica y planificación en función de reflexionar durante su diseño y aplicación. A su vez se orientó en el significado de una evaluación fundamentada en procesos.
	Se pudieron desarrollar etapas del método IAP que no se pudieron realizar formalmente en el primer ciclo de reflexivo.
	Se profundizó en el significado del rol docente, a través de las reflexiones relativas a su función evaluadora.
	Las opiniones por parte del GIAP ante los diversos planteamientos generaron reacciones que implican el uso del pensamiento reflexivo.
	Disposición de un sector del GIAP a continuar la transformación perfeccionando lo alcanzado.

### Cuadro 39 (Cont.)

Debilidades	No todos los docentes de la etapa de EMG participaron en el proceso de transformación.
	Hubo participación del grupo, sin embargo no se evidenció motivación general ni ánimo significativo en un sector del mismo.
	La acción hay que inducirla, por ende no se evidenció iniciativa ni espontaneidad.
	Desapego y abandono de los registros o instrumentos facilitados al GIAP
	Una CS donde solo el investigador genera ideas, procedimientos y mantiene un control y seguimiento constante.
	Los integrantes del GIAP ante la complejidad de los métodos, solicitaron su simplificación.
La solicitud de independencia del CS.	
La coyuntura producto de la suspensión de actividades durante el segundo lapso.	

Los acuerdos fueron simples y concretos:

1. Iniciar el proceso a principios del tercer lapso desde el diagnóstico.
2. Planificar antes del inicio del tercer lapso las actividades reflexivas del tercer ciclo reflexivo.
3. Simplificar el proceso de reflexión.
4. Utilizar una sola asignatura y sección para generar los procesos reflexivos.

Posteriormente en la intimidad de sus espacios el investigador reflexionó en función a las preguntas generadoras que utilizó en un momento similar durante el primer ciclo reflexivo, rememoró aquellas ya generadas para establecer un antes y un después de su intención indagativa (Anexo F)

### Tercer ciclo Reflexivo

#### *Nuevos retos*

El tercer ciclo se inició generando los nuevos retos a asumir, sobre la base de los aprendizajes que se obtuvieron durante el segundo momento reflexivo, aunado a las solicitudes del GIAP, las cuales fueron asumidas como líneas de acción en función al sentido participativo que les otorga poder de decisión colectiva.

Es por ello que fueron considerados los siguientes retos:

1. Iniciar en sincronía con el inicio del lapso los procesos reflexivos.
2. Atender a la simplificación del modelo solicitado por el GIAP previa exposición de motivos y argumentación.
3. Ajustar el presente ciclo de aprendizaje al tercer lapso, el cual en lo temporal es limitado.
4. Fomentar la autonomía del GIAP para ampliar su sentido participativo según la escala de participación definida.

5. Fomentar y consolidar la evaluación por procesos, asumiendo los tipos y formas de evaluación.
6. Lograr en el GIAP la aplicación constante de los procesos reflexivos en función al modelo.
7. Una reformulación del GIAP por las circunstancias del segundo ciclo reflexivo.

*Una nueva cara del grupo*

Nuevas realidades reconfiguraron los grupos de participación, la más determinante fue la del propio GIAP, el cual se redujo en cantidad de miembros. Eventos específicos como la voluntaria decisión de desistir al proceso de transformación de CC02 por considerar no estar preparada para dicho proceso de cambio, aunado a que por sus años de experiencia y formación académica estaba conforme con su praxis evaluativa.

También, quien se identificó en esta investigación en su segundo ciclo reflexivo como CS00, renunció formalmente a la Institución, generando una situación de emergencia administrativa que se tradujo en una amplia vacante ya que asumía todas las unidades curriculares del área de sociales en la etapa.

Otro evento que redimensionó al grupo de investigación fue un determinante anuncio de CC01, cuando adelanta en ese momento su futura renuncia al cargo, prácticamente a mediados del lapso académico por el hecho de requerir migrar voluntariamente del país. Prometiendo culminar los procesos de instrucción y evaluación antes que ello ocurra; se le invitó a seguir el proceso de reflexión pero de manera irrevocable renunció a ser parte del GIAP, alegando que el tiempo que dispondría para la Institución sería para cerrar el ciclo de estudios de las unidades curriculares a su cargo.

Finalmente, quien compartía con el investigador las funciones de control y seguimiento de la CS, se mantuvo en su cargo Institucional para concentrar sus esfuerzos en los aspectos académicos de la etapa, desvinculándose de la investigación, sin embargo manifestó su intención de seguir colaborando.

Por todo lo antes explicado, las comisiones para el tercer ciclo de aprendizaje quedaron constituidas de la siguiente forma:

**Cuadro 40****GIAP del Tercer Ciclo Reflexivo**

Comisión	Integrantes
CS (Comisión de Seguimiento)	Investigador.
GIAP (Grupo de Investigación Acción Participativa)	ID01, ID02, AG00 y CN00

En ese momento de la indagación, resultó interesante significar, que los integrantes del GIAP en su tercera configuración eran aquellos docentes que de manera prospectiva avalaron la contemporaneidad educativa y por ende evaluativa, generando esta nueva situación una esperanza de evolución en el investigador.

*Configurando el tercer ciclo reflexivo*

El inicio del proceso tomó un matiz distinto, ya para este momento las experiencias previas y las reflexiones generadas, otorgaron madurez a todos los participantes, lo cual fue beneficioso para promover la *situación participativa*, intentando subir un peldaño más en la escalera.

En lo temporal se presentaron momentos propicios para reorganizar el proceso reflexivo general, desde el desarrollo del último grupo focal (evaluador del segundo ciclo) hasta el inicio del tercer lapso, se pudo ajustar entonces el proceso, atendiendo al gran esfuerzo de los participantes, quienes en esos momentos realizaban actividades de cierre del segundo lapso.

*Simplificando los referentes*

Se acordó entre el GIAP y la CS, realizar varios encuentros no programados, para conversar y actuar en función de la meta prevista, siendo una de las primeras ideas la simplificación de los referentes evaluativos, en tal sentido y gratamente para el investigador, esta fue una propuesta generada por el GIAP sin necesidad de inducción.

Nuevamente, esta función recaería gran medida en el investigador, quien según el GIAP facilitaría el trabajo por su experticia en el ejercicio de la investigación en curso, en tal sentido y aun cuando la intervención de los agentes IAP fue desproporcionada en función a la participación, se logró dicho cometido.

La idea de simplificación consistió en generar constructos integrados que reflejen las ideas de los referentes particulares de cada categoría, y para su mejor manejo ubicarlos en una estructura sencilla presentándolos como principios individuales.

**Cuadro 41****Referentes simplificados para el Tercer Ciclo Reflexivo**

Categoría	Código	Referente Integrado
Planificación y estrategia de evaluación	R-PLAN	Es necesario que los estudiantes cuenten con un plan de evaluación al principio de cada lapso atendiendo a una propuesta por parte del docente fundamentada en el diagnóstico, el contexto, las contemporáneas tendencias de la educación y por ende de la evaluación, sugiriendo también una construcción colectiva del mismo o induciendo la participación activa del educando, conservando y respetando los acuerdos en todo momento en el marco de flexibilidad coyuntural. En esa dinámica y por medio de un adecuado diálogo, argumentar y justificar los procedimientos para el adecuado desarrollo del proceso evaluativo, tomando en cuenta el cuándo, cómo, con qué (con instrumentos adaptados a la realidad), dónde y porqué evaluar.
Diálogo	R-DIAL	Fomentar una cultura de intercambio académico con el estudiante en la dimensión evaluativa para ampliar la calidad de las relaciones humanas, a fin de generar espacios de diálogo en virtud a: la argumentación de procesos, toma de decisiones, determinaciones en función al contexto y coyuntura, el compartir y argumentar los resultados de los procesos desarrollados formativamente.
Resultados y uso de la evaluación	R3-RES	El proceso de calificación de las actividades evaluativas debe fundamentarse en la calidad, pertinencia, puntualidad y responsabilidad del docente en su rol como evaluador ante la emisión de resultados parciales o definitivos; en tal sentido el ejercicio calificativo debe realizarse en función a orientar al estudiantado en cuanto a los alcances y logros obtenidos e inducirlo a través de una información adecuada de los resultados (avalada por instrumentos adecuados) a mejorar su desempeño académico prospectivamente.
Tipos de evaluación	R-DIAG	El diagnóstico debe ser diseñado de forma consciente e intencionada, tomando en cuenta dimensiones prácticas, cognitivas, particulares (el ser humano en lo afectivo y axiológico) y sociales con respecto al estudiante como sujeto central del proceso educativo, en tal sentido este tipo de evaluación ha de trascender al principio de aplicación única al inicio del periodo escolar, por ende se puede diagnosticar en todo momento el contexto académico, tomando en cuenta la evaluación es simultánea a todo proceso de aprendizaje y permite generar durante su curso reflexiones que conllevan a una adecuada toma de decisiones.
	R-FOR	En su sentido formativo, la evaluación no es un momento y sino un proceso constante, que acompaña al educando en su evolutivo proceso académico, generando a través de la auto crítica y la reflexión insumos enfocados en el alcance de metas y la superación personal como individuo activo en constante conexión con el entorno.
	R-SUM	Fomentar y dar a conocer la función de la evaluación sumativa como un insumo necesario para la promoción académica y avance administrativo en un sistema evolutivo que se orienta en alcanzar un rango académico, en tal sentido sensibilizar al estudiantado en cuanto a la importancia del aprendizaje sobre la measurable necesidad de obtener altas calificaciones como referentes para otros fines (personales o sociales).
Formas de evaluación	R-AUTO	Generar espacios de reflexión a partir de la autocritica prospectiva en el estudiante, a través de estrategias formativas que le inviten a pensar y opinar en cuanto a todos los fenómenos que influyen en su desarrollo académico, humano y social, haciendo de este ejercicio una costumbre necesaria y no impositiva.
	R-COEV	Identificar a la coevaluación como un ejercicio de interacción social y ambiental, conectando al ser con el colectivo para favorecer el intercambio de ideas, posturas y propuestas sobre la base del bien común.
Principios Epistémicos	R-EPIS	Superar la tradición educativa determinando una práctica evaluativa fundamentada en los principios del paradigma humanista, instando al desarrollo del ser y el convivir a la par de los teórico y práctico, desde un enfoque crítico - reflexivo para formar estudiantes creativos, con capacidad de caracterizar su contexto, analizar las coyunturas como retos particulares y grupales, consciente de su responsabilidad social.

Las categorías enfocadas en las normativas evaluativas y fundamentos de la evaluación no fueron integradas por la misma solicitud del GIAP; quien consideró a las presentes como necesarias y suficientes.

*Ajustando el método*

Una vez presentada y aprobada la simplificación de los referentes, el GIAP consideró en pleno que debía revisarse el modelo, a fin de aplicar el mismo principio,

el investigador consideró de igual forma vincularlo inmediatamente con los referentes. Esta actividad se realizó de forma conjunta entre el GIAP y la CS.

En este devenir de ideas surgieron algunas propuestas del GIAP con respecto al modelo que fue determinado en el segundo ciclo de aprendizaje:

1. Revisar las preguntas generadoras.
2. Simplificar las preguntas o transformarlas en principios.
3. Realizar un solo formato vinculando los referentes y el modelo.
4. Buscar formas de hacer más práctico el modelo.
5. Iniciar a partir del momento denominado para el modelo *racionalidad técnica* perteneciente a la etapa *conocimiento en la acción*.

Se generó entonces una nueva estructura, en donde el GIAP y la CS sobre la base del modelo anterior (segundo ciclo reflexivo) ajustaron en función a la vinculación que el mismo habría de tener con los referentes; por otra parte el equipo de informantes solicitó al investigador que ayudase a redactar y organizar las preguntas reflexivas (Cuadro 6)

El GIAP, orientado por la CS, reorganizó categorías, desestimó aspectos contemplados en la estructura modélica anterior y agregó nuevos elementos que bajo su consideración eran adecuados para reflexionar, en tal sentido manifestaron que los insumos de los dos (2) primeros ciclos, que en un tiempo fueron considerados insuficientes, realmente fueron significativos para ampliar al matiz crítico.

#### *El plan de acción del tercer ciclo*

Sobre la base de la estructura IAP ya utilizada, se generó en compañía del GIAP el siguiente plan de acción, el cual se activa desde las etapas del método relativas al accionar reflexivo; en el marco de la realidad metodológica fue necesario partir desde las sub fases Ideas para la transformación y Configuración del plan de reflexivo:

**Cuadro 42**  
**Plan de Acción del Tercer Ciclo Reflexivo**

Objetivo	Etapas de la Indagación		Vinculación Sistemática		Actividades	Recursos	Responsables	Lapsos (año 2019)
	FASE	SUB FASE	MÉTODO Y MODELO					
1	Indagación Inicial	Sensibilización (refuerzo)	Antes de empezar	A	---	---	---	---
		Indagación particular			---	---	---	---
	Acción Reflexiva	Diagnóstico primario	Diagnóstico	-	---	---	---	---
		Acuerdos colectivos	Auto diagnóstico		---	---	---	---
		Ideas para la transformación	Propuestas		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Simplificar los referentes evaluativos.</li> <li>- Vincular los referentes al modelo.</li> <li>- Reformular el modelo.</li> </ul>	Material de papelería Cs y GIAP	3 al 12/4 22/4 al 28/6	
		Configuración del plan de reflexivo	Programación		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar el calendario escolar referente al tercer lapso.</li> <li>- Ajustar fechas de aplicación.</li> <li>- Aprobar el plan de acción.</li> </ul>			
2 y 3	Reflexión particular en la práctica	Ejecución	B		Práctica reflexiva en los diversos procesos evaluativos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnóstico.</li> <li>- Planificación evaluativa.</li> <li>- Evaluación por procesos.</li> <li>- Evaluación sumativa.</li> </ul>			
		Seguimiento			Seguimiento de las actividades reflexivas particulares de los integrantes del GIAP			
4	Reflexión Colectiva	Evaluación	C		Grupo focal para evaluar el tercer ciclo reflexivo			8/7

**Objetivos de la Investigación**

1	<b>DEVELAR</b> la concepción de la práctica evaluativa que tienen los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá
2	<b>CONFIGURAR</b> un plan de acción colaborativo que contribuya a la transformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá
3	<b>EJECUTAR</b> el plan de acción colaborativo diseñado en función de la trasformación la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.
4	<b>VALORAR</b> los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá

**Etapas de Modelo**

A	Conocimiento en la acción.
B	Reflexión en y durante la acción
C	Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción

### *Procedimientos consensuados*

Uno de los aspectos fundamentales del curso del proceso reflexivo, era el de su seguimiento, evocando el recuerdo, en anteriores oportunidades el GIAP no estuvo de acuerdo con las diversas intenciones de intervención de la CS en su praxis, en tal sentido se acordó con el equipo docente un protocolo de acompañamiento:

1. Intervención de la CS en un encuentro de diagnóstico inicial de lapso.
2. Acompañamiento a un proceso de discusión de plan didáctico y de evaluación.
3. Invitación a encuentros instruccionales por parte de los docentes al investigador.
4. Supervisión de una actividad sumativa.
5. Cada dos semanas encuentros con el GIAP para intercambiar experiencias.
6. Uso de las orientaciones ya giradas al GIAP para el desarrollo del diagnóstico y planificación.
7. Impresión y distribución de la guía orientadora del modelo.

El registro de la experiencia era otra de las decisiones que debían ser tomadas, el investigador insistió en la importancia del uso de un diario, sin embargo el GIAP sobre la base de la experiencia, sostuvo que *al final nadie lo va a llenar*, en tal sentido se acordó que el registro queda a criterio del docente, en ese momento un integrante del grupo sostuvo que *la mente será nuestro mayor registro*.

Otra gran incógnita del GIAP, era de tipo procedural, en cuanto al empleo del modelo, interrogantes tales como: ¿Cuándo plantearse la pregunta? ¿Son todas las preguntas a la vez? ¿Qué pasa si no respondo alguna? ¿Será para todas las materias? Se generó entonces un conjunto de disposiciones que fortalecieron las anteriores:

1. Aplicación de los procesos reflexivos a una unidad curricular como mínimo.
2. Plantear las preguntas inmediatamente al desarrollarse un proceso evaluativo.
3. La *meta reflexión* al final del lapso.
4. Por ser un proceso flexible se instó a desarrollar en lo posible un conjunto de preguntas que satisfagan realmente al proceso reflexivo, tratando de considerar la importancia de todas.
5. Aplicar los procedimientos formativos de avance en un contenido como mínimo.

Se evidenció un GIAP más activo, que tomaba decisiones sin pretender afectar las intenciones de la indagación y su investigador, generando cierto nivel de independencia en la acción pero no en lo procedural y teórico, a lo cual acudieron a la CS para aclarar dudas.

#### *El curso del tercer ciclo reflexivo*

Se inició entonces el tercer ciclo reflexivo, más organizado y tal vez aparentemente menos metódico, lo cual generó un clima más flexible y menos aprensivo; en un primera instancia el seguimiento inicial, por la coyuntura temporal fue bastante complejo para el investigador, sobre la base del desarrollo de sus funciones Institucionales, razón por la cual generó una agenda.

Evitando redundar en el reporte de los hechos, los hallazgos obtenidos serán referidos a las triangulaciones del tercer ciclo, sin embargo en este apartado se citarán los aspectos evaluativos asumidos en el presente momento reflexivo.

El primero de ellos fue el diagnóstico desde dos (2) perspectivas, la primera, referente a su función inicial para generar insumos a la planificación de lapso académico y aquella que se aplica constantemente para hacer seguimiento de los procesos de aprendizaje en el marco de una evaluación continua. El desarrollo de este particular se realizó sobre la base de una reunión previa, donde se estudió el referente simplificado R-DIAG, las preguntas generadoras del modelo y las orientaciones para el diagnóstico aportadas durante el segundo ciclo reflexivo.

En esa misma reunión se abordó la temática de la planificación, también usando insumos fundamentales en línea con los utilizados para abordar la temática del diagnóstico (referente R-PLAN, referente simplificado y orientaciones).

La vinculación entre el diagnóstico y la planificación, fue un hecho que incluyó otro insumo positivo a la praxis evaluativa de los docentes, aunado a la apertura participativa dirigida al estudiante, para integrarlo en su construcción y posterior argumentación, la cual también se desarrolló según los fines previstos.

El tercer asunto, se relacionó con la figura de la evaluación fundamentada en procesos y como proceso, para ello fue necesario acompañar a los docentes en

diversas jornadas académicas, resultando también satisfactorio lo evidenciado para los fines reflexivos y prácticos de la indagación.

De igual forma, fueron verificados los procesos dialógicos y la aplicación de las formas de evaluación según sus agentes generadores, específicamente la auto y coevaluación, las cuales dentro de las imperfecciones propias de un ejercicio poco desarrollado alcanzaron sus fines.

Finalmente el proceso más complejo fue el referente a las reflexiones en y durante la praxis, por la variedad de aspectos que la compusieron, determinado por situaciones distintas en contextos particulares, grupos estudiantiles con intereses únicos y un conjunto de elementos que dieron fuerza a la diferencia que la coyuntura y contexto confieren al actuar diario en su sentido académico.

#### *Grupo focal evaluador*

Finalizando el lapso, en la fecha convenida, se desarrolló el último grupo focal del año escolar 2018 – 2019, en función al proceso de indagación, todos los docentes estuvieron presentes acompañados por el coordinador de la etapa quien también quiso participar.

La agenda fue:

1. Bienvenida.
2. Compartir del momento del modelo denominado *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*.
3. Aplicación de la evaluación del ciclo reflexivo.

Se procedió a compartir el proceso de *Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, a través de una conversación reflexiva en donde manifestaron los logros alcanzados a partir de la aplicación de procesos reflexivos.

En tal sentido, se hizo revisión conjuntamente con el GIAP del proceso reflexivo sobre la base de la aplicación del modelo y su vinculación con los referentes, los cuales han sido ubicados en el apartado relativo la interpretación de la información, en donde a través de un proceso triangular se analizaron los hallazgos evidenciados.

Sobre la base de la metodología que había caracterizado el curso de la indagación, se generaron las siguientes preguntas al grupo focal:

**Cuadro 43**  
**Evaluación del Tercer Ciclo Reflexivo**

Pregunta Generadora	Postura del GIAP
¿Cuáles fueron los alcances de los procesos reflexivos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pudo desarrollar el proceso reflexivo sistemáticamente.</li> <li>- Se aplicó el proceso de forma sincrónica con el tercer lapso.</li> <li>- Se ajustó al modelo a las necesidades del GIAP.</li> <li>- Se simplificó el modelo para su mejor comprensión y aplicación.</li> <li>- La planificación y diagnóstico de lapso se desarrollaron en el propio proceso reflexivo en el tiempo correcto.</li> <li>- Hubo un acompañamiento consensuado con el investigador, poco invasivo.</li> <li>- Se reflexionó en y durante la práctica, también después de ella.</li> <li>- Los docentes consolidaron un conocimiento evolutivo, el cual que nació desde el primer lapso en función a su praxis evaluativa.</li> <li>- Hubo nuevas concepciones de la evaluación fortalecidas por la práctica.</li> <li>- Se consolida una práctica sin precedentes, la de la reflexión.</li> </ul>
¿Cuáles debilidades afectaron los procesos de reflexión?	El tiempo de duración del lapso fue muy corto.
¿Cuáles aspectos deben ser tomados en cuenta para alcanzar un estado reflexivo acorde a la intencionalidad del proceso?	Seguir practicando ya que este ejercicio no se desarrolla en un momento o en un solo año escolar.
¿Hubo transformación de la praxis evaluativa?	Si, el GIAP consideró que todavía falta mucho, pero su forma de concebir a la evaluación y su práctica <i>dieron un giro significativo</i> , a través de la reflexión.
¿Debemos iniciar otro proceso de reflexión para alcanzar las metas previstas?	Formalmente no, <i>nos llevamos de tarea lo aprendido para seguir reflexionando</i> , sostuvieron que la coyuntura hace la diferencia y que el próximo año escolar se verán cosas distintas, no se llevan una transformación momentánea, se llevan un aprendizaje que se aplica a la vida.
¿Dónde reiniciar el proceso?	Metodológicamente no es necesario. El único reinicio es aplicar lo aprendido en el próximo año escolar.
¿En cuales aspectos de los Referentes evaluativos estamos de acuerdo?	Al practicar la reflexión en cada uno de los referentes se evidenció su validez.
¿Cómo operaron en función al modelo?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mucho mejor que en los otros ciclos.</li> <li>- Fue más fácil de entender y aplicar.</li> </ul>
Experiencias en la evaluación diagnóstica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Buenas pero no perfectas.</i></li> <li>- <i>Se puede mejorar.</i></li> </ul>
Experiencias en los procesos de planificación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hay que seguir induciendo a los estudiantes a participar.</i></li> <li>- <i>Falta mucho por mejorar la discusión de los planes, por la poca participación de los muchachos.</i></li> <li>- <i>Participan más los cursos más grandes.</i></li> <li>- <i>Hay que crear más confianza para que participen.</i></li> </ul>
¿Cuáles son los retos del proceso de transformación para un cuarto ciclo?	Consideraron no ameritar un cuarto ciclo, el próximo ciclo es la consolidación de lo aprendido para seguir creciendo

El investigador, ya como tradición luego del desarrollo del grupo focal reflexionó sobre el proceso del tercer ciclo (Anexo F).

## **Interpretación de la Información**

Para analizar los hallazgos obtenidos se utilizó la técnica de la triangulación, la cual confrontó la integralidad de las opiniones de los informantes ante un conjunto de preguntas generadoras intencionadas, frente a la teoría y a las consideraciones y/o reflexiones del investigador.

Para simplificar y sistematizar el proceso triangular, se diseñaron formatos funcionales, los cuales permitieron organizar los aspectos a comparar permitiendo a su vez una visualización clara y perfectamente ubicable de sus componentes.

En tal sentido, todos los cuadros de interpretación son encabezados por la respectiva codificación (si la hubiere) y la pregunta o factor generador que implica su desarrollo.

De la misma forma, en todo momento de la interpretación, se aplicó el eje reflexivo, el cual ha caracterizado al presente estudio en y durante su curso, permitiendo así la intervención filosófica del enfoque y método indagativo aunado al modelo reflexivo.

Las posturas de los informantes han sido trascritas textualmente, respetando la libre expresión de sus opiniones, sin restar detalles significativos para la interpretación de la información aportada por los mismos durante el proceso de investigación.

Se desarrollaron dos (2) procesos triangulares, uno referido al desarrollo del primer objetivo específico de la investigación, denominado *Triangulación 1* y el segundo relativo a la aplicación del modelo reflexivo cuya identificación fue *Triangulación 2*.

<b>Pregunta Generadora</b> Durante la adquisición de competencias propias de la docencia ¿Qué conocimientos has adquirido de los procesos evaluativos?		<b>A11</b>	
<b>Informantes Clave</b>	<b>Información aportada</b>		
	CC01	<i>Básicamente he ampliado el concepto de evaluación, he ampliado un poco más lo que es... los instrumentos de evaluación, saliéndome un poco de lo tradicional.</i>	Conceptualización de evaluación, aspectos relativos a instrumentos evaluativos y cierto trascender de la evaluación tradicional.
	CC02	<i>... cuando voy a evaluar, evaluó por procedimientos más la respuesta. Tú te refieres a talleres, talleres, ejercicios prácticos... yo vi evaluación claro!, yo vi evaluación I y evaluación II, eso fue en el 80 y pico, fue hace muchos años, nosotros por su puesto vemos evaluación general y vemos evaluación de la matemática, se veían en aquel entonces dos evaluaciones, pero eso fue hace muchos año... De los instrumentos si recuerdo, lo que era prueba corta, prueba larga, que eran pruebas de lapso, ya no era una prueba completamente que debería llevar... la prueba por ejemplo de lapso en aquel entonces debería llevar un porcentaje, estamos hablando cuando se hablaba de porcentajes de preguntas fácil, medianamente fácil, difíciles.</i>	Evaluación fundamentada en procesos matemáticos y sus resultados, manifiesta que en pregrado curso unidades curriculares relativas a evaluación, Identifica la prueba como instrumento de evaluación, incluso discrimina sus ítems y niveles de dificultad.
	CN00	<i>Yo creo que yo aprendí a planificar mejor la evaluación y la estrategia evaluativa, a utilizar instrumentos de evaluación al principio con mucha dificultad. Se desarrollaron muchas cositas allí, es verdad.</i>	Aprendió a utilizar instrumentos de evaluación y planificar la estrategia evaluativa.
	ID01	<i>Bueno dentro del proceso de estudios en el pregrado, en lo que a evaluación se refiere, de manera profunda no la vi, con la evaluación que conozco es con la que fui aprendiendo a través de la práctica. Ya traía las prácticas evaluativas de los colegios donde trabajaba.</i>	La evaluación que conoce proviene de la experiencia, mas no de sus estudios ya que no fue profundizada. No especificó las competencias adquiridas, pero si puntuó su connotación experiencial.
	ID02	<i>Realmente muy pocos ya que mi pregrado no fue en docencia, en el colegio he aprendido a planificar la evaluación y a usar instrumentos, mas no los se diseñar.</i>	Aprendió durante la labor profesional a diseñar la estrategia evaluativa y a aplicar instrumentos (más no a estructurarlos).
	AG00	<i>Eran los que regularmente aplicaban en media general, listas de cotejo, escalas de estimación, la observación cuestionarios, esas evaluaciones tradicionales.</i>	Relativas a las utilizadas en EMG, tradicionales, especificó también que aprendió acerca de instrumentos de evaluación.
La pregunta generadora se enfocó en identificar aquellas competencias evaluativas adquiridas por los informantes en el curso de su propio ejercicio de la evaluación (en lo teórico y práctico), a fin de conocer la amplitud de sus habilidades de valoración. Los informantes coincidieron en dos (2) competencias fundamentales: (a) manejo de instrumentos de evaluación y, (b) planificación evaluativa. Adquiridas por experiencia durante su praxis docente. Otras opiniones las cuales difieren de la intencionalidad de la pregunta, por no ser competencias, se orientaron en la concepción de la evaluación desde un enfoque conceptual y la necesidad de trascender a una tendencia contemporánea del ejercicio evaluativo. Moreno (2015) refiere otras competencias que los docentes no manifestaron durante la entrevista, las cuales se enfocan en: (a) el manejo de la evaluación por procesos; (b) uso de la evaluación para generar mejoras; (c) uso prospectivo de los resultados evaluativos; (d) atención oportuna a la coyuntura; (e) orientación en, durante y después del proceso; (f) atención y manejo de particularidades; (g) habilidades reflexivas. El docente debe tener pleno conocimiento de las competencias evaluativas para el adecuado desarrollo de la praxis valorativa y así desarrollarla en todas sus dimensiones posibles.			

<b>Pregunta Generadora</b>					<b>A12</b>
¿En cuál generación de la evaluación se ubican los procesos contemporáneos de valoración?					
<b>Informantes Clave</b>	<b>Información aportada</b>			<b>Interpretación Sintetizada</b>	
	CC01	No sé decirte			No tiene conocimiento.
	CC02	No, no tengo conocimiento.			No tiene conocimiento.
	CN00	¿En cuál generación? No sé por qué no entiendo.			No comprende la pregunta por no tener conocimiento de la misma.
	ID01	No, ninguna, para mí no existen ese tipo de evaluación, lo que han hecho son modificaciones a través de los años que yo tengo práctica docente.			Las desconoce.
	ID02	Realmente no conozco del tema.			Manifiesta no conocer del tema.
	AG00	No me acuerdo las generaciones.			Manifestó no recordar las generaciones.
<p>La pregunta se planteó sobre la base del conocimiento que debe tener el docente de los paradigmas evaluativos en el marco de las generaciones en las cuales se han desarrollado, e identificar si se da el caso a partir de la más reciente las tendencias contemporáneas.</p> <p>Durante las entrevistas, ninguno de los informantes pudo identificar alguna de las generaciones de la evaluación y por ende tampoco profundizarlas.</p> <p>El desconocimiento del tema fue evidente, los informantes carecen de información clave para ubicarse en el reciente paradigma de la evaluación.</p> <p>Muñoz (2007) caracteriza la evolución de la evaluación en sus cuatro generaciones, iniciando con la primera que se enfoca en la <i>medición</i>, siendo la segunda, la relativa a la <i>descripción</i>, continuando con aquella que se fundamenta en el <i>juicio</i>.</p> <p>La cuarta generación (ob.cit) se fundamenta en la <i>negociación y el consenso</i>, principios los cuales han de caracterizar al docente evaluador de la UEIP Boyacá.</p> <p>La importancia de identificar y profundizar los paradigmas evaluativos permite al docente conocer la filosofía que guía la forma en la cual un evaluador contemporáneo ha de concebir el ejercicio valorativo, adicionalmente plantea un posicionamiento paradigmático por parte del docente que impacta su práctica como evaluador.</p>					

Pregunta Generadora ¿Con cuál precursor de la evaluación te identificas?			A13
Informantes Clave	Información aportada		Interpretación Sintetizada
	CC01	<i>no, realmente no</i>	No tiene conocimiento.
	CC02	<i>Seré conductista no sé si será la respuesta! No, no debería, lo que pasa es que la verdad, como lo que tú me estas preguntando, como que voy a.. Aunque este jubilada, y no esté haciendo nada, voy a tener que leer un poco más de esos conocimientos que no, no, no tengo</i>	No tiene conocimiento, requiere revisar fuentes de información.
	CN00	<i>¿Por ejemplo como quién? Ay!!! no los conozco.</i>	Los desconoce.
	ID01	<i>De la evaluación precisamente no.</i>	Los desconoce dando a entender que conoce a otros vinculados a otros ámbitos.
	ID02	<i>Realmente no los conozco, no quiero decir cualquier respuesta.</i>	Los desconoce.
	AG00	<i>Piaget.</i>	Desconoce la respuesta al identificar a un teórico del aprendizaje con un precursor de la evaluación.
Con el desarrollo de esta pregunta, la cual se planteó en función a profundizar la anterior (A12), el informante habría de reconocer las tendencias marcadas por los precursores de la evaluación en las generaciones en las cuales establecieron sus aportes al ejercicio evaluativo, con la finalidad de identificarse con sus planteamientos y filosofía.			
El desconocimiento ante la pregunta y su significado fue evidente, incluso intentaron acertar la respuesta haciendo preguntas al entrevistador.			
Alcatraz (2015), identifica a varios de estos precursores, ubicándolos en las generaciones evaluativas a las cuales pertenecieron: Tyler con la evaluación por objetivos, Cronbach y Scriven centrando al sujeto evaluador en la generación del juicio y la valoración, Stake con la evaluación respondente, MacDonald quien sostiene la evaluación democrática, la iluminativa por parte de Parlett y Hamilton aunada a la Eisner con su crítica artística. Se destaca también el modelo de CIPP de Daniel Stufflebeam (Arias, 2019).			
Sobre la base de la opinión de un informante, quien manifestó la importancia de la pregunta, es fundamental indagar en el trabajo de los precursores de la evaluación para, sobre la base de sus aportes generar principios prácticos, metodológicos y filosóficos del ejercicio evaluativo.			

Pregunta Generadora		A21
Con base a tu experiencia docente ¿Qué significado otorgas a la evaluación como proceso inherente al ámbito educativo?		
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	CC01 <i>Evaluar es medir o calificar, en este caso unos conocimientos adquiridos.</i>	Medir o calificar conocimientos adquiridos.
	CC02 <i>Yo sé que no debe utilizarse la palabra, pero uno dice cómo medir, medir los conocimientos, lo que el estudiante aprendió.</i>	Medir conocimientos, lo que el estudiante aprendió.
	CN00 <i>Es así como medir conocimiento adquirido ¿verdad?</i>	Medir conocimientos.
	ID01 <i>Como docente, la evaluación es, como diría la palabra, evaluar verificar, los aprendizajes que ha logrado el muchacho durante un periodo determinado. Lo que llamamos periodos... de lapsos. Donde evaluamos, la capacidad que tiene un estudiante de admirar los contenidos que les dan en el lapso, que se les enseña, que ellos desarrollan. A través de números.</i>	Proceso donde se evalúa o verifica numéricamente los aprendizajes logrados durante un determinado tiempo (lapsos)
	ID02 <i>Se refiere a obtener un resultado en forma de número, para aprobar o aplazar a un estudiante.</i>	Sostiene el sentido medicionista de la evaluación para aprobar o aplazar estudiantes.
	AG00 <i>Es el proceso más significativo durante el aprendizaje de un estudiante, allí valoras lo que ha aprendido, sus conocimientos avances.</i>	Sostiene que la evaluación es un ejercicio valorativo y evolutivo de los aprendizajes obtenidos.
	Con el desarrollo de esta pregunta el informante habría de identificar el significado de la evaluación desde su experiencia, para así generar una definición genuina y particular del ejercicio valorativo. En otro orden de ideas atiende a una pregunta ¿Qué es evaluar?  El significado que otorgaron a la evaluación se fundamentó en la medición de conocimientos, sin embargo un sector de los informantes claves valoró su finalidad formativa.  En tal sentido concibieron a la evaluación como un ejercicio mesurable del conocimiento y las habilidades del estudiante. Sus posturas se evidenciaron desde la perspectiva de su práctica.  Frola y Velázquez (2011) en su definición atribuyen otros aspectos propios de la evaluación que van más allá de la tradicional concepción medicionista de conocimientos que manifiestan los informantes, sostienen que evaluar es valorar, emitir juicios y tomar decisiones en cuanto a cualquier aspecto inherente a cotidianidad de un individuo. Luego orientan de igual forma el término, hacia su utilidad en la educación, cuando afirman que se enfoca en las mejoras de los procesos de aprendizaje.  Es importante trascender al sentido medicionista y mesurable de la evaluación para dar paso a la valoración del conocimiento sobre la base de su aplicación a la vida misma, en la cual el individuo ha de demostrar sus habilidades, no con una calificación numérica sino con el dominio de las competencias adquiridas.	

<b>Pregunta Generadora</b> Tomando en consideración la concepción que tienes de la evaluación ¿Cuáles consideras son sus fines?		<b>A22</b>	
<b>Información aportada</b>		<b>Interpretación Sintetizada</b>	
CC01	<i>Los fines de la evaluación justamente es, medir cuanto ha adquirido de conocimiento el estudiante y mediante una comparación o una escala, saber si el estudiante, superó el nivel mínimo de conocimientos para ese tema.</i>		Medir conocimientos adquiridos para determinar si el estudiante superó un nivel mínimo de conocimientos
CC02	<i>A veces evaluamos para una calificación, pero yo creo que uno debe, yo... además de la calificación, yo evalúo para saber si el estudiante aprendió o logró el objetivo que yo esperaba de ellos, por ejemplo, porque son conocimientos o contenidos que ellos necesitan para la vida diaria, y para más adelante en sus años de estudios.</i>		Para obtener una calificación, sin embargo de forma reflexiva considera que el fin de la evaluación es para determinar si el estudiante alcanzó el objetivo previsto que esperaba sea logrado. Aunado a esto, evaluar los contenidos que necesitan aplicar a la vida diaria.
CN00	<i>Es lo mismo, es para medir los conocimientos como tal, certificar o avalar el conocimiento adquirido</i>		Medir, certificar, avalar.
ID01	<i>Como decía anteriormente, medir, hasta cierto punto, por lo que ahora estamos viendo, hasta cierto punto medir esos conocimientos que se supone el muchacho tiene aquí.</i>		Medir hasta cierto punto los conocimientos.
ID02	<i>Son varios, el primero es medir, otros es ver como evoluciona el estudiante, también reflexionar acerca del proceso de aprendizaje.</i>		Sostiene que el principal fin es medir, sin embargo integra el seguimiento y evolución del estudiante en el marco de la reflexión.
AG00	<i>Para mí la evaluación es la meta final de un conocimiento adquirido, experimentado, aplicado.</i>		Valorar el desempeño del estudiante posterior a la adquisición de conocimientos.
<p>Con esta pregunta se pretendía identificar sobre la base de la teoría los fines de la evaluación, ¿para qué se evalúa? <i>De igual manera concretar en sentido plural estos fines.</i></p> <p>Los informantes manifiestan que el fin principal de la evaluación es la medición de los conocimientos y determinar el alcance de objetivos.</p> <p>Sin embargo algunos de ellos trascendieron tímidamente a expresar otras dimensiones más valorativas, de seguimiento o alcances.</p> <p>En función a los aportes de Domínguez y González (2015), los docentes de EMG de la Institución se ubicaron en la clasificación de <i>organización y gestión</i>, tomando en cuenta que el sentido mesurable del ejercicio valorativo expresado por ellos se enfoca sobre la base de los fines de la promoción y certificación escolar. Se esperaba en tal sentido que se enfilasen en lo pedagógico, que según los autores se fundamenta en la orientación, motivación, realimentación, diagnóstico proyección y educación para la vida.</p> <p>El ejercicio de la evaluación requiere que el docente domine la amplitud de su campo de acción, no limitar la importancia de este ejercicio de valoración en conceptos tradicionales, que no permitan la evolución a una contemporaneidad que atienda a las reales necesidades de la formación humana.</p>			

Pregunta Generadora			A23
En función a los fines que has atribuido a la evaluación ¿Qué rol desarrolla el docente dentro del ejercicio evaluativo?			
Informantes Clave	Información aportada		Interpretación Sintetizada
	CC01	Él es el encargado justamente de crear el instrumento en el cual se va a realizar la evaluación, aplicarlo para luego darle una ponderación o resultados obtenidos.	Encargado del diseño, aplicación y uso de instrumentos de evaluación
	CC02	No sé si será la respuesta, lograr que el estudiante alcance el contenido, objetivos, no sé cómo se llama esto ahora. El evaluador es el docente que es quien está enseñando los conocimientos.	Su respuesta no hace referencia a un evaluador sino a un facilitador del proceso de aprendizaje. Se asume que desde el ejercicio evaluativo.
	CN00	Este... ¿quién es el docente como evaluador? Hasta cierto punto uno es el corresponsable más no el responsable principal de la aplicación de la evaluación.	El corresponsable más no el responsable directo de la evaluación.
	ID01	Medir, hasta ahora lo que sabía es medir conocimientos.	Encargado de medir conocimientos.
	ID02	El responsable, el planificador, el diseñador de la evaluación. El corrige, evalúa, da resultados, y debería orientar con ellos.	Atribuye al docente la responsabilidad de dirigir al proceso evaluativo como diseñador del mismo y al mismo tiempo es quien hace seguimiento del mismo
	AG00	Yo pienso que como un actor secundario ya que el protagonista es el estudiante. Considerando que el estudiante es el participante principal, sin ellos ¿a quién evaluar?	Un actor secundario en el proceso evaluativo, ya que el centro es el propio estudiante.
	La intencionalidad es que el docente se identifique en su rol como evaluador, sobre la idea de una pregunta concreta, ¿Quién es el evaluador? Identifican al docente como el encargado de diseñar el proceso de evaluación y al mismo tiempo como un facilitador del mismo. Otras posturas lo ubican como el corresponsable del proceso valorativo y al mismo tiempo el encargado de aplicar la estrategia de evaluación a través del uso de los respectivos instrumentos. Cáceres, Gómez y Rodríguez (2018a) definen un conjunto de cualidades que el docente debe incluir en su praxis para ubicarse como evaluador contemporáneo: (a) dialógico, (b) motivador; (c) capaz de equilibrar la didáctica con la evaluación; (d) impulsor de la autonomía estudiantil; (e) atento a las necesidades y expectativas del estudiante; (f) generador de espacios reflexivos y de interacción (feedback y realimentación); (g) orientador de metas a alcanzar; (h) estratega a partir de la conciencia que subyace de la realidad. Coincidirán de forma general con lo manifestado en la teoría, inicialmente en identificar al docente evaluador como un ente activo en los procesos de valoración y un estratega. Sin embargo otras cualidades fundamentales y categóricas tipificadas en la teoría no fueron consideradas. En tal sentido, y contrastando el perfil generado por los docentes frente a la teoría, importantes características del docente evaluador no son tomadas en cuenta por los informantes. El docente como evaluador tiene una gran responsabilidad en y durante el proceso de valoración, ya que es garante de su adecuado y oportuno desarrollo. Producto de su experticia, es importante mencionar que la capacidad de analizar el contexto y la coyuntura, en el educador a través de su rol evaluativo puede generar, en función a la reflexión, una toma de decisiones a favor del adecuado curso del aprendizaje estudiantil. Por lo tanto amplía su desempeño al abarcar el rol de orientador y mediador de los procesos evaluativos.		

<b>Pregunta Generadora</b> ¿Cuáles son los usos que como docente en tu rol como valorador le otorgas al ejercicio de la evaluación?		<b>A24</b>
<b>Informantes Clave</b>	<b>Información aportada</b>	<b>Interpretación Sintetizada</b>
	CC01 <i>Obtener una conclusión o tener un resultado de todo el proceso pedagógico</i>	Para obtener resultados del proceso pedagógico
	CC02 <i>Creo que la respondí hace rato, para medir.</i>	Para medir
	CN00 <i>Este... voy a la palabra medir, estas midiendo un conocimiento pero también te estas autoevaluando, algo así, no solamente estoy evaluando al muchacho.</i>	Para medir.
	ID01 <i>Se evalúa bueno, para conocer o saber hasta dónde ha llegado ese conocimiento que uno ha tratado de inculcar en el estudiante, hasta donde ha llegado para ampliarlo si es necesario.</i>	Conocer hasta donde ha llegado el conocimiento inculcado, y si es necesario ampliarlo.
	ID02 <i>Son varios, medir, hacer seguimiento, reprogramar, hacer que el estudiante reflexione.</i>	Reitera a la medición como uso y fin, sin embargo en función a la reflexión manejar la coyuntura y readjustar los procesos.
	AG00 <i>Yo evalúo para tener un referente de que aprendizaje tiene un estudiante, de allí se aplican cambios, otro tipos de métodos de estrategias, siempre evalúo para tener un referente, aplico evaluación diagnóstica, formativa, sumativa.</i>	Un referente de los aprendizajes obtenidos, para generar cambios, usa todos los tipos de evaluación.
No se trata ya de identificar los fines, tal y como se ha planteado en la anterior pregunta (A23), se pretende entonces que el docente establezca los usos que como ente particular le otorga a la evaluación.		
La medición, obtención de resultados mesurables y la determinación de conocimientos adquiridos, han sido los usos principales considerados comúnmente por los informantes. Aunado a que otros sostienen que la destinan a generar una adecuada toma de decisiones.		
Retomando a Domínguez y González (2015), los fines de uso identificados por los informantes se enfocan a la promoción y certificación escolar y no a otros aspectos de tipo académico tales como la orientación, motivación, realimentación, diagnóstico proyección y educación para la vida.		
Todo evaluador debe tener claro el o los usos que le otorga a la evaluación, ya que su campo de acción es más amplio que el de la neta medición.		
Lo anterior permite afirmar que, el docente debe reflexionar en cuanto a los fines de la evaluación para apropiarse de los mismos y ampliar sus usos.		

<b>Pregunta Generadora</b> Considerando a la evaluación como un proceso en el curso del aprendizaje ¿identifica los momentos en los cuales la aplicas?		<b>A25</b>	
<b>Informantes Clave</b>	<b>Información aportada</b>		<b>Interpretación Sintetizada</b>
	CC01	<i>Generalmente o el 90% de las veces al final de realizar el proceso pedagógico.</i>	Al final del proceso pedagógico.
	CC02	<i>Cuando se termina un contenido, al final del proceso...</i>	Al final del desarrollo de un contenido.
	CN00	<i>Si es un proceso evolutivo, lo veo en el diagnóstico, en la evaluación continua, cuando uno está en clase vas llevando todo de manera consecutiva, el estudiante se comunica contigo, aunado a la evaluación formal que es cuando estas sumando, estas midiendo. Esa idea de cuánto valgo como número no se le quita a nadie. No es tanto lo que se sino lo que valgo.</i>	Durante el inicio, desarrollo y fin del proceso de aprendizaje.
	ID01	<i>Bueno en mi práctica docente yo evalúo todos los días, porque mi trabajo de aula siempre trato de ser dinámicos pues, no soy de escritorio. Estoy preguntando, estoy viendo, estoy; entonces digo que evalúo todos los días, (trabaja la evaluación por procesos) si, paso, uno va evaluando y va alimentando, echando para atrás si es que es necesario, recordando temas y así. Eso depende digo yo de la materia, mi materia da para eso.</i>	Por procesos y de manera constante durante cada jornada de aprendizaje.
	ID02	<i>Al inicio con el diagnóstico, luego de las clases, cuando aplico actividades que serán calificadas.</i>	Durante el proceso de aprendizaje.
	AG00	<i>Antes, durante y al final.</i>	Durante todo el proceso de aprendizaje.

Referida a identificar los momentos en los cuales los docentes aplican los tipos de evaluación. Sostuvieron en su mayoría aplican la evaluación antes, durante y después del proceso de aprendizaje, lo cual implica el posible manejo de los principios de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa aun cuando un sector de los informantes, la ubican al final del proceso de aprendizaje. Es importante señalar que no especificaron los momentos de aplicación, en función un año escolar, lapso académico o espacios temporales más definidos, tales como las jornadas diarias, lo cual dificultó precisar este particular. Según lo expresado por el ente rector, MPPE (2008) los momentos de aplicación de los procesos evaluativos se circunscriben en función a los tipos de evaluación que son: (a) diagnósticas o inicial, procesual o formativa y sumativa. De igual forma Ordoñez (2013) cita al RLOE (2013) en su capítulo V sección segunda, De los Tipos, de las Formas y de las Estrategias de los Órganos del Proceso de Evaluación y las Formas de Participación, artículo 92.: la actuación general del alumno será evaluada en los niveles y modalidades del sistema educativo a través de los siguientes tipos de evaluación:... diagnóstica,... formativa... sumativa. En tal sentido, los informantes no especificaron los momentos evaluativos con sus debidas denominaciones en función a su tipología. No obstante significan de alguna manera sus momentos de aplicación, lo cual es adecuado para la intencionalidad de este aspecto de la praxis valorativa. Desde esta perspectiva, la evaluación no es un momento, es un ejercicio de acompañamiento durante todo el proceso de aprendizaje, que puede y debe ser aprovechado por los actores educativos involucrados.

Pregunta Generadora			B11
Durante el curso en educación preescolar ¿estabas consciente de los procesos evaluativos? ¿Qué evidencias tienes de ello?			
Informantes Clave	Información aportada		Interpretación Sintetizada
	CC01	<i>No, no estaba consciente.</i>	No tenía conciencia.
	CC02	<i>No, más lo recuerdo de primaria, porque creo que, en mi época era más que todo juegos, no...</i>	No tenía conciencia que le estaban evaluando, recuerda la connotación lúdica del preescolar.
	CN00	<i>No... claro que no, en preescolar creo que no. Yo no tuve evidencias de que me estaban evaluando, me daban clase y me mandaban a mi casa. Yo no quería ir al preescolar porque no entendía nada, y por eso me regañaban.</i>	Manifiesta no haber tenido conciencia, solo de que le daban clase
	ID01	<i>De manera personal yo no fui a ninguno de esos grados, espacios de aprendizaje, yo fui directamente a la escuela, ya cuando fui a la escuela, a primer grado directamente, porque ya yo venía de mi casa preparada para primer grado. En los años 60 no existía el preescolar, entonces generalmente en mi zona, yo soy de caracas, había una casita donde estaba una persona más o menos ilustrada como se decía antes, que se encargaba de enseñar a los niños. Antes se hacía de esa manera, no había otra forma. Te ubicaban con pruebas extraordinarias en los diferentes colegios para ubicarte en el grado, de hecho te cuento que de un grado para el otro pase con prueba extraordinaria, cuando fui al colegio dure unos meses y se dieron cuenta que tenía para otro nivel, estaba muy avanzada, le hicimos una prueba extraordinaria, eso estaba permitido, por el ministerio y la pasaron así, segundo, tercer grado, pero bueno eso se hacía hasta hace 30 años.</i>	No curso educación preescolar, vino prepara de casa para asumir el primer grado
	ID02	<i>Realmente no, todo era un juego y así aprendíamos, si la maestra evaluaba lo hacía sin que lo supiésemos.</i>	Manifiesta que no tenía conciencia de ello.
	AG00	<i>Para nada. Cuando me sentaban a leer y escribir.</i>	No tenía conciencia de ello. Las evidencias de ello era cuando le aplicaban lectura y escritura.

Esta pregunta pretendía determinar si los informantes estaban conscientes de los procesos evaluativos aplicados en y durante el curso de su educación preescolar.

Como respuesta al planteamiento, consideraron que no tenían conciencia de haber sido evaluados durante la educación preescolar.

Los docentes en tiempo presente de la entrevista, si consideraron que eran evaluados, pero sostuvieron que mientras cursaban en tiempo real estos estudios solo desarrollaban actividades planificadas por la docente del nivel.

Ordoñez (2013) cita textualmente el artículo quinto del capítulo III de la resolución N° 213 (1989) donde dice: ...el docente realizará la evaluación del niño preescolar preferiblemente a través de la observación sistemática de su actuación...

En tal sentido, el niño es evaluado en función a la observación directa como técnica de recolección de los hallazgos o evidencias de su desempeño, sin intervención constante del docente en el momento de registrar su actuar, permitiendo entonces el natural curso de sus actividades didácticas, razón por la cual se presume el niño en esta edad no tiene conciencia de procesos evaluativos evidentes, lo cual concuerda con la opinión que los informantes han expresado.

A partir de lo expresado es importante reconocer que, para ser un buen evaluador, en algún momento de la vida habría de ser evaluado, concientizar este principio colabora con determinar ¿Quiénes somos como evaluadores?

Pregunta Generadora En Educación preescolar ¿Cuáles actividades eran parte de la evaluación?		B12
Información aportada		Interpretación Sintetizada
CC01 <i>Considero que eran la parte de motricidad fina, recortar, rasgar, pintar que no se salga de las líneas y en la parte un poco más ya más intelectual, conocer los colores, los números y las primeras letras.</i>		De tipo manual, de precisión, Identificación de colores, letras y números
CC02 <i>Son muchos años, yo hice preescolar muy pequeña, no recuerdo</i>		No tiene recuerdo de ello
CN00 <i>Para mí, solamente interrogatorios orales, si, en serio yo me acuerdo, antes daban clases las señoritas, ellas me regañaban. Ya que en mi casa se hablaba puro italiano, yo me vine adaptando fue en segundo grado.</i>		Interrogatorios orales
ID01 <i>Empezaban de 4 o 5 años, aprendían a, enseñaban a leer y escribir. Y si había mayor capacidad de ese jovencito, le empezaban a enseñar sumas y restas, y de allí era que te escolarizaban, cuando te escolarizaban era que hacían la prueba.</i> Nota: aunque no estudió el nivel develó las actividades que realizaba para el aprendizaje antes de ingresar al primer grado.		Lectura, escritura y cálculos básicos, recuerda la aplicación de pruebas de ubicación para ingresar al primer grado
ID02 <i>Principalmente actividades didácticas de recortar, dibujar, rasgar...</i>		Recortar, dibujar, rasgar.
AG00 <i>La de preescolar era con dibujos animados, caritas y dibujitos, y en primaria ya era boleta de calificaciones donde te marcaban el 05 con color rojo. En primaria exámenes, pruebas muy cortas, definir completar, dígame matemática, muchas hojas multigrafiadas, escritas.</i>		Aunque se adelantó a las actividades relativas a primaria, sostuvo que las de preescolar eran principalmente dibujos.
<p>Se espera que el informante identifique las actividades evaluativas del nivel como ejercicio para caracterizar el hecho evaluativo en un nivel donde la lúdica y didáctica manual pueden ser consideradas como actividades de instrucción y no de evaluación.</p> <p>Enfocados en la didáctica de preescolar, en donde se desarrollaban actividades de habilidad manual (recortar y rasgar) pudieron discriminar las actividades evaluativas propias del nivel, sobre la base de su dinámica.</p> <p>Resultó interesante que las hayan identificado como evaluativas, por ende sometidas a la valoración del docente, aun cuando en la pregunta anterior consideraron no estar conscientes del seguimiento evaluativo del docente.</p> <p>Cabe destacar que, toda actividad es propensa a evaluar, para poder establecer en el curso de un proceso los avances del estudiante, no obstante pareciera no aportar elementos para una concientización del proceso.</p>		

Pregunta Generadora			B13
¿Cómo la maestra del nivel indicaba los resultados de la evaluación?			Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada		
	CC01	<i>Si más recuerdo informes... informe final, se le indicaba al representante</i>	A través de un informe final remitido al representante
	CC02	<i>Si le entregaban (a sus padres boletines) pero en primaria. (en preescolar en cuanto a los boletines) creo que no se usaba, no se eso hace muchos años, en el 64 por allí... en el 65, antes era con 5 años, 5 o 6.</i>	No tiene un recuerdo claro, cree que no se entregaban boletines
	CN00	<i>Bueno, había un boletín, claro que había un boletín!!! mi mama los revisaba, los primeros años eran muy duros, yo no entendía lo que me estaban preguntando, ellos hablaban en español y yo en italiano, así hablaban en mi casa.</i>	Con la emisión de un boletín.
	ID01	<i>No hubo respuesta por no haber cursado el nivel.</i>	
	ID02	<i>Recuerdo un boletín color rosado que se dividía en dos partes y era escrito a mano</i>	Un boletín informativo en manuscrito.
	AG00	<i>No recuerdo, sinceramente.</i>	No tiene recuerdo de ello.
<p>La pregunta pretendía conocer la conciencia el informante tenía la emisión de un informe descriptivo de su desempeño a través de un boletín informativo.</p> <p>En su participación, hicieron referencia al boletín informativo, tal vez en función a la actual conciencia que tienen de la emisión de resultados propios de un nivel educativo, sin embargo algunos informantes no recuerdan claramente este particular.</p> <p>Por otra parte, se presume que el informante no determinó con exactitud la presencia de este recurso informativo ya que era entregado a sus padres y en tal sentido no era de uso particular del educando.</p> <p>En el capítulo II de la resolución N°213 del año 1989, artículo sexto, letra (b) indica: el boletín informativo: estará dirigido a los padres y representantes, se entregará al final de cada lapso y contendrá información sobre la actuación del niño, obtenida de la ficha acumulativa.</p> <p>La teoría se contrastó con la opinión de los informante en tiempo presente, en función al conocimiento actual que tienen del reporte evaluativo del preescolar. Llama la atención que ninguno expresó que sus padres o representantes compartiesen con ellos el resultado del proceso evaluativo del nivel haciendo uso del boletín.</p> <p>El conocimiento de la dinámica evaluativa, en una edad en donde el educando concentraba su atención en otras actividades, representa un insumo de gran valor al informante para concientizar que se evaluaba su desempeño académico.</p>			

Pregunta Generadora				B14 (a)
¿Qué diferencias hubo entre la evaluación en la educación preescolar y la de educación primaria?				Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada			
	CC01	Ya en primaria se utilizaba la escala numérica y ya se hacían era pruebas, evaluaciones un poco más clásicas, teníamos exámenes, había interrogatorio o presentar la tarea.	Diferente, uso de escalas numéricas, evaluaciones formales (pruebas, interrogatorios, tareas)	
	CC02	La diferencia es que en primaria entregaban boleta y en preescolar no recuerdo, hace muchos años, muchos... muchos años	La respuesta se enfoca a la forma en la cual se entregaban los resultados evaluativos. Sostiene que en primaria se entregaba boletín y no recuerda claramente si en preescolar se hacía.	
	CN00	La de primaria era más abierta y variada, más amena, ya en primaria me había adaptado más y eso me dio más apertura. En primaria la evaluación era más formal que en preescolar.	Más formal, abierta y variada.	
	ID01	No hubo respuesta por no haber cursado el nivel.		
	ID02	Ya eran exámenes, interrogatorios, cosas que no se hacían en preescolar. Eran evaluaciones más formales.	Evaluaciones propias de la etapa, las cuales consideró más formales (pruebas e interrogatorios)	
AG00	El estilo.	Hace referencia al estilo pero no amplió la respuesta.		
Con esta pregunta el informante a través de una analogía habría de comparar los niveles en función a lo evaluativo, y así determinar la conciencia que se tiene acerca de la evaluación en función a este ejercicio comparativo.				
Manifestaron una diferencia entre niveles, que con cierta dificultad pudieron especificar, sin embargo entre las diversas y aisladas opiniones destacó la referente a la presencia de <i>evaluaciones más formales</i> y variadas, aunada al uso de escalas numéricas. La evaluación en tal sentido estaba apegada a esta diferenciación y ajustada a las características del nivel.				
Cáceres, Gómez y Zúñiga (2018b) sostienen que la evaluación de los aprendizajes en el nivel de educación preescolar se fundamentan en la observación descriptiva del educando en el curso de sus actividades didácticas, por otra parte Triviño (2008) manifiesta que en la evaluación del nivel de primaria, se integran pruebas, análisis de textos, trabajos, investigaciones, también la observación con el uso de listas de control, diarios y anecdoticos.				
La teoría coincide con los informantes en que existe una diferencia entre las etapas, la cual se enfocó en lo estratégico y sistemático de las formas de evaluar, dando peso a la opinión de un informante que sostuvo que el estilo fue distinto.				
Los informantes, en función a su recuerdo han podido analizar su evolución en el pase de un nivel inicial a uno básico, en el cual hay diferencias en el quehacer evaluativo del docente y en la experiencia valorativa de los estudiantes de las diferentes etapas.				

Pregunta Generadora		B14 (b)
Tratando de generalizar las actividades de evaluación ¿Cómo fuiste evaluado en el curso de tu educación primaria?		Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	<i>La evaluación como te indico era numérica, me parece que el instrumento era para todo el mundo, una evaluación más uniforme y global, habiendo que tener todos el mismo carril. No había una evaluación personalizada.</i>	No identifico formas, sin embargo destacó su sentido cuantitativo; de igual forma que no eran personalizadas las actividades de evaluación.
	<i>Eran pruebas, más que todos eran pruebas, pruebas pruebas. Y creo que ha sido castellano, ello... tuve una maestra de 5to grado que es la que más recuerdo, ella cuando llegábamos en el salón, ella había copiado un texto y lo cubría con una cortina elaborada con fieltro, eso sí lo recuerdo, entonces al llegar tomaba dictado y luego nos intercambiábamos los cuadernos, había que ella, honestidad creo, para que te corrigieran los errores ortográficos en caso de que hubiese errores ortográficos en castellano, ella.. no., la maestra de 6to, esa era una forma de ella evaluar la ortografía y la redacción imagino y las demás era pura prueba.</i>	La evaluación en primaria a diferencia de preescolar estaba determinada por pruebas. Manifestó un recuerdo de evidencia evaluativa en donde por coevaluación en el área de castellanos entre compañeros se corregía ortografía
	<i>Te evaluaban casi todos los días, eran actividades escritas, orales... no eran pruebas todo el tiempo pero podía ser un dictado, habían actividades orales, lecturas, dramatizaciones.</i>	Principalmente Escritas y orales de forma continua.
	<i>Me acuerdo que eso se evaluaba con trabajos escritos, dígame las famosas exposiciones, te daban un tema y tu tenías que desarrollar tu tema, de todas las evaluaciones las que más recuerdo eran los trabajos del área social y cívica y todo esto eran composiciones, y para el área de matemática eran ejercicios simplemente, suma resta, divisiones, y eso es lo que me acuerdo.</i>	Trabajos escritos, exposiciones (temáticas), composiciones, ejercicios de matemática.
	<i>Más que todo exámenes, según el área, por ejemplo en artística dibujábamos, en deportes solo era práctica... y así</i>	Determinado por el área de aprendizaje, sin embargo el común denominador eran las pruebas escritas.
	<i>Exámenes, cuestionarios, me acuerdo que mandaban cuestionarios en hojas de examen, entregas de cuaderno a final del lapso... también lo hacía (yo) con los niños en la escuela.</i>	Exámenes, cuestionarios y revisión de cuadernos.
La finalidad de la pregunta generadora era que el informante puntualice las actividades evaluativas y características de la etapa sobre la base de su experiencia.		
Las pruebas (escritas u orales) fueron aquellas cuya opción determinaron la principal actividad evaluativa según los informantes, rememoraron esas actividades evaluativas diferenciándolas con las de educación preescolar. Fueron entonces mencionadas por los informantes frecuentemente, identificándolas como una actividad icónica del nivel.		
Triviño (2008) destaca la <i>palabra prueba</i> como determinante de las evaluaciones tradicionales en el nivel, ampliando su variedad (oral, escrita y práctica), incluyendo análisis, investigaciones, trabajos entre otros.		
Coincidieron los autores con los informantes cuando destacan a las pruebas como actividad evaluativa icónica de cada etapa.		

Pregunta Generadora				B15
¿Cómo te sentías al momento de saber que serías evaluado por la maestra?				Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada			
	CC01	<i>Definitivamente nervioso, creo que ningún niño aunque haya estudiado para esa evaluación se sintiera tranquilo, todos estábamos nerviosos a la hora de un examen.</i>		Nervioso, aun cuando se haya estudiado. Destacó esto ante un examen.
	CC02	<i>Creo que iba así como que con un poquito de miedo, creo que tenía miedo</i>		Miedo.
	CN00	<i>Terrible, miedo, mucho miedo.</i>		Miedo.
	ID01	<i>bueno cuando era evaluación, todo el mundo estaba asustado, nervioso, preparándose, y eso no era solo en básica, yo recuerdo que cuando estaba en bachillerato, a mí me gustaba mucho la historia, y cuando, eso lo tengo clarito, cuando tenía evaluación en el segundo piso de mi casa estaba desocupado, y yo agarraba mi análisis, de lo que iba a evaluar y pasaba toda una tarde aprendiéndome de memoria. Tú te asustabas pero tenías que ir a tu evaluación como fuera</i>		Manifiesta el nerviosismo de los estudiantes en esta situación, quienes se preparaban, da un ejemplo de lo minuciosa que era para ella esa preparación pero traspalado a la secundaria. Aun cuando eso se asistía a la evaluación de forma obligante
	ID02	<i>A veces miedo, depende...</i>		Un temor en función al contexto.
	AG00	<i>Terrible, a veces me daba dolor de estómago, dígame cuando a maestra decía cuestionario... waaaa.</i>		Manifestaba que ante una evaluación que consideraba compleja tenía afecciones físicas (estomacales)
<p>Desvelar la emotividad del informante traspalado al momento en que eran evaluados en educación primaria, fue la intencionalidad de la pregunta.</p> <p>Expresaron que ante la aplicación de las actividades evaluativas de la etapa manifestaban emociones enfocadas en temor, nerviosismo y miedo.</p> <p>Triviño (2018), cuando dio uso a la palabra <i>examen</i>, identificó como traumaste la reacción que generaba en los estudiantes, identificando de alguna manera a la evaluación como un momento de presión emotiva para el estudiante. Esta postura coincide con las expresiones de los informantes.</p> <p>Lo antes expuesto permite afirmar que, la evaluación no debe ser un ejercicio punitivo, más bien debe acercar al estudiante a la consolidación de sus alcances académicos, pero además puede ofrecer la posibilidad de transformar la percepción de la evaluación en el sistema educativo.</p>				

Pregunta Generadora		B21
¿Qué diferencia a la evaluación en educación primaria con respecto a la educación media general?		
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
CC01 CC02 CN00 ID01 ID02 AG00	No había ya mucha diferencia, se continuaba la misma tipo de instrumentos, exámenes, interrogatorios, exposiciones, tal vez las exposiciones eran más frecuentes que en primaria, pero no hubo un cambio, un bloque, un rompimiento de técnicas de evaluación. Asumo que se continuaba el mismo tipo de currículo.	Poca diferencia, la estrategia era similar, sin embargo las exposiciones eran más frecuentes que en primaria. El currículo era similar entre etapas
	Eran pruebas, muchas pruebas, bien sea prueba corta y prueba larga y prueba de lapso. Ah no claro! era más complejo, si aquella prueba, bueno tu no, en tu época no pero... puedes preguntarle a tu papá, nosotros, él tuvo que haber elaborado ese tipo de pruebas. Una prueba, o sea, te recuerdo más la de matemática, no, no solamente la de matemática, esa prueba tenía como cuatro (4) páginas y eran una pruebas que tenían muchísimas páginas... que no se veía en primaria.	Aunque la identifica como una diferencia, mantiene en su opinión la aplicación de pruebas, pero en este nivel más complejas, incluso identifica los tipos de pruebas (cortas y largas, incluso de lapso). Recuerda igualmente las extensas pruebas de matemática y rememora temporalmente su aplicación u uso en otra.
	Mis evaluaciones de secundaria eran terribles, me dieron clases unos profesores... waaaa, creo que en secundaria me entrené para la universidad.	Marca un hito entre niveles identificando a la evaluación en secundaria negativa.
	Bueno la educación secundaria, era todo un cambio, todo un drama, la educación básica tu tenías un maestro, y en secundaria tenías varios profesores. Entonces en los primeros años era una confusión, porque tenías un profesor de matemática, uno de esto y uno de lo otro, y a uno se le abarrotaba la cabeza de muchas cosas que había que hacer. Entonces esa era para mí la principal diferencia o cambio que uno experimenta.	Todo un cambio, todo un drama, en básica un maestro y en secundaria varios, lo cual le causaba confusión en los primeros años.
	En secundaria era más formal, tal vez un poco más complejo, bueno eso depende del área.	Identifica a la secundaria como más formal, marca la diferencia entonces con un nivel distinto de dificultad.
	En bachillerato se daban más opciones, podías discutir los planes de evaluación, siempre eran quiz, exposiciones, exámenes estructurados, pero te daban para elegir. En básica era lo que decía la maestra y ya.	La secundaria en cuanto a lo evaluativo era más flexible y dialógica.
Retomando anteriores intencionalidades, con esta pregunta se esperaba que el informante a través de una analogía comparase los niveles, en su sentido evolutivo, didáctico y curricular.		
Identificaron una diferencia entre niveles con poco sustento argumentativo, señalando la complejidad de la etapa en comparación a la de la educación primaria. Fueron otras las manifestaciones pero aisladas: (a) la presencia de varios docentes por especialidad; (b) más participativa que la primaria; (c) estrategias similares.		
El MPPE (2017a) marca una diferencia entre la educación primaria y EMG cuando sostienen las siguientes afirmaciones: (a) los estudiantes de educación primaria son evaluados cualitativamente y en secundaria cuantitativamente; (b) son atendidos por una sola maestra; (c) pasan a un siguiente nivel, (d) sostienen que debe haber un proceso de adaptación.		
La opinión de los informantes es afín a lo indicado en ese planeamiento normativo, cuando refieren a la complejidad del nivel, sin embargo no profundizaron en cuanto al enfoque evaluativo (cuantitativo o cualitativo) ni la distribución de áreas de aprendizaje en varios docentes especialistas.		
Sin embargo lo más importante es que están conscientes de la diferencia entre etapas en función a la evolución estudiantil y curricular.		

Pregunta Generadora		B22
¿Qué aspectos caracterizaron a la evaluación durante tu curso en la educación media general?		
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	CC01 <i>Básicamente bueno, creo que era hasta más objetivas, tenían muchos más objetivos, desarrollo, habían muy pocas preguntas así tipo selección simple, pareo, eran básicamente de mucho desarrollo</i>	Su objetividad, complejidad en cuanto a la cantidad de objetivos y el desarrollo como aspecto de profundidad ante el manejo de contenidos
	CC02 <i>Pruebas.</i>	Pruebas.
	CN00 <i>Eso era todo el tiempo pruebas escritas, desarrollo.... Siempre lo mismo, la única que podíamos cambiar un poquito era inglés que era un dictado, las demás todo igualito, bachillerato era fuerte.</i>	Caracterizada por la aplicación prácticamente única de pruebas escritas.
	ID01 <i>Bueno que los instrumentos de evaluación, eran, no diferentes, más bien eran variados, porque en educación básica es lo que yo te decía, exposiciones, ejercicios de matemática, suma. En el bachillerato, estaban las exposiciones, existían también, se hacían análisis críticos, que ahora se volvió a tomar, pero este... exposiciones, análisis críticos, trabajos escritos, me estoy acordando lo que hacíamos, trabajos prácticos, yo este veía, dibujo técnico, lo que pasa es que teníamos unas áreas llamadas áreas de exploración donde tu veías dibujo técnica esta en área de exploración, en mi época y no se tomaba en cuenta para las notas. Y tu escogías dibujo técnico o contabilidad, esas cosas. Entonces manejaban ese tipo de instrumentos, de técnicas de estudio y todas esas cuestiones, eso es la diferencia de bachillerato, no recuerdo que otra cosa.</i>	Los instrumentos de evaluación eran más variados. Se hacían exposiciones, análisis escritos, trabajos escritos, trabajos prácticos (haciendo referencia a dibujo técnico). Llama la atención que sostiene que en las áreas de exploración (donde especifica dibujo técnico) no se tomaba en cuenta la calificación
	ID02 <i>La formalidad, estilo, dificultad, la diferencia entre las materias.</i>	Un estilo distinto fundamentado en la dificultad y formalidad de las evaluaciones, aunado al hecho de que en cada asignatura se evaluaba según sus principios,
	AG00 <i>Complacida porque me preparaba, porque sabía qué estrategia iba a aplicar el profesor, nos orientaban.</i>	Complacida por su preparación en cuanto a las actividades evaluativa que le aplicaban
Se pretendía que los docentes identificasen los descriptores generales que caracterizaban a la evaluación en educación media general.		
La respuesta se expresó en opiniones particulares que dificultaron unificar criterios coincidentes, se presume por la amplitud de la pregunta; Manifestaron más objetividad evaluativa, aplicación constante de pruebas y el uso de instrumentos evaluativos o su aplicación de forma más evidente en el ejercicio valorativo.		
La diferencia según MPPE (2017a) se centra en la interpretación de los procesos y principios evaluativos, aunado a las normativas vigentes.		
En cierta forma los informantes coinciden en sus opiniones con la interpretación y principios evaluativos, cuando sostienen la objetividad sobre lo subjetivo, no especifican las estrategias ni instrumentos usados en sus aportes. Es importante mencionar que a partir de lo expuesto por los informantes no hubo coincidencia con la teoría en cuanto a las normativas de evaluación propias de la etapa.		
Se valora el hecho de que se pudo caracterizar a la etapa por sus determinantes de forma adecuada aun cuando no hubo total coincidencia con la teoría.		

Pregunta Generadora		B23
¿Cuáles actividades desarrollabas para cumplir con el proceso de evaluación en educación media general? ¿Usas esas mismas actividades en la actualidad?		
Información aportada		Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	CC01	<p><i>Las actividades si, actualmente todavía yo utilizo como docente, utilizo algunas evaluaciones ya no tan de desarrollo, pero si bajo el mismo esquema de un examen, si ellos tienen que presentar un examen, realizan... debido a mi área tiene que hacer desarrollos, problemas y como lo hacían mis profesores, me los llevaba a mí casa, los corregía y regresaba con los resultados.</i></p> <p><i>Mis patrones tienen que ver, porque esa era la manera como me evaluaban y tiendo a evaluar de la misma forma.</i></p>
	CC02	<p><i>No, hasta la misma educación física era prueba práctica, siempre fue pruebas</i></p>
	CN90	<p><i>Las pruebas, bueno en ciertas materias dictados en castellano, actualmente no uso ninguna de esas, las pruebas como me las ponían a mí no.</i></p>
	ID01	<p><i>Si superas que generalmente no, porque ya todo eso ha cambiado, ya no hay tanta presión, primero, porque como te decía el, la forma de nosotros estudiar, era memorístico, y cuando se trabajaba de materias prácticas, como idiomas a veces que es.. Todo eso era memorístico, la mayoría, de todo era memorístico. (esas actividades las aplica en la actualidad) no, no, no.</i></p>
	ID02	<p><i>Pruebas, talleres, exposiciones bastantes, maquetas muchas también.</i></p>
	AG90	<p><i>Pruebas estructuradas, exposiciones, hojas de trabajo, los fulanos trabajos escritos, intervenciones.</i></p>
<p>Diferenciar las actividades evaluativas características de la etapa, fue el fin que perseguía la pregunta.</p> <p>Las pruebas como actividad evaluativa fueron preponderantes en la opinión de los informantes, significando algunos de ellos que no las emplean en la actualidad, al menos de la forma en que se les aplicaba a ellos en su tiempo de estudiantes.</p> <p>La pregunta de ampliación no fue desarrollada en su totalidad por el grupo, ante esto dos (2) informantes optaron cada uno por la opción sí y otro por no.</p> <p>El ente rector invita a superar las <i>viejas lógicas</i>, como utilizar únicamente pruebas para evaluar, significan los trabajos de investigación, exposiciones, trabajos prácticos, informes, entrevistas pruebas prácticas, mapas mentales y conceptuales como estrategias propias del nivel (MPPE, 2017a).</p> <p>Es importante mencionar que los informantes ubicaron a la prueba como una actividad evaluativa propia de su generación, sin embargo, expresaron que en educación media general se presentaba más variedad estratégica. En tal sentido, coinciden con los planteamientos del ente rector.</p> <p>Lo importante es reconocer que la experiencia evaluativa vivida por los docentes, incide en su práctica actual como evaluador.</p>		

Pregunta Generadora			B24
¿Cómo te sentías al momento de saber que serías evaluado por los docentes?			
Informantes Clave	Información aportada		Interpretación Sintetizada
	CC01	<i>Igualmente, bastante nervioso.</i>	Bastante nervioso pero manifestó fuera de la pregunta que menos que en sus estudios en educación primaria
	CC02	<i>Depende... donde siempre me sentía más segura era matemática, las demás materias me ponía nerviosa</i>	Nerviosismo en materias distintas a matemáticas. Se evidencia su predilección por el área de ciencias concretas
	CN00	<i>Mira yo creo, creo que siempre una evaluación genera cierto grado de ansiedad.</i>	Generaba en ella ansiedad.
	ID01	<i>Susto, todos estábamos asustados, te van a evaluar, te van a raspar.</i>	Susto, colectivo, al saber que serían evaluados, incluso la frase “te van a raspar”
	ID02	<i>Depende de la evaluación, si eran pruebas si me ponía más nerviosa.</i>	Sostiene que depende de la evaluación y destaca que las pruebas eran las que generaban en ella nerviosismo.
	AG00	<i>Complacida por su preparación en cuanto a las actividades evaluativa que le aplicaban.</i>	Complacencia ante su preparación para las actividades evaluativas.
En línea a la pregunta cuyo principio se aplicada al nivel de educación primaria, se pretendió verificar si la emotividad producto de la aplicación de actividades evaluativas en educación primaria se mantenía en su sentido original a pesar de la madurez del individuo en una etapa superior de estudios.			
En este caso ya no optaron por el miedo sino por el nerviosismo. También una diferenciación entre las asignaturas y las emociones generadas.			
Se mantuvo entonces un estado inadecuado de emotividad frente al ejercicio evaluativo, que pareciese no haberse superado a través del alcance de una relativa madurez.			
Aun cuando Triviño (2018) emitió su postura ante este particular pero en educación primaria, los informantes dieron entender que el sentir y emotividad era similar al de este nivel, lo cual podría suponer que no se superó el estado de estrés que generaban las actividades evaluativas, en especial las pruebas.			
Por su parte, Gutiérrez (2004) sostiene que las calificaciones numéricas en el marco de un paradigma positivista, eran utilizadas para generar presión en el estudiante; significa entonces que las pruebas escritas o de otros tipos eran consideradas en la preferencia de los docentes. Haciendo uso de tales afirmaciones, estas realidades pudiesen ser desencadenantes de estas reacciones emocionales adversas en el estudiantado durante la aplicación de actividades evaluativas bajo estas características.			
Así puede aseverarse que el sentir es un aspecto clave en el ámbito educativo, reconociéndose que existe una postura humanista que puede marcar la diferencia en las prácticas de un docente. De allí que pueda validarse que el poder de la evaluación no está en generar temor, sino promover confianza.			

Pregunta Generadora		B25
¿Cuál era la diferencia de la evaluación en función al área que era valorada?		Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada	
CC01	Dependía de las materias, porque habían materias en bachillerato que era un poco más débil, que en otras materias	La complejidad dependía de las materias
CC02	<p>Si, recuerdo que castellano era, además de prueba también nos mandaban a leer novelas, y entonces eran los análisis de las novelas. Ah no claro!!! Ahora que recuerdo, también nos mandaban a hacer trabajos escritos, se me había olvidado, lo de mandar trabajos. Si claro, ahora fue que me recordé de repente en biología, recuerdo que una época estuve, fuimos al IVIC a investigar sobre el origen del hombre, no recuerdo de que era, pero fue una experiencia muy bonita ya que salimos del liceo. Y biología tenía prácticas, eso se me olvido, ahora que estoy recordando, eran prácticas, no solamente era biología... química y física, prácticas de laboratorio, era la ventaja de estudiar.</p> <p>Durante los primeros tres (3) años fue en el Salias, no donde está actualmente, sino en una quinta en la Macarena, donde funciona actualmente el Taller Laboral Los Teques, si era una quinta muy... era una quinta y por lo tanto todos nos conocíamos éramos pocos estudiantes, pero luego me fije a estudiar en el Miranda , Liceo Francisco de Miranda, la cual si tiene y tiene, funcionaban los laboratorios, buenísimo, cuando tu llevabas la práctica.</p>	Se amplía las actividades de evaluación, además de pruebas, lectura de novelas y sus análisis, trabajos escritos, prácticas de biología, física y química. Rememora con mucha admiración lo que académicamente ofrecían sus casas de estudio en secundaria.
CN00	Yo digo que más que todo sería en enfoque de la materia como tal, todos usaban lo mismo... las pruebas... ni si quiera en las materias prácticas había variación, todo era como que más cuadrado antes.	Sostiene que todos los docentes utilizaban las pruebas como opción de preferencia al evaluar.
ID01	Bueno, pienso que las prácticas, de matemática eso siempre fueron ejercicios, te ponían unas dos, tres hojas de puros ejercicios, y lo mismo era en básica, en bachillerato era la misma cosa. Bueno digo yo que era lo apropiado o para esa época era lo apropiado, no como ahora que se puede trabajar... por ejemplo agarro un área, matemática, se olvida, se olvidaba que existían lo teórico, que se podían analizar lo que era la teoría y filosofía de esta gente que daba matemática, todo era práctico, todo, sumas... las formulas!!!, recuerdo que nosotros en las pruebas, habían profesores que te permitían sacar la ficha, te permitían las formulas en las fichas, te daban el ejercicio y permitían que tu tuvieses tu ficha para desarrollar los ejercicios, aparte de eso, no me acuerdo haber tenido otros tipos de evaluaciones en esas partes prácticas. Y en la teoría en las materias teóricas, generalmente eran así, memorísticas o una exposición.	Las materias de cálculo con ejercicios, y depende cada docente se permitía apoyo (con fichas) para resolver problemas, en las materias teóricas, se manejaba lo memorístico o exposiciones. Las evaluaciones en las áreas por su naturaleza eran predecibles.
ID02	Las pruebas eran la tendencia en todas las materias, pero en algunas evaluaciones variaban de acuerdo a la materia, por ejemplo dibujo, educación física y artística.	Se mantenía como actividad de preferencia la prueba escrita, a la par de algunas actividades propias de cada área.
AG00	No había mucho la diferencia, de hecho los profesores tenían los mismos patrones, a menos que sean los de deportes y dibujo	No había diferencia ya que los docentes utilizaban los mismo patrones.
<p>Establecer la diferencia que cada área de conocimiento le daba a la evaluación fue la finalidad de la pregunta.</p> <p>Sostienen que las pruebas eran aplicadas en todas las asignaturas, como actividad evaluativa tradicional, aun cuando consideraron que el área de conocimiento implicaba la aplicación de otras actividades propias de su naturaleza teórica o práctica.</p> <p>El MPPE (2017b) hace referencia a las diversas áreas de formación, determinando que cada una de ellas posee referentes teóricos y prácticos particulares para su comprensión, en tal sentido deben poseer criterios propios circunscritos en las diversas especialidades. Es por ello que las respuestas de los informantes son coherentes a la intencionalidad de la pregunta.</p> <p>Enfatiza también el ente rector, en que la planificación debe atender a cada área temática, influyendo en un mejor manejo de la didáctica, la determinación de estrategias propias, inducir la autoevaluación en función de generar procesos reflexivos (ob. cit).</p> <p>Entre los ejemplos, proponen para el área de castellano, talleres, seminarios, foros, informes, periódicos, dramatizaciones entre otros y para inglés, escrituras de poemas y cuentos, conversaciones informales, traducciones; en las áreas científicas y concretas destaca las pruebas, prácticas de laboratorio, elaboración de gráficas (ob. cit).</p> <p>En línea con lo expresado por el ente rector, distinguieron el hecho de que las áreas por su naturaleza requieren la aplicación de estrategias evaluativas que permitan valorar sus teorías, procedimientos y prácticas.</p> <p>Cada área de aprendizaje maneja un conjunto de cánones propios que puede diversificar las formas de evaluar evitando el estancamiento estratégico por eso la relevancia de la actualización.</p>		

Pregunta Generadora		B26
¿Cuáles patrones de evaluación asumes en la actualidad de tus docentes de educación media general?		
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	CC01 <i>He mantenido algunos de esos patrones, ¿por qué? Porque todavía considero que para evaluar en las áreas de matemática y física, es necesario que el estudiante desarrolle todo un problema, para obtener un resultado final, y se evalúa, en ese caso se evalúan tanto el desarrollo como realizó cada uno de los pasos hasta obtener el resultado final.</i>	Se enfoca en su área, sostiene que si mantiene algunos patrones que benefician el exacto proceso de desarrollo de problemas formulados en las áreas de matemática y física
	CC02 <i>Te voy a tocar la parte de matemática rápidamente, yo siempre cuando niña yo era la maestra, cuando jugaba con mi sobrina, una sobrina contemporánea, yo.. mi abuela vivía en la guaira por lo tanto yo también visitaba la Guaira, iba al estado Vargas, y en los Teques, entonces yo siempre era la maestra y viviendo en donde yo vivo, estudiando en el liceo estudiábamos matemática también.. no? Bastante, y tenía un pizarrón, yo me llevaba el pizarrón, yo vivo en la matica, me llevaba el pizarrón para la case del frente amiga y yo era la que explicaba matemática siempre y entonces no sé si es que tengo eso desde... Tuve buenos profesores de matemática, (se le pregunta si evaluaba como la evaluaban en bachillerato) no... que anteriormente creo que no evaluaban por procedí... Aplicando procedimientos, yo si evalúo por procedimiento y no lo traje del liceo no, (de donde vino) de otra etapa como profesional, me gustaba, considero que no solamente se debe evaluar el resultado sino también como, cuales son los pasos que resolvió el estudiante para llegar a los resultado final.</i>	Inicialmente realizó una remembranza fundamentada en su infancia y adolescencia cuando simulaba a un docente (ya en bachillerato preparaba a sus compañeros). No manifiesta patrones aprendidos sino aquellos que no utiliza de sus docentes de la etapa.
	CN00 <i>Yo creo que la parte estricta en cuanto a la evaluación, eso sí lo vi.</i>	Patrones estrictos en el proceder en la praxis evaluativa.
	ID01 <i>mira, yo creo que ninguna, yo por ejemplo doy inglés, y yo recuerdo que mis clases de inglés eran "open the window" y todos teníamos que repetir "open the window" eso era repetir yo no hago nada de eso, que cuando nos tocaba la parte escrita, nos decían el profesor, al menos los que yo tuve, de la página 15 a la 22, tu tenías que fajarte y de repente te ponía en la pizarra algún esquema o una estructura pero tú la desarrollabas en tu cuaderno de la página 15 a la 22, eso era lo que se usaba y en la práctica para la evaluación ya sabías que tenías un cuestionario, si generalmente ejercicios, era lo que se hacía, yo no, la parte práctica como cuestionarios y eso si la utilizo, pero no porque es que yo me gusto la que hacían, no sino porque yo pienso que para mí es una forma de aprender.</i>	Sostiene que ninguna, hace referencia a lo instruccional en el área de inglés en donde destacaba la repetición de frases. En su tiempo se usaban cuestionarios los cuales ella aplica en la actualidad pero no por referencia de sus docentes sino por su utilidad práctica.
	ID02 <i>Pocos, realmente he aprendido cosas nuevas durante mi paso por la docencia.</i>	Pocos, ya que ha generado nuevos conocimientos prácticos durante la labro docente.
	AG00 <i>Ninguno. Quizás la exigencia a la hora de hacerle saber al estudiante que la evaluación es importante.</i>	La exigencia, más no considera utilizar patrones relativos a las estrategias de evaluación.
El informante habría de identificar patrones evaluativos aceptados durante su rol como evaluado en educación media general.		
Aceptan la imitación de patrones funcionales, relativos a la exigencia que tienen con respecto al estudiante, sin embargo no reflejan una aplicación de estrategias similares en lo evaluativo a sus docentes formadores en secundaria.		
No responden a la pregunta con precisión, no se habla de patrones evaluativos sino de actitudes. La idea era puntualizar dichos patrones.		
El MPPE (2017a) resalta la importancia de superar las prácticas tradicionales por aquellas que instan a una evaluación democrática, participativa, continua, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, reflexiva, formativa y acumulativa.		
Los informante evidenciaron que sus prácticas estaban influenciadas por la tradición evaluativa, sin embargo mostraron actitudes prospectivas que la hacen diferir de un estilo exacto a los patrones valorativos aprendidos, por otra parte no coincidieron con exactitud con los principios de la evaluación contemporánea dictada por el ente rector, pero parecieran estar dispuestos a trascender en el ejercicio evaluativo.		
Resulta importante significar, que la postura de un docente que sostiene que ha coincidido con una estrategia utilizada por sus docentes, la cual aplica en la actualidad, aclarando que no por imitación sino por la convicción y conveniencia didáctica que ofrece a su práctica evaluativa, evidenciándose un criterio consciente para la selección de este particular.		
Puede expresarse que, durante nuestra formación tenemos referentes a imitar, por ende la buena práctica del docente forma a un futuro buen evaluador.		

Pregunta Generadora				B26
¿Cuáles aspectos de la práctica evaluativa de los docentes que impartieron conocimientos en tu curso por la educación media general no has asumido y porque?				Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada			
	CC01	<p><i>Especificamente en el área de física, no asumí la necesidad de que el estudiante se aprendiera las formulas, consideraba, en ese momento me parecía que era una pérdida de espacio de memoria, para decirlo de alguna forma, y había mucha posibilidad de que se te olvidaran las formulas, y por olvidarse una formula perdías toda la nota de una evaluación, era muy extremo, considero que... y mi práctica actual, si la evaluación es a cuaderno cerrado yo coloco las formulas en el pizarrón, y generalmente tienen que despejarlas, pero tienen las formulas bien escritas y lo que hacen es el proceso de despeje, yo evaluó el proceso de despeje en esa, ese sector de la evaluación, pero no los obligo a que se aprendan las formulas. Considero que si soy más flexible.</i></p>		Ciertos patrones de rigidez que sus docentes aplicaban en las áreas concretas, considerándolos extremos. Usa la expresión “no obligo” cuando se refiere al conocimiento de las formulas a aplicar en física
	CC02	Ver respuesta anterior.		La evaluación por resultados en el área de matemáticas
	CN00	<p><i>Evitar el YO, lo que digo YO. Cuadrado y estricto, eso no lo aplico.</i></p>		El personalismo del docente enfocado en su YO:
	ID01	<p><i>No generó aporte-.</i></p>		
	ID02	<p><i>Lo radical de algunos, la inflexibilidad.</i></p>		La radicalidad e inflexibilidad de algunos docentes.
	AG00	<p><i>Algunos eran muy radicales, al final de todo ellos hacían lo que querían, los planes eran los que ellos querían, no se eso pienso yo. Si hubo muchos que fueron más flexibles.</i></p>		No replica las prácticas evaluativas de los docentes que se consideraba radicales.
	<p>El informante ha de identificar los patrones evaluativos no aceptados durante su curso como evaluado en educación media general. Opinan que son exigentes con los estudiantes, pero difieren en la aplicación extrema de dicha exigencia. El MPPE (2017a) invita a reflexionar el rol del nuevo evaluador sobre una praxis valorativa fundamentada en nuevos patrones que humanizan los procesos evaluativos. Los informantes manifiestan no querer repetir patrones evaluativos extremos y por ende en línea con el ente rector humanizan en durante su praxis este ejercicio. Lo anterior sugiere que, imitar aquellos patrones que generen en el estudiante una inadecuada concepción del docente como evaluador puede distorsionar el ejercicio valorativo y desvirtuar la finalidad prospectiva del mismo.</p>			

Pregunta Generadora ¿Qué estudios realizas o has realizado a nivel universitario?		B31	
Información aportada		Interpretación Sintetizada	
CC01 <i>Ingeniería eléctrica (UCV).</i>		Estudiante de Ingeniería eléctrica de la UCV (carrera universitaria distinta a Educación)	
CC02 <i>Solamente hice pre grado, iba a hacer postgrado pero no lo pude terminar, comencé pero no lo termine. Yo soy egresada del pedagógico, del pedagógico de caracas. (Espacialidad) matemática y computación educativa</i>		Pre grado en matemáticas y computación educativa (IPC)	
CN00 <i>La carrera de medicina y un diplomado en educación, el postgrado en estética.</i>		Pre grado en medicina y postgrado en la misma área, con diplomado docente.	
ID01 <i>Mis estudios universitarios, bueno, yo estuve estudiando inglés un tiempo, después, cuando hicimos la especialidad, este... geografía e historia, eso fue lo que estudiaron, las diferentes materias del pensum de lo que es la materia.</i>		Estudios de inglés y pre grado en educación en la especialidad de Geografía e Historia	
ID02 <i>TSU en publicidad y mercadeo, Licenciatura en administración, Especialización en mercadeo y actualmente educación especial en la UPEL. Curso de inglés en el extranjero.</i>		Estudios de pre grado y posgrado en áreas distintas a la educativa, curso de inglés en el extranjero y actualmente cursa estudios en educación especial.	
AG00 <i>Postgrados, diplomados, cursos, talleres, mis pregrados es en ciencias de la educación al igual que mi actual estudio de doctorado, yo tengo dos pregrados: educación integral, maestra y profesora, profesora en ciencias, química y biología.</i>		Docente que ha cursado estudios de tercer y cuarto nivel, con un 5to nivel en curso, todos en el área educativa.	
<p>La intencionalidad de la pregunta estuvo dirigida al informante en función de identificarse como profesional de la docencia o afín en el marco de su rol como evaluador.</p> <p>Todos los informantes manifestaron ser profesionales, aunque no todos del área educativa, sin embargo han prestado servicio a la labor docente en un tiempo considerado suficiente para el desarrollo de procesos evaluativos. Aquellos que no han estudiado educación han recibido formación a través programas de actualización, otros por experiencia.</p> <p>Cáceres, Gómez y Zúñiga (2018b) destacan que los problemas que subyacen de la débil formación del docente en el ejercicio valorativo, afectan directamente el curso de los procesos de evaluación, en un mismo orden de ideas, Fierro, Fortoul y Rosas (1999) sostienen que la formación define y justifica el desempeño del educador aunado a Domingo (2013) quien propone el modelo de pensamiento práctico de Schön, el cual considera debe integrarse en la formación inicial y continua del docente.</p> <p>La teoría evidencia la importancia de la formación del docente en su rol como evaluador para garantizar un adecuado ejercicio evaluativo, situación que involucra a parte del grupo docente, el cual profesionalmente no fue preparado para asumir esta figura pedagógica en el curso de su praxis.</p> <p>El componente académico es necesario para desarrollarse ampliamente en el campo de la educación, generando insumos teóricos, filosóficos y prácticos para al actuar evaluativo del docente, permitiendo contrastar sus propias experiencias, valorar el sentido de la evaluación en una perspectiva más amplia y sensibilizando al docente en ejercicio hacia una práctica reflexiva de su acción evaluativa.</p>			

Pregunta Generadora		B32
¿Qué diferencia hay entre la evaluación a nivel de educación media general y la universitaria?		
Información aportada		Interpretación Sintetizada
CC01	<i>La evaluación universitaria, me parece que es mucho más estricta, mucho más fuerte, por ser el área mía, ingeniería, el 90% de las evaluaciones, eran totalmente de desarrollo. Hay si vi exámenes que tenían selección simple, pareo y su parte de desarrollo. Pero la gran mayoría eran netamente de desarrollo.</i>	Más estricta y fuerte, destacando el área de estudios (ingeniería), destacado el desarrollo como fundamento de la dinámica de evaluación
CC02	<i>Que era completamente diferente, en matemática evaluaban completamente distinto porque a nosotros nos evaluaba, depende de la materia que cursabas en ese entonces, los análisis eran puro, como el mismo nombre lo dice. Teníamos que analizar los teoremas, no tiene nada que ver con lo que vimos en el liceo, y lo que a nosotros nos enseñaron en el pedagógico, no es lo que a nosotros le enseñamos a los estudiantes, la formación que recibimos es, fue, que cualquier tema llegue a nuestras manos al leerlo entendemos el contenido.</i>	Sostiene que era completamente diferente, y dependía de la materia. Marca la diferencia con el bachillerato pero no en su sentido evaluativo, sino en lo instruccional.
CN00	<i>La educación universitaria es una cosa y la de bachillerato es otra, la diferencia es el nivel de exigencia por el nivel.</i>	El nivel de exigencia.
ID01	<i>Yo pienso, bueno lo que pasa es que nos tocó una universidad para adultos, bueno a diferencia, las actividades evaluativas de la universidad eran totalmente diferentes, los profesores se ingenian otro tipo de formas evaluativas y ahora en la actualidad bueno cuando estábamos ya existía la tecnología, pero ahora con la realidad país con todo eso han cambiado, la forma de evaluar, te digo porque te lleva, la situación del país y por todo esto se lleva que si... los trabajos a distancia, que si... es la diferencia que yo veo.</i>	Totalmente diferente, estudio en lo que denomina una universidad para adultos, donde los docentes eran ingeniosos para evaluar. Ya existía tecnología y se realizaban trabajos a distancia, lo cual era afectado por la situación país.
ID02	<i>Ya en la universidad se es adulto, los profesores son menos estrictos, bueno... algunos son más exigentes, pero relajados en comparación a secundaria</i>	El trato entre el docente y estudiante se flexibiliza por la madurez en edad del educando.
AG00	<i>Que en secundaria la evaluación es única y exclusivamente desarrollada por el docente, en la universidad es más abierta, es un abanico, a veces tratas hasta con colegas.</i>	En la universidad la evaluación es más flexible y el diálogo se realiza entre adultos.
Comparar los niveles que circunscriben la pregunta para establecer analogías en función a la evolución de la evaluación de educación media general y el nivel universitario, el cual se aproxima al desarrollo profesional del docente evaluador.		
Manifiestan un nivel de exigencia propio de la educación superior, sin embargo y en función a la filosofía andrológica, sostuvieron que se generaba un ambiente académico más flexible y participativo. No se asumieron diferencias evaluativas, en tal sentido se enfocaron en actitudes. Saucedo (2011) considera que en la actualidad la universidad se mantiene sobre la base de una concepción tradicional de la evaluación, enfocada en el alcance de objetivos, la disciplina, el rigor evaluativo y su utilidad para la promoción estudiantil.		
El planteamiento del autor coincide con los aportes de los informantes, cuando consideran un alto nivel de exigencia.		
En otro orden de ideas, los informantes destacaron que el entorno educativo del nivel superior es más amplio y dialógico, lo cual aun cuando no fue contemplado en la teoría es un determinante fundamental para ampliar la visión del docente en cuanto a la evaluación en este nivel.		
Por consiguiente, es importante afianzar el papel del diálogo en los procesos evaluativos representando una garantía para la comprensión de sus procesos y el establecimiento de acuerdos.		

Pregunta Generadora		B33	
¿Qué similitudes o diferencias hay entre el docente de educación media general con respecto al de educación universitaria en función al rol evaluador?			
Informantes Clave	CC01	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	CC02	<i>El de secundaria tiende a ser mucho más flexible, posiblemente se da como la vista gorda en ciertos errores, que se asumen simplemente es porque los conocimientos no están totalmente desarrollados, ya en la universidad se exige en la parte evaluativa, que el conocimiento este totalmente desarrollado aun así lo hayas adquirido hace un par de semanas, pero si tiene que estar totalmente desarrollado y hay muchas más conchas de mango para decirlo de alguna forma.</i>	El docente de bachillerato es más flexible, en cambio el docente universitario exige un conocimiento totalmente desarrollado
	CN00	<i>Directo, si te equivocas todo esta malo, te estoy hablando de matemática, (el de bachillerato) es más flexible.</i>	Identifica más rígido al universitario y flexible el de secundaria
	ID01	<i>El de universitario es totalmente inhumano, te hablo de mi experiencia, era una cuestión mala, si te hecho el cuento de lo que nos hacían, en bachillerato jamás en la vida. Me acuerdo que como castigo me decían usted es un cabeza eso mismo...</i>	Manifiesta un trato inhumano en la universidad, en función al área de medicina.
	ID02	<i>(Entre risas) bue.. yo no sé, pero, este la evaluación a nivel de lo que es la universidad, no sé, los criterios son diferentes, es diferente todo, pero yo pienso que queda así como escuetica, no se depende de la universidad, depende del profesor, porque a veces se ven tantas carencias, en lo que es a nivel universitario, profesores que salen de la universidad graduados, y tú ves.. y no es porque uno se pone haciendo juicios de valor y no se es un experto, pero la experiencia que uno tiene y lo que ve, tú dices, aquí falta algo, aquí está faltando algo.</i> <i>Hay que ver cómo fue preparado ese profesor que está en educación secundaria y también quien es ese profesor que está trabajando en, en a nivel superior. Son realidades como que diferentes.</i> <i>Un profesor mal preparado, digo yo!!! ¿Qué crees que se puede conseguir? Tengo evidencias de eso, de aquí mismo,</i>	Hace referencia inicialmente no al docente sino a la evaluación entre niveles, sin embargo sostiene una frase importante “depende del profesor” destacando su preparación. Generalizó la práctica sin especificar lo evaluativo.
	AG00	<i>Creo que el rol de evaluador no cambia, mantiene su esencia, solo cambia la dificultad.</i>	Asemeja a ambos tipos de docentes sobre la base de su rol como evaluador, el cual se ve influenciado por los niveles de dificultad.
Diferencias o similitudes entre la forma en que los docentes de ambos niveles desarrollan su praxis evaluativa.			
Se evidencia una marcada diferencia en cuanto al nivel de exigencia que los docentes universitarios aplican a la evaluación.			
No se desarrollan procesos de evaluación en estas repuestas, solo se significan las diferencias de complejidad como determinantes.			
Saucedo (2011) refiere el hecho de que el docente universitario se enfoca en evaluar lo que considera más importante para el estudiante sin tomar en cuenta la opinión o intencionalidad del mismo. En la educación media general el docente debe integrar al estudiantado en los procesos de formulación del proceso de aprendizaje a través de su activa participación en la configuración de planes educativos, esto hace referencia a las doctrinas del MPPE (2017a) cuando habla de una evaluación democrática y participativa.			
Aun cuando los docentes no coinciden con la teoría, se enfocaron nuevamente en el nivel de dificultad que el profesor universitario aplica en su didáctica y evaluación, el mismo es experto en su área y por ende toma decisiones como tal, fuera de los intereses del estudiante, los cuales según la teoría discrepan del facilitador.			
Los docentes independientemente del nivel en el cual se desarrolle en lo evaluativo, mantienen una esencia como evaluadores, tal vez el nivel cambie pero, el perfil es siempre el mismo, en términos de que acompaña la práctica docente en sus dimensiones.			

Pregunta Generadora				B34
¿Cómo la forma de evaluación que has recibido a nivel universitario ha determinado tu actual forma de evaluar al estudiante de educación media general?				Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada			
	CC01	<i>Como las evaluaciones más eran bastante exigentes, algunas veces si tiendo a ser bastante exigente con respecto a las evaluaciones, considero que algunas veces soy hasta fastidioso con la parte de unidades en la parte de física, tiene que ser exactamente como es en el sistema internacional, porque considero que es algo como somos bachilleres como que en el área de ciencias debemos anejar exactamente las unidades, como debe ser o se conoce.</i>		Bastante exigente, al igual que las evaluaciones que le eran aplicadas a nivel superior. Se considera “fastidioso” en aspectos como el manejo de unidades
	CC02	<i>Es decir, a nivel como docente de media, considero que, en algunas partes soy estricta pero, por otro lado soy flexible con los estudiantes, cosa que en pedagógico no fue así.</i>		Responde en oposición a la manera rígida en que era evaluada en el pedagógico, manifestando que es más flexible en su praxis actual.
	CN90	<i>Yo no aplico lo que a mí me aplicaron, en eso soy más abierta a un tipo de evaluación menos autoritaria menos cerrada.</i>		No influye en su actual práctica evaluativa.
	ID01	<i>No hubo aporte en esta pregunta</i>		
	ID02	<i>Realmente no se aplica ya que doy clases en secundaria y no en la universidad</i>		No influye por una determinación, que es la de ubicarse en el nivel de secundaria como evaluadora y no en una universidad.
	AG90	<i>En la libertad de que el estudiante escoja su proceso de evaluación.</i>		En la libertad de escogencia en el proceso de evaluación.
La aplicación a la praxis evaluativa de referentes de formación, adquiridos durante los estudios de pregrado. Las respuestas tomaron varios enfoques, en uno de ellos, los informantes sostuvieron que no hubo influencia en la formación evaluativa del nivel para sustentar su la praxis valorativa de educación media general. Por otra parte también manifestaron que solo ha influido en su actual práctica evaluativa, los altos niveles de exigencia universitarios. Llama la atención el hecho de que sostienen una marcada disparidad entre niveles en lo evaluativo, ya que cada uno conlleva especificaciones propias y maneras de concebir el hecho educativo en función a su intencionalidad académica, en tal sentido y sobre la base de ese principio, afirman que no se debe evaluar en la EMG con los principios de la universidad. En su postura, Saucedo (2011) considera que la tradición evaluativa del examen o prueba sigue caracterizando a la educación superior, los docentes en su enfoque como informantes han optado por otras estrategias evaluativas distintas en y durante su praxis así como lo recomienda esta teoría. Reflexionando sobre la base de la contrastación de hallazgos ante la teoría, el evaluador debe aplicar a lo aprendido durante su formación académica, un lógico pensar en cuanto a la forma de valorar el desempeño estudiantil, el libro sostiene una tendencia general para marcar la evaluación, pero no se adapta a la realidad del quehacer educativo, en tal sentido la teoría fundamenta la lógica que subyace de la realidad.				

Pregunta Generadora			B34
¿Cómo fue tu formación como evaluador a nivel universitario? (en caso de haber estudiado educación)			Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada		
	CC01	---	No recibió ninguna asignatura relativa a los procesos evaluativos por la naturaleza de su área
	CC02	<i>no recuerdo, tuve buenos profesores, pero no lo recuerdo ahorita.</i>	No recuerda en el momento de la entrevista
	CN00	<i>en el componente docente fue muy poquito, el aprendizaje no fue completo.</i>	No hubo un aprendizaje sustancial.
	ID01	<i>yo creo que nos vinimos al comienzo, nosotros no vimos evaluación profundamente, la manera de evaluar, procesos, nada de eso lo vimos, al menos allí en la UPEL, yo no lo vi, más bien cuando nos tocó trabajar a veces con lo que era evaluación, bueno halando yo en primera persona, toco ayudar al docente del cómo se estaba trabajando en ese momento la evaluación, porque no tenía conocimiento, en base a mi experiencia fue así.</i>	Reitera el hecho de la poca profundidad con la que se desarrolló la unidad curricular de evaluación en el pregrado, incluso señaló que tuvo que apoyar al mismo docente de la materia para aplicar los procesos evaluativos debido a su experiencia.
	ID02	<i>todavía estoy estudiando, pero la materia de evaluación me dejó muy poco</i>	Sostiene que no recibió suficientes insumos durante el curso de la unidad curricular correspondiente a evaluación.
	AG00	<i>No me traje estrategias, me traje paradigmas de evaluación para aplicar de manera puntual y que pudieran encajar en un salón de EMG, ya que hay patrones que son andrológicos que no puedo aplicar en EMG.</i>	Refiere que comprendió paradigmas adecuados para una correcta praxis evaluativa.
Ahondar en la efectividad y profundidad de unidades curriculares relativas al ejercicio evaluativo a nivel superior.			
Los docentes que estudiaron educación reflejaron con sinceridad la poca profundidad que en lo académico, aprendieron en el área de evaluación.			
Medina (2004) creadora del módulo de Estudios de Pregrado correspondiente a Evaluación de los Aprendizajes, incluye en sus contenidos programáticos: (a) La fundamentación teórica de la evaluación de los aprendizajes; (b) las generaciones de la evaluación; (c) tipos y formas de la evaluación; (d) principios; (e) diseño de instrumentos de evaluación.			
Se evidencia entonces lo completo del programa de esta universidad en lo evaluativo, incluyendo conocimientos y habilidades que el evaluador ha de desarrollar, y en tal sentido se asume que los informantes aun cuando cursaron estudios sobre la base de esta estructura, posiblemente no aprovecharon los contenidos planteados por factores personales o relacionados con la calidad como el docente dirigió la unidad curricular.			
En otro orden de ideas, aquellos docentes que no estudiaron educación no se pudieron beneficiar de estos contenidos programáticos.			
Se consideró necesario que los docentes de la Institución, para una mejor praxis evaluativa, deberían manejar todos los constructos antes nombrados para garantizar una ejecución de las actividades de evaluación fundamentadas en principios básicos que garanticen el proceso valorativo.			
Es por ello que resultó preocupante que los docentes no hayan adquirido competencias básicas en el ámbito evaluativo, afectando la propia filosofía valorativa, prácticas y técnicas para garantizar el curso y resultados del proceso educativo.			

Pregunta Generadora		C11
¿Cuál es la concepción tradicional que ha tenido la Institución en cuanto a la evaluación?		
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	<p>Tradicionalmente el Boyacá ha intentado mantenerse a la par de las nuevas normas que ha dictado el ministerio que rigen el sistema, ha intentado siempre irse por el camino, muchas veces hasta el mismo ministerio se contradice con el mismo, entonces nos regresamos y empezamos de nuevo. La evaluación tradicional podemos decir que era justamente era muy centralizada, no había la flexibilidad de tratar de evaluar a los estudiantes ya un poco más personalizado, buscando que sea el mismo grupo quien oriente la evaluación, por su puesto siempre bajo la guía del docente, pero la evaluación siempre se ha intentado que se adapte al grupo y no el grupo a la evaluación.</p> <p>Las pruebas cortas, pruebas de lapso que eran exámenes estructurados, también los talleres, exposiciones, teníamos las gamas tradicional.</p>	Destaca que la Institución siempre ha atendido a los cambios y transformaciones en la materia. En cuanto a lo tradicional sostuvo que la evaluación era muy centralizada y poco flexible a la hora de evaluar al estudiante.
	CC01 no se porque soy nueva	No tiene conocimiento por tener pocos años en la Institución
	CC02 Totalmente tradicional, el Boyacá era tradicional, totalmente conductista.	Tradicionalista y conductista.
	ID01 <i>La tradicional? Bueno siempre ha sido la evaluación, tradicional!!! Medir los conocimientos a través de números aunque en básica ya se trabajaba con literales, conocimientos del joven, a través de la práctica de.. algunas parecidas a las que yo les contaba, otras con algunos cambios, pero los cambios no han sido tantos. Que si se ha cambiado, ahorita con lo nuevo si se ve que este nuevo tiene ciertos cambios pero a nivel de bachillerato porque en básica siempre se ha evaluado de esa forma.</i> Y aquí siempre se ha evaluado de manera tradicional.	Siempre ha sido tradicional, la medición para determinar conocimientos. Destaca la diferencia entre la evaluación de los niveles (primaria y secundaria). Sostiene que ha habido cambios pero no tantos. Finalmente dice que aquí siempre se ha evaluado de manera tradicional
	ID02 <i>No tengo tantos años en la institución en funciones docentes, inicié en lo administrativo, pero sé que la tendencia tradicional ha sido siempre conductista.</i>	Basada en el paradigma Conductista.
	AG00 <i>Para ese momento era evaluar con los 4 pilares, pero estaban experimentando. Entonces había un híbrido entre lo tradicional, en cosas no estaba clara.</i>	Tradicionalista con miras a transformarse.
El fin previsto en esta pregunta fue, identificar la tendencia tradicional en lo evaluativo que la Institución se ha llevado en el ámbito evaluativo.		
Ante la misma, los informantes la identificaron como tradicionalista, infiriendo el dominio del paradigma conductista como espíritu de la misma.		
No existe un referente teórico, sin embargo la memoria Institucional refleja un apego a la tradición evaluativa, determinada por la medición y el uso casi exclusivo de la prueba como actividad evaluativa.		
Los docentes de la institución pudieron identificar esta tendencia evaluativa enmarcada en paradigmas tradicionales.		
Como parte de la Institución y testigos de su evolución académica, fue necesario que el docente concientice el antes y después de la organización educativa en la cual desarrollan su proceso de transformación evaluativa, la cual demanda la implementación de cambios prospectivos para evolucionar como ente de participación social, significando la importancia de acentuar la necesidad de superar paradigmas que no se adaptan a las necesidades actuales del educando, en su búsqueda por la evolución de pensamiento		

Pregunta Generadora		C12	
¿Cuál es la visión Institucional que se pretende en la actualidad para determinar los proceso evaluativos?			
Informantes Clave	CC01	Información aportada	Interpretación Sintetizada
		<i>En este momento se da una orientación mucho más humanística hacia la, de tipo de evaluación, tratando justamente que la evaluación se adapte al grupo, para dar un mayor cantidad, una mayor representación humanística a la evaluación.</i>	Una visión humanística de la evaluación adaptada a las necesidades del grupo
	CC02	<i>Pienso que quieren un cambio no? Para lograr un... que el estudiante salga un poco mejor preparado, creo, eso es lo que creo que tu o la institución está buscando.</i> <i>Pero aja, tu no crees? Ud no cree, por ejemplo, los docentes que tenemos muchos años en la docencia, no los nuevos, yo pienso, yo particularmente creo que me faltó o, yo misma documentarme mejor, osea yo no entiendo eso, no entiendo. Yo todavía no entiendo lo que es matrices FODA, matrices yo no sé qué, yo por ejemplo no te voy a decir que voy a llegar a un salón , es cuando llego a un salón y defino lo que es un nero entero, quiero estar segura de lo que yo estoy haciendo, yo nunca me sentí llegar a un salón, y decirle a los muchachos, bueno muchachos vamos hoy a elaborar la matriz FODA, el interés, eh... eh... todo eso, todo</i>	Una institución en busca de un cambio para que el estudiante este mejor preparado
	CN00	<i>Este... ahora es más centrado en el estudiante, en su proceso de aprendizaje, no como antes que era solo la parte evaluativa, ahora se quiere que el muchacho aprenda y no dar tanto valor a una nota.</i>	Más centrada en el estudiante.
	ID01	<i>La evaluación por procesos...</i>	La evaluación por procesos
	ID02	<i>Optando por un cambio radical en miras de una evaluación contemporánea.</i>	Optante a una visión contemporánea de la evaluación.
	AG00	<i>Lo más importante era la calificación, sobre el aprendizaje. No el proceso de ese aprendizaje.</i>	En dar más importancia al aprendizaje por encima de la calificación.
En este momento, el informante ha de identificar el conocimiento que maneja en cuanto a la intencionalidad reflejada por parte de la Institución en cuanto a la trasformación de la praxis evaluativa de sus docentes de EMG sobre la base de la contemporaneidad.  Ante este planteamiento, identificaron a una institución que apuesta en la actualidad por establecer una evaluación fundamentada en la contemporaneidad, en donde el aprendizaje significativo de sus estudiante es uno de sus fines primordiales.  El MPPE (2017a) considera que la evaluación ha de ser para EMG democrática, participativa, continua, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, reflexiva, formativa y acumulativa.  Adecuada la respuesta de los informantes en función a la intencionalidad de la pregunta, aun cuando los docentes no identificaron esto los ejes evaluativos establecidos por el ente rector, coinciden en el sentido contemporáneo que la Institución requiere para el curso de los procesos de valoración.  Se reitera la idea de que para transformar la concepción y prácticas de la evaluación desde la base de un enfoque contemporáneo, es necesario traspasar la barreras de la tradición.			

Pregunta Generadora		C13
¿En cuales aspectos de la visión institucional propuesta estás de acuerdo en cuanto al desarrollo de los procesos evaluativos?		
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	<p>Considero que ciertamente se debe modificar o adaptarse, no tanto modificar sino adaptarse algunos instrumentos para la mejora de la evaluación, justamente en esa vía, porque estamos conscientes que no todos aprendemos de la misma manera, o de la misma rapidez, entonces es tratar de buscar un instrumento o grupo de instrumentos que puedan ser aplicados para el tipo de personas o tipos de formas de aprender de cada uno de los estudiantes.</p>	Aun cuando la respuesta no se vincula de forma directa con el planteamiento, reflexiona en cuanto a la importancia de adaptar la evaluación a los estudiantes y sus necesidades tomando en cuenta sus formas de aprender
	<p>Si dominara la parte teórica bien, creo que estaría de acuerdo con estos cambios, pero como no lo domino... Es decir, el problema de evaluar por competencias a nivel de media, que el estudiante alcance el contenido es que yo veo que a veces se pierde tiempo, en cuanto, que no te permite adelantar algunos contenidos que es necesario para ellos, en el futuro, porque si por ejemplo en funciones, si yo veo que pierden demasiado tiempo en funciones, función, función, hasta que el estudiante logre graficar, y si el estudiante en su casa no pone interés entonces te atrasas. Lo único que me parece positivo es lograr que el estudiante, aunque perdamos tiempo, o no se si me estoy contradiciendo, creo que en algún estudiante es beneficioso que, por ejemplo un ejemplo, un estudiante no entiende, no sabe dividir, entonces el maestro o el docente van a insistir hasta que el estudiante logre aprender a dividir, esa es una parte que sería una ventaja, pero es una desventaja para el que sabe el contenido, se aburre se fastidia.</p>	Manifiesta que requiere dominar la parte teórica para poder argumentar la respuesta, considera que evaluar por competencias en la institución implica una cierta pérdida de tiempo en función al avance de contenidos. Sin embargo y con el temor de entrar en contradicciones considera que es una ventaja reforzar constantemente un contenido hasta alcanzar el conocimiento, pero quienes lo dominan se aburren durante el reforzamiento.
	<p>Este... yo digo más que todo en las estrategias que podamos aplicar para un aprendizaje dentro de un proceso de evaluación adecuado.</p>	En las estrategias de aprendizaje que se desarrollan bajo un sistema de evaluación adecuado.
	<p>Bueno en lo que se refiere a la evaluación por procesos, es ahora, con este cambio de que se evalúan las habilidades a mí me gusta, me parece que es bien... es bueno porque se le está dando prioridad es a la habilidad y no al contenido. Aparte de que también y he criticado esto, que te dan un contenido que tienes que desarrollar en un muchacho en un tiempo determinado, que eso es lo que se hacía cuando yo trabajaba en básica. Y tú estabas pendiente si el muchacho estaba adquiriendo las habilidades que eran necesarias. Simplemente para cumplir con esa programación tú, el docente daba el contenido y no se paraba a reconocer si realmente estaba dando el aprendizaje, ahora creo que con el proceso el docente se ve hasta obligado a que, ir reconsiderando y haciendo el trabajo con los muchachos, construyéndolo con los muchachos, y también considero que a los muchachos les hace bien y los estimula a que sigan con el proceso... lo digo por eso porque trabajo y me llamó la atención que el muchacho, si tú haces el trabajo el muchacho se va a interesar y ve cómo va su aprendizaje, el aprendizaje real.</p>	La evaluación por procesos, el tomar en cuenta las habilidades del estudiante y trabajar en su desarrollo, el docente evaluando por procesos se obliga a ir reconsiderando la práctica, a los estudiantes les hace bien ya que los estimula y se interesa en ver cómo va su aprendizaje.
	<p>Están apenas manejándose los cambios, hasta el momento estoy de acuerdo en todo.</p>	En todo.
	<p>En la recuperación de las evaluaciones aplazadas.</p>	En los procesos de nivelación de los estudiantes.
	<p>El docente con esta pregunta habría de establecer la conexión que tiene con la contemporánea tendencia que la institución desea alcanzar con la transformación de la praxis evaluativa.</p> <p>Los docentes, hacen referencia al estudiante. Ubicándolo conjuntamente con su aprendizaje en el centro de atención de lo evaluativo, lo cual ha de fundamentarse en el alcance de competencias, su nivelación académica y el seguimiento a su desempeño.</p> <p>Coincidien entonces, con los principios de participación y continuidad que el MPPE (2017a) determina para el desarrollo de los procesos evaluativos, los cuales a su vez concuerdan con los fines Institucionales.</p> <p>Es por ello que la vinculación y aceptación de una filosofía evaluativa de corte institucional, es garante de éxito para la trasformación ya que crea y consolida una uniforme pensar colectivo en cuanto al desarrollo valorativo, a la par de una imagen cultural consolidada en función a los procesos académicos de la organización educativa.</p>	

Pregunta Generadora			C13
¿En cuales aspectos de la visión institucional propuesta no estás de acuerdo en cuanto al desarrollo de los procesos evaluativos?			Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	CC01	Información aportada	
		<i>Considero que todavía falta algo, por lo menos en los proceso de evaluación, porque, me parece que la evaluación ya no se está haciendo tan profundamente, que cuando se realizaban las evaluaciones, como en este momento estamos haciendo las evaluaciones por procesos, las evaluaciones se hacen, continuamente, ideal sería hacerlo hasta diariamente, pero hay tipos de conocimientos que deberían madurarse antes de ser evaluados, entonces considero que la evaluación no es lo suficientemente profunda.</i>	El proceso de evaluación carece de profundidad
	CC02	<i>Fundamentada en la pregunta anterior.</i>	
	CN00	<i>No tengo nada en contra, a mi gusta más ahorita que antes, me siento más cómoda.</i>	No tiene nada en contra.
	ID01	<i>Fíjate tú, que ni si quiera es por la Institución, sino el factor tiempo de esos benditos programas del ministerio de educación, parece que no han cambiado nunca, y entonces no tienes un tiempo como para hacer el trabajo bien hecho, tienes este que, necesitas, tiempo, pero yo sé que eso no es de la Institución.</i>	No asume diferencias con la Institución sino con el tiempo que el ente rector determina para el cumplimiento de programas. Destaca que el tiempo es poco para desarrollar adecuadamente el trabajo planteado por vía institucional
	ID02	<i>Mi diferencia no es con el sistema sino con el poco tiempo para el desarrollo del mismo.</i>	El limitado tiempo para el desarrollo del sistema de evaluación.
	AG00	<i>En los formatos de evaluación y su manejo.</i>	En los formatos de evaluación y su manejo.
La finalidad de esta pregunta, fue hacer consciente al informante de los aspectos en los cuales difiere de la visión institucional frente a la transformación de la praxis evaluativa, para generar en él procesos reflexivos que justifiquen su desacuerdo.			
Fueron variadas las respuestas, por una parte discrepancia por la poca profundidad de los procesos de evaluación de corte contemporáneo para aplicar al estudiantado, así como la limitación temporal para su desarrollo, aunado a la imposición de instrumentos y formatos complejos para valorar el desempeño estudiantil, cuyo manejo y formas de uso no satisfacen al trabajo del docente.			
Es importante declarar que no hubo un referente teórico válido para contrastar este aspecto particular e Institucional, es por ello que solo se percibió la opinión de los informantes quienes pudieron expresar su postura, según la intencionalidad de la pregunta.			
Ante esto, se considera que hacer consciente al docente de sus desacuerdos con las líneas u orientaciones Institucionales, le pueden permitir ampliar significativamente sus criterios académicos y evaluativos para, una vez identificados, transformarlos en fortalezas; en tal sentido este ejercicio amplia la conciencia que el docente tiene de la realidad evaluativa y normativa de la evaluación.			

Pregunta Generadora		C14
¿Cómo te has adaptado a la visión institucional propuesta que la UEIP Boyacá ha determinado para desarrollar sus procesos evaluativos?		Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada	
CC01	<p><i>ha sido bastante difícil, porque personalmente considero que la evaluación, soy más tradicionalista, para decirlo de alguna forma, tal vez que sea porque vengo de familia docente, en la que muchas veces, mi abuelo hacia llorar a los alumnos en la mitad de las evaluaciones, y de pequeño siempre me pareció gracioso, cuando muchas veces también me surgían cosas así a nivel universitario, pero siempre se llegó a eso, soy más tradicionalista con respecto a las materias, a las materias que estoy impartiendo, pero si me he adaptado y voy en camino.</i></p> <p><i>Nunca recibí clases de ninguno de ellos (familiares docentes) mis tíos estaban activos cuando yo estaba en bachillerato pero no coincidí en el mismo liceo. Pero pos su puesto, en reuniones familiares, como eran muchos docentes, se conversaba, conversaban entre ellos, y escuchaba anécdotas de ellos y mismo y ciertamente si tome mucho de eso de esas conversaciones. Tal vez mi acercamiento hacia los estudiantes, a pesar de que soy exigente me acerco mucho a mis estudiantes y tal vez eso lo tome de parte de mi madre que es profesora de educación preescolar. La exigencia con respecto a la matemática, todo eso ya viene por parte de mi papa, de mi tío y hasta anécdotas y palabras de mis abuelos.</i></p>	Le ha sido bastante difícil ya que se considera tradicionalista, viene de una familia de docentes que han influido en su praxis, por una parte una práctica muy estricta sin embargo con el acercamiento al estudiante que tomo de su madre. En las conversaciones que familiarmente se han presentado y cuya temática es lo educativo, ha tomado referentes.
CC02	<i>Para mi es difícil, no sé si... es que no aplique evaluar por competencias... es mentira si lo hice.</i>	Considera que es difícil, no sabe si lo hizo.
CN00	<i>Ha sido... me ha costado un poquito pero ha sido progresivo, hay que cambiar muchas cosas.</i>	Considera que le ha costado, pero que está en proceso de aprendizaje.
ID01	<i>Normal, porque al comienzo si, te acuerdas que llegamos, yo empecé más tarde porque todavía no lo iba trasmutando mi cabeza, entonces.... Bueno como critica el bendito tiempo, tú te entusiasmas en la cuestión, de tratar de llevarlo al nivel superior, pero por más que tú lo intentes con estos cortes que tenemos de 4 semanas de clase , pero si más bien, hay que superarlo pero más bien uno se frustra.</i>	Normal, al principio le costó pero se fue adaptando y ahora le parece "chévere" le gusta
ID02	<i>Voy poco a poco.</i>	Está en proceso evolutivo de adaptación.
AG00	<i>Me estoy adaptando por la práctica y la dinámica de trabajo del departamento de evaluación.</i>	Su adaptación está en proceso.
		<p>La intencionalidad de esta pregunta es conocer hasta el momento de la entrevista, cómo el informante se ha adaptado a la visión institucional de la evaluación requerida por la Institución.</p> <p>Sostienen entonces, que la adaptación requerida por la organización está en proceso, considerándola a su vez compleja, significando que todavía asimilan la que ellos denominan una nueva visión.</p> <p>El MPPE (2017a) considera que estamos en un momento histórico encaminado en la transformación pedagógica, lo cual obliga a un cambio determinante en el ejercicio evaluativo.</p> <p>Toda transformación y más <i>obligante</i> como lo indica el ente rector puede traer consigo resistencias que impactan a la tradición evaluativa de los informantes, incluso desestabilizar su zona de confort en este particular, lo cual hizo de la adaptación un proceso de redefinición de la concepción y praxis del ejercicio evaluativo.</p> <p>Es por ello que se precisa necesario promover que la aceptación de un proceso transformación de la praxis evaluativa favorece significativamente los cambios necesarios para alcanzar una emancipación orientada en generar mejoras educativas.</p>

Pregunta Generadora			C21
¿Cuáles son las normativas generales que la institución determina en lo evaluativo?			Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada		
	<p>Antes de cualquier actividad docente se debe tener la planificación, porque sería algo así como manejar un vehículo sin saber a dónde vas, entonces la primera exigencia son los planes de clase y planes de evaluación. Que por su puesto tiene que ser tanto discutido con el coordinador encargado del área como por los estudiantes.</p> <p>El diagnóstico se debe hacer antes de una planificación, porque debemos conocer cuáles son los aspectos, que tiene el grupo para poder planificar, ya sea en la planificación docente en sí, los temas a tratar para conocer hasta donde, que debo reforzar, antes de comenzar, con un tema en particular.</p> <p>La actividad evaluativa debe estar dentro del mismo proceso, porque de la misma manera que estás dando la clase o haciendo la actividad pedagógica, la actividad evaluativa debe estar casada o muy ligada a lo que es el proceso evaluativo.</p>		Inicialmente tuvo dificultad en contestar al planteamiento. Luego puntuó las líneas institucionales relativas a la planificación y su socialización, también su adaptación a las necesidades del grupo.
	<p>En lo administrativo... yo si lo hago.</p>		De igual forma la importancia de establecer una coherencia entre la instrucción y evaluación. No ahondó en otras normativas institucionales.
	<p>No se precisarlas.</p>		Las sigue en lo administrativo pero no las identifica.
	<p>Las normas, las normas propias de proceso, son las que te da el proceso, ... me parece que son las propias, no hay otras, hay que seguir las.</p>		No las discrimina, argumenta algunos procedimientos.
	<p>Realmente no las conozco con precisión.</p>		No las conoce con precisión.
	<p>No las puedo precisar.</p>		No las puede precisar.
<p>Se pretende que el docente, con base al conocimiento de la cultura evaluativa que tiene de la Institución, nombre algunas normativas clave para determinar si están conscientes de las orientaciones evaluativas tipificadas en su reglamento de evaluación.</p> <p>Ante esta importante pregunta, no pudieron puntuizar las líneas normativas del ejercicio evaluativo desde la perspectiva institucional; es por ello que cuando intentaron referenciarlas solo enunciaban procesos.</p> <p>Algunos manifestaron desconocerlas o no poder precisarlas, otros dijeron tener conocimiento de las mismas pero no pudieron identificarlas.</p> <p>El cumplimiento de las orientaciones y normas institucionales por parte de los docentes, para el desarrollo de procesos evaluativos, garantizan la unificación de criterios y la adecuada ejecución de la valoración del desempeño estudiantil, aunado al desarrollo de los aspectos técnico – administrativos fomentados por el departamento de control de estudios y evaluación, identificando así al docente como un ente activo que rige su actuar y proceder evaluativo en función a una filosofía consolidada.</p>			

Pregunta Generadora		C22
¿Cuáles son las normativas que el MPPE determina para el desarrollo de los procesos evaluativos en el nivel de educación media general?		
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	CC01  <i>Bueno estoy en conocimiento lo que sería los artículos con respecto a los reprobados, o personas que todavía no han alcanzado la mínima aprobatoria que es necesario rehacer la evaluación previo a una clase remedial, los remediales. Es la normativa que más tengo...</i>	No precisa normativas, divaga en su especificidad, solo hace referencia a las actividades remediales sin soporte legal. Fuera de guión sostiene que conoce las normas cuando las trasgrede y el dpto de evaluación se lo hace saber.
	CC02  <i>No estoy, no estoy muy... es decir hago lo que me dice o debemos hacer, mira para este año solamente van a haber dos encuentros o tres encuentros, que el departamento de control de estudios, nos dice que debemos hacer, pero no....pero que es lo que manda el estado, no sé. Anteriormente te entregaban, te hablaban.. mira salió una nueva resolución, la resolución 117, donde van a haber dos revisiones , no, no estoy al tanto de eso.</i>	No tiene conocimiento, asume que lo que el departamento de control de estudios establece como lineamientos es lo que rige el ente rector
	CN00  <i>ay... me raspaste, no se...</i>	No las sabe.
	ID01  <i>Esos no han cambiado, son los mismos, lo que pasa es que eso aquí, que estamos experimentando ahora o que se ha hablado, muchas veces se iba a implementar, pero a nivel de otros colegios, no se ha visto, peo aquí se está haciendo, de hecho dijeron que estaban validados, por eso el proceso de educación básica que es evaluar habilidades, y evaluar habilidades.</i>	No los precisa, pero sostiene que no han cambiado.
	ID02  <i>Las desconozco.</i>	Las desconoce.
	AG00  <i>Los cuatro pilares, evaluación humanista, aprender haciendo, participativa y la educación con amor.</i>	Fundamentadas en el paradigma humanista, aprender haciendo, educación participativa y educación con amor.
	<p>Pretende ahondar en el conocimiento que deben tener los docentes de las líneas orientadoras en lo evaluativo que el MPPE determina. Se requiere nombren o enuncien algunas.</p> <p>No respondieron sobre la base fundamental de la pregunta, la cual es puntualizar algunas normas. Argumentaban con principios generales.</p> <p>Solo un docente nombro la resolución 117 sin especificar su contenido, en tal sentido los docentes de la Institución no dominan el campo normativo dictado por el ente rector.</p> <p>Ordoñez (2013) cita un escalafón de normativas referentes al ámbito educativo en general, en donde se tipifican estatutos evaluativos, especificando leyes orgánicas del ámbito educativo, reglamentos, resoluciones, circulares, instructivos y memos.</p> <p>La práctica evaluativa no puede estar aislada de las normativas orientadas por el ente rector para determinar tal fin, son fundamentales para asumir los procesos evaluativos según las determinaciones del currículo de la etapa incluyendo aspectos teóricos, epistémicos y prácticos que se circunscriben en las necesidades educativas de la sociedad actual.</p>	

Pregunta Generadora		D11
¿Cuál paradigma educativo determina tu práctica educativa?		Interpretación Sintetizada
Informantes Clave	Información aportada	
CC01	<i>Mi paradigma es básicamente, ver, mi paradigma sería preparar a los muchachos o a los estudiantes de manera que lo que sería el primer parcial, de cálculo de matemática I, o de física I, no les sea tan traumático para ellos, es decir que para esa primera evaluación ellos hayan visto, todos esos temas, los hayan visto en los cursos, tanto de física como de matemática</i>	Divaga en la respuesta, no tiene en función a ello conocimiento de los paradigmas que rigen los procesos educativos. Luego de ayudarlo a identificarlos considera que es conductista por su formación en bachillerato y en la universidad.
	<i>Creo que soy conductista, porque recibí en mi época, la formación que recibí era conductista, entonces como que sigo con eso.</i>	Crear que conductista, por la formación que recibió.
CN00	<i>El conductismo, así me forme, pero estoy abierta a las nuevas propuestas.</i>	El conductismo, con disposición a nuevos paradigmas.
ID01	<i>Cuál de los paradigmas? Cual cuantitativo? De eso me estás hablando? Ahh.. el constructismo, por mi materia, primero la materia no puedes entrar de una como dicen, con deducciones... Puede ser en el humanismo, pero a nivel de herramientas pedagógicas, constructivismo ¿se pueden mezclar? Humanista y constructivista, es que esa pluralidad de paradigmas para mí es la necesaria para tu poder trabajar con los muchachos.</i>	Constructivismo y humanismo
	<i>soy conductista que es lo que conozco, pero puedo cambiar, es más, lo estoy haciendo.</i>	Conductismo.
AG00	<i>Cuantitativo, positivista, conductista 100%</i>	Conductista.
La presente pregunta pretendía identificar el paradigma educativo que determinase la práctica académica del docente, sin entrar hasta el momento de la intervención en lo evaluativo.		
Los docentes identificaron sin complejidad el paradigma o los paradigmas en cuales fundamentan su filosofía de trabajo, siendo el conductismo el paradigma que los caracteriza epistémicamente. En el devenir de opiniones un informante ratificó este paradigma aunado al humanismo.		
Cuando Gutiérrez (2004) hace referencia al conductismo, sostiene su sentido mesurable, cuantificable y positivista del aprendizaje, orienta la evaluación a la creación de productos en donde la prueba es la actividad evaluativa de preferencia.		
Aun cuando no profundizaron en el paradigma, se puede afirmar que coinciden con la teoría por el hecho de que en anteriores preguntas han generado aspectos característicos del mismo, que definen el sentido positivista que ha determinado su praxis evaluativa.		
El cambio de paradigma permite al docente adaptarse al contexto social y a las situaciones coyunturales que lo determina, para ello debe generarse un proceso interno de aceptación reconocimiento y aprendizaje de nueva formas de actuar y pensar en y durante el hecho educativo.		

Pregunta Generadora ¿Cómo el paradigma identificado determina tu praxis evaluativa?		D12
Información aportada		Interpretación Sintetizada
CC01 solo considero que se refleja en su praxis.		Considera que afecta pero no argumenta como.
CC02 <i>bueno creo que no sé si estoy errada, creo que tengo una parte y una parte, porque por ejemplo, no sé si la respuesta es la adecuada, me gusta elaborar guía a los muchachos, depende del año, primer año tengo bastante, le apliqué varios juegos a los muchachos, en segundo no tengo, no se no indague mucho. Y este... no se si es un error, por ejemplo aquí en el liceo, el salón es pequeño verdad? No sé si se refiere a la pregunta, como es salón es tan pequeño, y las filas son tan pegaditas, yo puedo tener tiempo, a cada uno de los estudiantes les elaboraba un ejercicio diferente, lo hice con la intención para saber si ellos lograron alcanzar el contenido.</i>	No se declara completamente conductista en la práctica evaluativa. Aunque no identifica otro paradigma en la evaluación, hace referencia a un estilo flexible. Conductista en la instrucción más flexible en la evaluación.	
CN00 <i>con la rigidez de la responsabilidad pero más flexible.</i>		En la rigidez ante la responsabilidad.
ID01 <i>Es lo que yo siempre digo, tu trabajas con seres humanos, tu no trabajas con máquinas, con un muchacho que de repente hoy esta triste mañana está alegra, hoy tiene disposición de aprender pero mañana no porque se siente mal porque tiene un problema en la casa aporque lo regaño ... X</i>		Conciencia de que se trabaja con seres humanos y no con maquinas
ID02 <i>en lo estricta que tiendo a ser.</i>		Se identifica como una docente estricta.
AG00 <i>Estricta totalmente, radical, cerrada.</i>		Se considera estricta, radical y cerrada.
<p>La finalidad de la pregunta era conocer la influencia del paradigma identificado en la pregunta anterior (D11) en la praxis evaluativa</p> <p>Inicialmente asimilan la influencia del conductismo en su actual praxis evaluativa, al cual caracterizan por su rigidez, inflexibilidad, exigencia.</p> <p>Gutiérrez (2004) utiliza el término <i>maquina artificial reduccionista</i>, para referirse al paradigma conductista, en cual según los informantes ha determinado no solo su praxis académica sino la evaluativa.</p> <p>Coincide con la opinión de los informantes en cuanto a la concepción rígida e inflexible del paradigma sobre la práctica del ejercicio evaluativo.</p> <p>La evaluación desde un enfoque contemporáneo, es un acto y ejercicio valorativo de dimensiones de corte humano, en donde el estudiante como ser particular y social debe desarrollar competencias que le permitan conectarse con su entorno para comprenderlo y transformarlo si así fuere necesario, en tal sentido lo netamente cognitivo y práctico como ejes tradicionales de formación se descontentan de la propia naturaleza del educando aislando de una integralidad académica y de aprendizaje.</p>		

Pregunta Generadora ¿Cuáles actividades evaluativas caracterizan tu práctica?			D21
Informantes Clave	Información aportada		Interpretación Sintetizada
	CC01	realización de ejercicios prácticos, básicamente mi caballito de batalla es ese.	Aplicación de ejercicios prácticos. Hay actividades que caracterizan las áreas.
	CC02	te refieres a talleres?... talleres, ejercicios, guías, si es posible algunos juegos y pruebas.	Talleres, ejercicios, guías, juegos y pruebas
	CN00	yo trabajo gráficamente, trabajo mucho con mapas mentales conceptuales.	Actividades gráficas.
	ID01	eso depende de la materia, por ejemplo yo doy, inglés, yo tengo que trabajar con la parte oral y la parte escrita, entonces mi trabajo a nivel evaluativo es conversar, preguntar, entonces por eso digo eso depende de la materia, por ejemplo mi materia es teórica, en la parte de gramática, porque es un idioma y este es verbal, entonces yo trabajo con la parte verbal, con este... Depende también del tema generador que sería, y del grado, en 5to año yo trabajo más con traducciones, con lecturas de comprensión, si es en los 3ros o 2do año más con la parte de ejercicios, pueden ser teóricos y verbales, eso, con eso puedo trabajar, con la teoría, con la parte escrita y como de manera correcta trabajar la gramática, sintaxis de un idioma y en la parte verbal como modelo lingüístico y oral con los muchachos.	Depende de la materia, que en su caso es Inglés, se trabaja con actividades orales y escritas. Se toma en cuenta la gramática, sintaxis, oralidad. También depende de grado en donde en los superiores se trabaja con traducciones y comprensión de la lectura y en los inferiores con ejercicios teóricos y verbales.
	ID02	diálogos, hojas de ejercicio... las típicas de inglés.	Diálogos y hojas de ejercicio, adecuadas al aprendizaje del idioma inglés.
	AG00	prácticas por mi especialidad, vivenciales, palpables, reales.	De tipo prácticas y vivenciales, no especifica cuáles.
Identificar las actividades que determinan la práctica del informante sobre la base de su especialidad  En este sentido, destacaron las propias de sus unidades curriculares de manera concreta.  Coinciden con El MPPE (2017b) cuando hace énfasis en la especificidad de las áreas de aprendizaje y relaciona las actividades evaluativas con la naturaleza de las mismas.  Es necesario innovar en cuanto a la estrategia de evaluación, evitando una estructura predefinida y atendiendo a diversos factores determinantes del aprendizaje. Las especialidades permiten ampliar el abanico estratégico y adaptar la evaluación de forma adecuada a la intencionalidad natural de las mismas.  Es por ello que evaluar con estrategias impropias al área puede afectar significativamente la adquisición de las competencias esperadas, siendo esto entonces un aspecto necesario para la reflexión del docente en su actuar práctico de la evaluación.			

Pregunta Generadora		D31
¿Qué opinan los gerentes que orientan y supervisan los procesos evaluativos de tu praxis valorativa?		
Informantes Clave	Información aportada	Interpretación Sintetizada
	CC01 <i>Bueno últimamente no ha habido mucha queja, así que supongo que debe estar bien o por lo menos aceptable.</i>	La respuesta no es amplia, asume que las quejas no son muchas y por ello presume que su praxis es aceptable.
	CC02 <i>no se. (le han hecho observaciones) ah claro eso si, es que uno no puede ser modesto verdad? O si, bueno cuando trabajo en el liceo Julio Rosales, también tuve oportunidad de trabajar en un privado, imagínate en el 92 tú no habías ni nacido, este, es decir, siempre escuchaba el comentario de que no.. la profesora es estricta pero enseña.</i>	Valorada por su desempeño pero cita ello en otras instituciones donde trabajó hace años.
	CN00 <i>a mí no me han dicho nada contrario, no he recibido hasta ahora ninguna...</i>	No ha recibido observaciones de su trabajo.
	ID01 <i>no lo sé, porque un gerente no me ha dicho nada, eso simplemente yo lo veo reflejado es en los estudiantes, cuando voy a colocar las notas, cuando estoy viendo... Mira le dio tanto!!! Se quienes producen más quienes producen menos. Los que me han dado opiniones siempre son positivas (compañeros, dirección del plantel)</i> <i>Rara vez me queda un muchacho aplazado, y muchos dicen, para que tú le aplaces es porque no entendiste, o porque no lo quisiste trabajar, porque primero no aplazo casi muchacho, porque me preocupo, en la praxis voy recuperando, y el que no recuperó en el lapso, al final termino afianzándolo un poco, para que pase la materia, bueno cuando no la pasa y no da más, no da más.</i>	Ningún gerente ha hecho observaciones, sin embargo ha escuchado de colegas y otros integrantes de la comunidad docente buenas opiniones
	ID02 <i>realmente ninguna.</i>	Ninguna.
AG00	<i>Variada, de sugerencias, aceptación orientar para mejorar y aceptar los cambios en la institución, nunca fue muy mal o esta excelente.</i>	Han sido varias pero siempre está dispuesta a aceptarlas para mejorar.
Se pretende con esta pregunta validar desde la perspectiva del docente su desempeño en función a un agente externo, en este caso un gerente vinculante con su trabajo.		
Prácticamente ningún gerente ha hecho observaciones del trabajo del docente, según la versión de los informantes.		
Las respuestas son contrarias a la realidad, ya que desde la gerencia media de la Institución (coordinación y jefatura de control y evaluación) se han dirigido al docente orientaciones para mejorar su desempeño evaluativo.		
Las orientaciones de las unidades de trabajo institucionales se desarrollan con el fin de mejorar el desempeño docente en aras de influir en la calidad de su trabajo en beneficio del estudiantado.		
Aceptar las debilidades en y durante la práctica representa un insumo valioso para mejorar la praxis ya que desde otras perspectivas se pueden identificar aspectos a mejorar. De igual forma es una debilidad que las unidades gerenciales no tengan una adecuada comunicación con sus dependientes, ya que pueden obviarse aspectos que pueden favorecer la reflexión del pedagogo.		

Pregunta Generadora ¿Qué opinan los estudiantes de tu praxis evaluativa?		D32	
Informantes Clave		Información aportada	Interpretación Sintetizada
	CC01	realmente en mis procesos de evaluación no he adquirido queja de ellos, la única queja realmente es que taro mucho dándoles respuestas, dándole respuestas a la evaluación. Tardo mucho corrigiendo. Pero cuando se los presento, mira, aquí te equivocaste, ellos salen conformes.	La única queja es la tardanza en informar los resultados evaluativos
	CC02	yo me he conseguido con ex alumnos, algunos somos colegas y otros no son, somos colegas. Ingenieros equis (x) de muchas carreras y me han dicho, bueno hay unos que me odian que los raspe, pero profesora gracias a usted estudié contaduría, gracias a usted soy ingeniero, por lo que me enseñó. Pero también me he conseguido estudiantes que me dicen, usted me raspó... bueno sí.	Reconocida en otras instituciones por ex alumnos que agradecen los aprendizajes obtenidos, también cuenta de estudiantes detractores por haberlos aplazado. No hace referencia a los estudiantes de la Institución.
	CN00	a ellos les gusta, eso sí es verdad porque o se han quejado, he recibido comentarios buenos.	No ha recibido quejas, solo buenos comentarios.
	ID01	mira no he tenido muchas quejas, o sea, he tenido, de repente... y no son quejas, sino confusiones.	No ha tenido quejas, solo aclarar confusiones.
	ID02	que soy muy estricta evaluando.	Que es muy estricta evaluando.
	AG00	No recibo quejas de ellos, mantengo buena comunicación.	No recibe quejas.
Se pretende con esta pregunta validar desde la perspectiva del docente su desempeño en función a un agente externo, en este el estudiante que está bajo su tutela.			
No hay pronunciamientos significativos y negativos en cuanto a la opinión de los estudiantes de la praxis evaluativa de los informantes, solo dos posturas aisladas: tardanza en entregar resultados evaluativos y ser muy estricto en la evaluación.			
Se presenta otra divergencia entre la postura del docente y la expresión del sector estudiantil cuando los estudiantes han planteado quejas de la didáctica y forma de evaluar de algunos docentes, es necesario entonces que los mismos revisen esta postura sobre la base de la honestidad.			
El educando tiende a ser el mejor evaluador del docente, esto a la par de la necesaria autoevaluación que el profesional de la educación debe a su propio trabajo para reflexionar acerca del mismo y evolucionar hacia una transformación en caso de requerirlo.			

Pregunta Generadora ¿Qué opinan los padres de tu praxis evaluativa?		D33	
Informantes Clave		Información aportada	Interpretación Sintetizada
	CC01	<i>considero que la misma razón que la de los estudiantes, que la única queja tanto de padres como de estudiantes, es que tarde mucho corrigiendo.</i>	Igualmente la referida a la tardanza en informar los resultados evaluativos
	CC02	<i>de aquí no se, pero cuando trabajaba en el Liceo Julio Rosales, por ejemplo, había la opción de otro colega que era de la misma área, entonces decía, yo no quiero que le de X, quiero que le de MR, bueno pero eso te estoy hablando de hasta el 2010.</i>	Reconocida por padres de otras instituciones
	CN00	<i>mira los comentarios han sido favorables, ahora no sé qué han dicho por detrás.</i>	Comentarios favorables de su práctica evaluativa.
	ID01	<i>por el trato que he tenido con ellos, o sea, por ese feedback que he tenido con los muchachos, no se ha evidenciado, no he tenido problema con representantes que se vengan a quejar porque la profesora no trabaja o porque evalúa mal, no hasta ahorita no lo he tenido.</i>	Positivo, no se han evidenciado quejas de praxis evaluativa inadecuada.
	ID02	<i>Realmente nada en particular, a veces me felicitan por lo estricta.</i>	Nada, ha sido reconocida por ser estricta.
	AG00	<i>Nada en particular... no he tenido quejas de los padres.</i>	Nada.
<p>Se pretende con esta pregunta validar desde la perspectiva del docente su desempeño en función a un agente externo, el padre o representante.</p> <p>Favorables o nulos.</p> <p>En la misma línea de las anteriores dos (2) preguntas, hay representantes que presentan quejas del desempeño del docente.</p> <p>Tomar en cuenta observaciones externas en cuanto a los procesos de evaluativo permite al docente conocer o evidenciar aspectos que no puede determinar desde su perspectiva.</p>			

## Triangulación 2

Triangulación del Modelo Reflexivo		Código de Triangulación
Etapa	Conocimiento en la acción	T2
Momento	Profesional Educativo	
Pregunta Reflexiva	<i>Reflexiones</i>	
¿Quién es el profesional de la docencia?	<p>Identifican al educador como profesional encargado y dedicado a la docencia, cuya praxis se destina a la enseñanza. Shón (1998) ubica al profesional como centro de su modelo de reflexión, en tal sentido se considera fundamental que los informantes se identifiquen como tal dentro de su rol educativo.</p> <p>Los informantes identificaron al docente como el profesional dedicado a la docencia, destacando su rol como didacta y ente generador de conocimientos.</p> <p>En tal sentido identificarse dentro de su rol, permite al educador apropiarse del compromiso que tiene con su profesión y con el factor humano involucrado en el mismo, ya que el significado de la docencia supera la figura tradicional del maestro como generador de conocimiento nato.</p>	
¿Cuáles son los aportes del docente a la sociedad?	<p>Se fundamentan en el rol del docente como educador, quien forma a un ciudadano para la vida.</p> <p>Shón (1998) destaca la importancia de un profesional para la sociedad, lo cual coincide con los informantes cuando afirman que a través de la educación forman al ciudadano para poder asumir los eventos de la vida diaria.</p> <p>Es por ello que resulta importante la consideración de la figura del docente como ente de desarrollo social, formador del individuo civil en y para la vida, siendo este principio un determinante que genera el docente un proceso reflexivo a partir de su compromiso.</p>	
Ampliendo tu crítica genera aportes ante la siguiente pregunta ¿el docente hace a la institución educativa o la Institución hace al docente?	<p>Sostienen que el docente hace a la institución, aun cuando un solo informante consideró ambas opciones.</p> <p>La fuente sostiene que las Instituciones se apoyan firmemente en sus profesionales, lo cual coincide con la postura de los informantes (Shón, 1998).</p> <p>Se destaca la importancia de un docente que en función a su labor, genere una imagen institucional definida ante la comunidad, atribuyéndose entonces al profesional de las aulas la responsabilidad de posicionar a la organización educativa en un adecuado sitio dentro de la sociedad.</p>	
¿Qué fundamenta la confianza en la práctica de un profesional de la educación?	<p>Shón (1998) declara una crisis de la confianza en las profesiones generando un creciente escepticismo en la efectividad profesional, acentuado en los fracasos particulares y el abuso de la profesión durante su desarrollo. Los informantes en tal sentido declararon que la confianza en el profesional de la docencia se evidencia en función a su seguridad, conocimientos, profesionalismo y capacidad de planificación.</p> <p>En perfecto acuerdo con las ideas de los informantes, la integralidad de todas las bondades nombradas identifica a un profesional de la docencia confiable.</p> <p>Sin embargo se pudieron considerar otros aspectos tales como la ética, pertinencia, calidad de respuesta ante situaciones específicas, entre otras determinantes.</p>	
¿Qué caracteriza a un profesional de la educación exitoso?	<p>Shón (1998) destaca la postura de la revista Dadalus, quien sostuvo que el éxito profesional se debe la explosión de la industria del conocimiento, enfocando a la profesión como una útil figura para la comunidad y sus problemas.</p> <p>Los informantes coinciden con la teoría cuando afirman que el éxito del docente se fundamenta en el resultado de su trabajo para al alcance de las metas proyectadas, las cuales se enfocan en su rol social.</p> <p>Es por ello que los docentes exitosos, se caracterizan por desarrollar su praxis sobre la base de sus potencialidades, para alcanzar las metas previstas en virtud de lograr un adecuado proceso de aprendizaje.</p>	
¿Cuándo fracasa un docente en su práctica?	<p>El autor genera una interesante afirmación, que se fundamenta en el uso del conocimiento profesional para beneficio propio o de las élites, con la finalidad de controlar a la sociedad (Shón, 1998), ante la misma se puede sostener que el fracaso de un profesional se enmarca en la intencionalidad que aplique éticamente a su rol social.</p> <p>Los docentes en contraposición a este principio, sostuvieron que el fracaso del docente se enfoca no alcanzar las metas previstas para beneficiar el desarrollo integral del estudiantado. En tal sentido la intencionalidad de los informantes se dirige a los intereses del ser humano en formación, discrepando de un beneficio propio.</p> <p>Es por esto que se puede afirmar que los indicadores de un docente fracasado se atribuyen a la poca calidad empleada durante su práctica profesional.</p>	
¿Cómo el desempeño exitoso del docente en su praxis puede verse afectado por las líneas institucionales?	<p>Shón (1998) devela la intencionalidad de las instituciones para regular la incompetencia profesional, de esto se puede inferir que los organismos intentan controlar al profesional para evitar el fracaso de su trabajo, que finalmente sería el de la propia institución.</p> <p>Ante esto, los informantes opinaron que las instituciones pueden estancar el exitoso desarrollo profesional del docente cuando aplican lineamientos cerrados que limitan los niveles de independencia del educador, más aun cuando estas directrices difieren de la filosofía de trabajo del propio profesional.</p> <p>En este particular se sostiene la afirmación de la fuente cuando devela una crisis de la confianza, la cual podría ser superada cuando se genera una adecuada práctica que ante los ojos de una organización flexible sus doctrinas por la tranquilidad que genere un adecuado trabajo por parte de sus profesionales.</p>	

Triangulación del Modelo Reflexivo		Código de Triangulación
Etapa	Conocimiento en la acción	T2
Momento	Profesional Educativo	
Pregunta Reflexiva	Reflexiones	
¿Cómo la tradición educativa puede afectar el desempeño de un docente que debe asumir los retos contemporáneos que la sociedad demanda en su campo?	<p>La fuente refiere a la tradición cuando expresa que la misma que no permite manejar el contexto y la coyuntura por que determina el conocimiento teórico por encima del experiencial, ante esto sostiene que se ha creado en el ámbito profesional una nueva conciencia por parte de destacados profesionales con competencias para resolver problemas durante la práctica (Shön, 1998).</p> <p>Los informantes desde sus posturas diversas consideran por una parte que la tradición si ayuda a desarrollar efectivamente los procesos educativos, sin embargo también afirmaron que la influencia de cada generación cambia el pensamiento de la sociedad y por ende hay que actualizar los paradigmas.</p> <p>En tal sentido la tradición según los informantes puede limitar la ascendencia de principios epistemáticos actualizados, acordes a una generación que demanda una educación humanizada que no desciende el conocimiento, pero que tampoco olvide la formación del ser en su sociedad.</p>	
¿Cómo el contexto y la coyuntura determinan tu praxis educativa?	<p>El contexto social incide directamente en la complejidad de las profesiones y por ende del actuar profesional, en tal sentido debe haber una adaptación al contexto y coyuntura, Shön (1998) considera que en la medida que las tareas cambian, lo harán también las demandas de un conocimiento utilizable estabilizando los modelos conocidos.</p> <p>Los informantes están conscientes de ello, manifestaron que el contexto y coyuntura son determinantes para el cambio estratégico, adaptado a las realidades y prospectivo para generar soluciones inmediatas.</p> <p>Es por ello que el docente actual, en el marco de una educación real, debe estar atento a los cambios sociales que perfilan nuevas formas de educar, asumiendo que estos cambios son el propio reflejo de las conductas, actitudes, pensamientos y formas de convivencia que los estudiantes manifiestan y llevan al aula.</p>	
Opina en cuanto a este principio: la mayoría de los problemas prácticos de un docente en su praxis se evidencian en el aula y no en los libros	<p>La fuente indica que los profesionales no pueden resolver aspectos contextuales ni coyunturales únicamente con el conocimiento teórico de las ciencias que determinan su praxis, cita ejemplos en el área de la medicina, afirmando que <i>el 85% de los problemas que un médico ve en consulta no están en los libros</i> (Shön, 1998)</p> <p>Los informantes coinciden con la filosofía de la fuente, cuando manifiestan que los problemas prácticos en el ámbito educativo se evidencian en el día a día, y que la práctica es quien genera la experiencia.</p> <p>Es por ello que el educador contemporáneo, debe estar atento a los eventos que determinen las realidades del aula, y que con una postura estratégica basada en la lógica y la experiencia, puedan generar soluciones a las complejidades que subyacen del quehacer académico.</p>	
¿Cómo asumes el principio de la autonomía docente sobre la base de la Institución como promotora de las líneas que determinan la praxis del educador?	<p>Tal como se dijo anteriormente, las instituciones regulan la incompetencia profesional para evitar el fracaso (Shön, 1998), los docentes sobre la base de esa afirmación, consideraron que realmente no existe autonomía docente por las líneas y normativas que las instituciones educativas aplican para controlar el proceso académico.</p> <p>La confianza en tal sentido es bidireccional, cuando un educador desarrolla adecuadamente los procesos académicos que están bajo su responsabilidad, la Institución en el marco de la confianza, flexibiliza sus doctrinas, por otra parte cuando la organización cree en su personal, genera en el mismo un sentido de pertenencia y dirige su praxis al éxito común,</p>	

Triangulación del Modelo Reflexivo		Código de Triangulación
Etapa	Conocimiento en la acción	T2
Momento	El Profesional Educativo en su rol como evaluador.	
Pregunta Reflexiva	Reflexiones	
¿Qué fundamenta la confianza en la práctica de un profesional de la educación en su rol como evaluador?	<p>Tal como se expresó con anterioridad, existe según la fuente, una crisis de la confianza, la cual se fundamenta en el escepticismo sobre la efectividad del profesional durante su praxis, en función a los aportes que debe generar a la sociedad (Shön, 1998).</p> <p>Los informante para generar confianza en su rol como evaluador consideraron que debe tener dominio en cuanto a la asignatura que dicta y las competencias propias del ámbito evaluativo, aunado a la responsabilidad que implica este ejercicio valorativo en el marco de principios éticos, contrastado con la teoría, significa que estas virtudes determinan la efectividad del educador en esta dimensión de su praxis.</p> <p>Es por ello que el éxito de un evaluador depende de su disposición de desarrollar su praxis en función a un conjunto de principios y competencias adecuadas para garantizar el hecho valorativo de forma prospectiva y en beneficio del estudiantado y la sociedad que lo circunscribe.</p>	
¿Qué caracteriza a un evaluador educativo exitoso?	<p>Cuando Shön (1998) sostuvo que el éxito profesional se determina en función a la comunidad y sus problemas, se evidencia que la efectividad de la profesión se consolida concretamente. Los informantes manifestaron sus posturas bajo esta idea cuando consideraron que un evaluador exitoso es aquel que alcanza la confianza a través de la calidad de su trabajo, demostrando habilidades dialógicas, estratégicas, muestras éticas en y durante su praxis, y la objetividad en sus acciones y decisiones.</p> <p>Es entonces, la filosofía y prácticas contemporáneas al evaluar, las garantes del éxito para el docente en su rol como valorador del desempeño estudiantil.</p>	
¿Cuándo fracasa un docente en su práctica evaluativa?	<p>Asumiendo una antítesis de la idea teórica de la pregunta anterior, el fracaso del docente evaluador se evidencia cuando su praxis valorativa no es eficiente.</p> <p>Coincide con las ideas del equipo docente quienes significan que un evaluador fracasa cuando no aplica los principios de la justicia y el equilibrio del poder de su dominio como experto, aunado a las debilidades que pueda tener en cuanto a sus competencias en esta dimensión.</p> <p>En ese mismo orden de ideas, el fracaso del docente como evaluador es una condición que puede superarse a través de la reflexión y la conciencia, logrando así beneficiar al hecho educativo por medio de la propia transformación del ejercicio docente.</p>	
¿Cómo las líneas Institucionales pueden afectar tu efectividad como evaluador?	<p>Fundamentado en la idea de Shön (1998) de que las Instituciones regulan la incompetencia profesional en función a doctrinas de control.</p> <p>Los informantes manifiestan que existe una debilidad en la confianza por parte de las Instituciones, al no permitir nuevas ideas y procedimientos, o cuando la misma organización se maneja sobre la base de paradigmas tradicionales que no permiten el trascender evaluativo.</p> <p>Las Instituciones deben generar un clima de confianza bidireccional con su equipo, para ellos debe propiciar espacios de intercambio y apertura para alcanzar un equilibrio entre la norma y la praxis.</p>	
¿Cómo la coyuntura o contexto determina tu praxis evaluativa?	<p>El autor de la fuente (Shön, 1998) defiende la idea de que la coyuntura determina la praxis del profesional, con los cuales los informantes concuerdan, al afirmar que los procesos de valoración pueden reorientarse ante eventos que impliquen una redefinición de los objetivos y metas inicialmente planteados.</p> <p>El docente evaluador, debe comprender que las planificaciones previas son orientaciones generales que son susceptibles a cambios en favor de su adaptación a la realidad que subyace del entorno social que incide en los procesos de valoración.</p>	

Triangulación del Modelo Reflexivo		Código de Triangulación
Conocimiento en la acción		T2
Racionalidad Técnica		
Pregunta Reflexiva	Reflexiones	
¿Cómo tu especialidad determina la forma de evaluar a tus estudiantes?	<p>Shön (1998) fundamentado en el principio que denominó <i>racionalidad técnica</i>, sostuvo que la actividad profesional consiste en resolver problemas a través de la aplicación de la teoría científica y técnica. La influencia de este principio sobre la base de esta pregunta, pude vincularse con la forma en la cual el docente aborda el hecho evaluativo desde la particularidad de las teorías y prácticas de su área.</p> <p>Los mismos coincidieron en que el área determina su forma de evaluar, pero no especificaron cómo. El docente podría configurar bajo este particular a través de la conciencia aplicada al hecho evaluativo, una forma de evaluar bajo principios de adaptación a aspectos puntuales, tales como el estudio de un área de conocimiento y en función a ello determinar las formas adecuadas para su valoración.</p>	
¿Cómo seleccionas los contenidos que deben integrar la evaluación diagnóstica?	<p>Este aspecto evaluativo, podría estar ubicado para su estudio reflexivo es los estadios ubicados en el curso de la praxis docente, sin embargo se ubicó en esta sub etapa ya que se refiere a la aplicación del conocimiento técnico para su determinación. Shön (1998) considera que los profesionales son altamente especializados, y que uno de los aspectos que lo caracteriza es su efectividad en función al conocimiento que domina.</p> <p>Es por ello, que el docente para el desarrollo de una actividad diagnóstica, habría de tomar en cuenta criterios para integrar los contenidos a verificar, sobre la base de un estudio racional de las necesidades del educando.</p> <p>Unos docentes satisfactoriamente, consideraron que seleccionan los contenidos de la diagnosis con base a criterio específicos: (a) por su importancia para el estudiantado; (b) por la significación con base a las inquietudes estudiantiles. De forma discrepante otros se mantuvieron en criterios tradicionales, tales como los dictámenes de los programas curriculares, el nivel de dificultad del grado o un reúso de planificaciones anteriores.</p> <p>La diagnosis evaluativa, como proceso necesario para la configuración de una adecuada estrategia de valoración, debe organizarse sobre la base de la realidad por sobre la tradición teórica o práctica, la cual puede prevalecer siempre y cuando su uso justifique la atención a una necesidad real.</p>	
¿Cómo la estrategia que circunscribe al diagnóstico garantiza la intencionalidad del mismo?	<p>Shön (1998) sostiene integra otro basamento de especialización del profesional, circunscrito en las <i>técnicas de aplicación del conocimiento</i>, atendiendo a este, el docente sobre la base de su conocimiento técnico, habría de concretar dicha aplicación en función a una estrategia que permita alcanzar los fines previstos, en este particular, enfocado en la forma de ejecutar diagnóstico.</p> <p>La forma en la cual los docentes aplicaban el conocimiento que tienen de los procesos diagnósticos, era determinada por su experiencia en este particular y la inclusión del estudiantado como ente dinámico en el diagnóstico.</p> <p>Las repuestas de los docentes restantes fueron inespecíficas, incluso aquellos que generaron aportes no coincidieron con el espíritu de la teoría.</p> <p>Es por ello que el docente debe considerar de forma consciente, los aspectos prácticos e intencionales de su evaluación diagnóstica, evitando improvisación y copia de patrones estandarizados que podrían desvirtuar el resultado del proceso y en tal sentido generar un referente básico que afecte el adecuado curso de los restantes episodios del hecho evaluativo.</p>	
¿Cómo se debe vincular el resultado del diagnóstico con la planificación?	<p>Dicha vinculación puede considerarse un problema o reto técnico que el docente ha de resolver sobre la base de su estrategia, experiencia o inteligencia, cuando Shön (1998) afirma que los profesionales practican la resolución técnica de problemas sobre la base del conocimiento científico, se precisa identificar cuál es ese conocimiento aplicado a esta conexión entre lo diagnosticado y el plan académico a desarrollar.</p> <p>Para asumir tal reto, los informantes manifestaron que el docente debe tomar en cuenta los nudos críticos para asumirlos académicamente en el plan didáctico y evaluativo, incluso dichas debilidades teóricas o prácticas detectadas serían la base para seleccionar los contenidos a desarrollar.</p> <p>Es por ello que los docentes se manejaron sobre el principio de la teoría referencial de Shön (1998), generando un importante insumo para la planificación, el cual es la atención a aspectos reales y contextuales referidos al estudiante y sus necesidades académicas.</p>	
¿Cómo seleccionas las actividades evaluativas? ¿Cómo seleccionas los instrumentos de evaluación?	<p>Se destacan dos tipos de profesionales en función a su pericia, la cual genera una preocupación sobre la base de dos tipos de profesiones, la primera netamente científica y la segunda que abre el marco de la intersubjetividad y el contacto con el ser humano y la sociedad (Shön, 1998).</p> <p>Llama la atención que los docentes de las áreas concretas se enfocaron en actividades e instrumentos tradicionales y aquellos de áreas sociales determinan la selección de estos elementos en función al diagnóstico, concedo, y la participación estudiantil.</p> <p>Los principios de la teoría coincidieron con la realidad de los informantes, en tal sentido y como reflexión, se consideró necesario reflejar la necesidad de evitar que el extremo tecnicismo y tradición evaluativa influya en un componente tan importante para la valoración como lo es la selección de actividades e instrumentos, los cuales habrían de ser determinados por las necesidades contextuales del educando para garantizar su efectividad académica.</p>	

Triangulación del Modelo Reflexivo		Código de Triangulación
Conocimiento en la acción		T2
Racionalidad Técnica		
Pregunta Reflexiva	Reflexiones	
<p>¿Cuáles criterios aplicas para ponderar cada actividad evaluativa?</p> <p>¿Cómo determinas los criterios evaluativos de cada actividad planificada?</p>	<p>La intencionalidad de la pregunta atendía a la necesidad de conocer los criterios evaluativos que el docente utiliza regularmente para valorar el desempeño estudiantil y también si los mismos son estandarizados o contextualizados.</p> <p>Shön (1998) cita a Schein cuando considera los componentes del conocimiento profesional, uno de ellos es la ciencia fundamental que determina la praxis del profesional y la otra que se considera en este análisis es la ciencia aplicada o de ingeniería que regula a la primera.</p> <p>En ese mismo orden de ideas se puede ubicar a la ciencia base del área que desempeña el docente y la ciencia pedagógica, contextualizada en el hecho evaluativo, es por ello que la selección de criterios de evaluación habría de estar determinada por la ciencia fundamental del área de conocimiento regulada por los principios de valoración.</p> <p>Los informantes se ubicaron inicialmente en criterios amplios tales como presentación, responsabilidad entre otros, aunado a los específicos de su área, sin embargo ninguno orientados al desarrollo de competencias específicas, en tal sentido se pudo percibir que las respuestas se enfocaban en patrones criteriales estandarizados, en donde ningún informante manifestó la premisa de generar criterios sobre la base de las actividades y su naturaleza.</p> <p>Al momento de aplicar la siguiente pregunta, hubo un cambio en el panorama, facilitando al docente la justificación de la primera, cuando se les preguntó la forma en la cual determinan esos criterios, a lo cual consideraron tomar en cuenta las competencias en desarrollo, las características y necesidades del grupo, el análisis sobre la base de la realidad académica y la experiencia del docente.</p> <p>Las áreas por su naturaleza, orientan los procesos evaluativos de una forma particular, sin embargo sobre la base del hecho educativo, las ciencias pedagógicas permiten considerar otros aspectos referentes a los procesos de aprendizaje, tales como el desarrollo particular y social del individuo y aquellos enfocados en la integralidad del educando que no pueden desvincularse de un adecuado compendio de actividades de aprendizaje.</p>	
<p>¿Cómo adecuas las escalas evaluativas a los criterios determinados?</p>	<p>La adecuación de escalas a las actividades evaluativas son un aspecto de consideración netamente técnica y pedagógica, sobre la base de las ideas de Shön (1988) ya analizadas con anterioridad, se hace referencia a la racionalidad técnica para afrontar problemas instrumentales sobre la base de una rigurosa aplicación de teorías y prácticas.</p> <p>Los informantes ante este ejercicio técnico de la evaluación, respondieron a la pregunta con argumentos que carecían de tecnicismo, por lo cual hay una discrepancia entre la realidad y lo fundamental.</p> <p>Es delicado que una escala de valoración para ejercer una evaluación formativa carezca del conocimiento necesario para determinar un resultado apegado a la realidad, en tal sentido el profesorado habría de perfeccionar esta habilidad de valoración cuantificable para cumplir con los preceptos de la evaluación final.</p>	
<p>¿Cómo determinas la calificación obtenida en cada criterio sobre la base de la escala determinada?</p>	<p>La actividad calificativa implica el uso de habilidades teóricas y prácticas del docente, coincidiendo con los principios de racionalidad técnica que determina Shön (1998) cuando puntualiza la teoría científica y la técnica, aunado a los tres (3) componentes del conocimiento profesional se Schein (citado por Shón, 1998) los cuales son: (a) la ciencia base; (b) la ciencia de ingeniería; (c) la habilidad del profesional.</p> <p>La calificación de las actividades evaluativas según los informantes se fundamentan en estos principios, el análisis del docente frente a las respuestas o desarrollos de los estudiantes, el desempeño del educando y el cumplimiento de lo solicitado por parte del mismo.</p> <p>En la calificación de las actividades sobre la base de los criterios establecidos, juega un rol fundamental la capacidad del docente en diversos ámbitos, el teórico, práctico, valorativo y técnico – académico, en tal sentido debe haber un equilibrio entre los mismos para generar un resultado adecuado al desempeño estudiantil.</p>	

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación			
Conocimiento en la acción			T2				
Racionalidad Técnica							
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes				
Diseño de la Evaluación diagnóstica	<b>R-DIAG</b> 1. Integrar la filosofía del paradigma humanista. 2. Conocer al estudiante desde sus potencialidades y expectativas.	¿Cómo el paradigma humanista ha mejorado la concepción del proceso diagnóstico en su etapa de diseño?	<p>Los docentes identificaron principalmente al proceso diagnóstico como un acto pedagógico que apertura todo proceso de aprendizaje, en donde se puede conocer el perfil de los estudiantes en cuanto a los conocimientos básicos que posee para asumir el curso de las asignaturas a cursar.</p> <p>Los informantes manifestaron también, que la tradición en el diseño del diagnóstico se fundamentaba en asumirlo como un momento adecuado para captar los conocimientos tácitos de los estudiantes.</p> <p>En el proceso, consideraron la dificultad de incluir y considerar el desarrollo del ser humano y su conexión con la sociedad, sin embargo pudieron lograrlo con asesoría de la CS.</p> <p>De igual forma manifestaron algo que resultó de suma importancia para la investigación, indicando que no es primera vez que asumen el paradigma para determinar el diagnóstico, ya que habían asumido las líneas recientes en ese particular que la Institución ha girado, fortaleciéndolas con las orientaciones dadas en el segundo ciclo reflexivo.</p>				
		¿Cómo el conocimiento que se genera a partir de las expresiones de los estudiantes favorece el adecuado desarrollo del diagnóstico?	<p>Coincidieron en la necesidad de escuchar al estudiante sobre la base de sus expectativas, ya que podrían generar insumos para promover el interés en el educando, configurando un plan de evaluación parecido a ellos.</p> <p>En otro orden de ideas, las potencialidades de los estudiantes permitirían al docente aprovechar de ellos sus habilidades y saberes en beneficio del proceso de aprendizaje y al mismo tiempo para sus compañeros.</p> <p>En tal sentido por medio de preguntas directas al estudiantado pudieron captar los insumos necesarios para asumir los pilares requeridos por la institución, en donde el conocimiento del ser y convivir fue parte de tal meta.</p> <p>Ante estos últimos, aceptaron la dificultad de determinar la forma de captar las ideas que subyacen de su intencionalidad pero finalmente pudieron lograrlo.</p> <p>Con la aplicación del paradigma pudieron indagar expectativas, intereses y potencialidades, todas útiles para definir competencias evaluativas.</p>				
<b>Filosofía del Referente:</b> El diagnóstico debe ser diseñado de forma consistente e intencionada, tomando en cuenta dimensiones prácticas, cognitivas, particulares (el ser humano en lo afectivo y axiológico) y sociales con respecto al estudiante como sujeto central del proceso educativo, en tal sentido este tipo de evaluación ha de trascender al principio de aplicación única al inicio del periodo escolar, por ende se puede diagnosticar en todo momento el contexto académico, tomando en cuenta la evaluación es simultánea a todo proceso de aprendizaje y permite generar durante su curso reflexiones que conlleven a una adecuada toma de decisiones.							
<b>Reflexiones</b> <p>Arribas (2017) sostiene que uno de los fines de la evaluación diagnóstica es revisar las competencias básicas que el educando ha alcanzado o adquirido para generar insumos que favorezcan el desarrollo de la planificación académica, en esa misma línea, los informantes coincidieron con este principio en sus afirmaciones, cuando enfatizaron que permite determinar conocimientos fundamentales del área como una de sus metas en el marco de este tipo de evaluación.</p> <p>Coincidieron con las doctrinas ministeriales dictadas por el ente rector, que determinan los ejes a tomar en cuenta para la diagnosis: (a) cognitivo; (b) afectivo; (c) práctico; (d) axiológico (MPPE, 2017a).</p> <p>El MPPE (2017) invita al docente a tomar en cuenta las potencialidades de los estudiantes, haciendo este particular un asunto de los procesos de evaluación cualitativa en la etapa formativa del estudiante, los docentes en este sentido coincidieron con la importancia de conocer las potencialidades de los estudiantes a fin de mejorar su praxis evaluativa. En ese mismo orden de ideas el ente rector destaca la importancia de la participación del educando en su proceso de aprendizaje, aun cuando no relaciona este principio con la evaluación diagnóstica, se traslada a la necesidad de que el mismo pueda expresar sus expectativas en cuanto a la asignatura, así mismo los procedimientos relativos a su desarrollo aunado a las competencias a alcanzar a través de su estudio y práctica.</p> <p>Es por esto que los docentes consideraron la importancia de integrar al estudiantado en función a estos aspectos que sobresalen a la neta cognición, para así mejorar el proceso inicial de evaluación a través de un diagnóstico adecuado.</p> <p>Shön (1992) destaca el término <i>arte profesional</i>, como una competencia natural de los profesionales que aplican en la práctica, este proceso desde la generalidad implica realizar acciones las cuales instaban una ejecución tácita de las acciones que determinan esas competencias, privando la posibilidad de reflexionar en cuanto al <i>cómo hacer</i>.</p> <p>En función a lo anterior, los docentes manifestaron que antes de participar en los procesos de transformación, diseñaban los diagnósticos sobre la base de un conjunto de competencias adquiridas que siempre le llevaban a encaminarla a lo cognitivo, sin embargo cuando reflexionaron en cuanto a los otros aspectos que podrían mejorar el alcance de la evaluación inicial, integraron con dificultad los ejes complementarios de corte humanista, pero lograron hacerlo desde la reflexión requerida.</p> <p>También se destacó el hecho, de que este resultado favorable tiene como precedente el abordaje previo y asimilación de las orientaciones dadas para su desarrollo en el curso del segundo ciclo de aprendizaje, inclusive antes del proceso de transformación a partir de la reflexión. En tal sentido el investigador en el acompañamiento realizado a los docentes durante el curso de esta actividad pudo constatar el alcance reportado.</p> <p>El desarrollo de la evaluación inicial entonces, requiere dirigir reflexivamente una mirada a su finalidad y uso, que permita al docente desvincularla de un conocimiento tácito de la misma, el cual yace en una tradición que pareciera determinar su filosofía, es por esto que se invita a que su diseño se fundamente en lo racional, contextual y genere otras formas de aplicar un conocimiento en la acción, esta vez sobre la base de la reflexión en beneficio de su labor como evaluador.</p>							

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación
Conocimiento en la acción Racionalidad Técnica				T2
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes	
Desarrollo de la Planificación	<b>R-PLAN</b> 1. Vinculación con el diagnóstico.	¿Cómo vinculo el diagnóstico a la planificación para atender a la realidad de mi curso?	<p>Los informantes sobre la base de la reflexión consideraron que la vinculación con el diagnóstico era fundamental para dar seguimiento al proceso de aprendizaje desde sus actividades iniciales de configuración.</p> <p>Sin embargo sostuvieron que muchas veces existe una desconexión entre los mismos, ya que al momento de realizar la planificación <i>muchos docentes</i>, continúan con un plan previsto y estandarizado, sin tomar en cuenta todos los insumos subyacentes de la diagnosis o asumiendo pocos de ellos.</p> <p>En tal sentido consideraron que en la educación hay un enfoque del diagnóstico simple, visto como ejercicio para observar la realidad y solo apuntar la situación actual del estudiantado a fin de mantenerla como información general para posteriormente reportar a la coordinación académica formalizando un proceso administrativo.</p> <p>Esta realidad resultó ajena a la praxis evaluativa aplicada por los docentes, quienes asumieron los insumos objetivos y subjetivos para construir el plan de clase y evaluación.</p>	
<b>Filosofía del Referente:</b> Es necesario que los estudiantes cuenten con un plan de evaluación al principio de cada lapso atendiendo a una propuesta por parte del docente fundamentada en el diagnóstico, el contexto, las contemporáneas tendencias de la educación y por ende de la evaluación, sugiriendo también una construcción colectiva del mismo o induciendo la participación activa del educando, conservando y respetando los acuerdos en todo momento en el marco de flexibilidad coyuntural. En esa dinámica y por medio de un adecuado diálogo, argumentar y justificar los procedimientos para el adecuado desarrollo del proceso evaluativo, tomando en cuenta el cuándo, cómo, con qué (con instrumentos adaptados a la realidad), dónde y porque evaluar.				
<b>Reflexiones</b>				
<p>Arribas (2017) cuando hace referencia a lo que LOE en España establece en cuanto a la evaluación diagnóstica, sostiene que al comprobar la adquisición de competencias básicas en el proceso de evaluación inicial, se inicia un proceso de toma de decisiones para la planificación del centro educativo. En tal sentido se puede inferir que del proceso de diagnosis, se deben generar insumos para la adecuada configuración de un plan didáctico y evaluativo cuya meta sea orientar correctamente el proceso de aprendizaje y valoración del desempeño estudiantil.</p> <p>Sobre la base de este principio, los docentes manifiestan acuerdo, sin embargo, cuando reflexionan en profundidad acerca del mismo, consideraron que el docente (usado como figura general) no vincula ambos procesos (diagnóstico y planificación) como algo común, y que finalmente desarrollan el plan académico sobre la base de una estandarización proveniente de la postura del planificador. Ante esta aceptación es importante recordar una de sus expresiones que en <i>otrora</i> hicieron en el segundo ciclo reflexivo cuando manifestaron (los actuales informantes) que la planificación evaluativa <i>debe perfeccionarse para que se adapte a la realidad del grupo, en tal sentido es necesario ampliar el conocimiento técnico y estratégico a fin de garantizar un adecuado proceso de valoración del rendimiento estudiantil</i>.</p> <p>El MPPE (2017a) utiliza un término que puede adaptarse para el manejo de este particular: <i>los nudos críticos</i>, aun cuando no los relaciona directamente con la vinculación entre el diagnóstico y la planificación, otorga gran importancia a su determinación para concientizar los aspectos que han de ser atendidos pedagógica y académicamente a fin de mejorar el aprendizaje.</p> <p>Prestando atención al manejo y uso (como insumo) de los nudos críticos, el docente podría aproximar una estrategia de aprendizaje y evaluación adecuada a la realidad estudiantil, retomando la importancia de la atención que han de tener al contexto y la coyuntura para garantizar en lo posible el proceso evolutivo del educando.</p> <p>Es por esto que un plan de trabajo estandarizado, proveniente de experiencias anteriores con actores distintos a los presentes, podría generar una distorsión y poca aplicabilidad de la estrategia docente, desviando su efectividad y eficacia en el momento de ejecutar la bitácora de trabajo.</p> <p>Cuando Shón (1992) refiere la importancia de reflexionar acerca de nuestras acciones, pretende que conscienticemos acerca del conocimiento que aplicamos para resolver problemas en la acción, resultó interesante notar como los docentes reflexionaron ante la pregunta generadora, acerca de la forma como vinculan el diagnóstico con la planificación, sus reacciones físicas fueron de sorpresa, incluso generaron un escenario utilizando la figura que se escuda en el término <i>muchos docentes</i>, tal vez para manifestar de forma discreta su anterior forma de vincular estos aspectos.</p> <p>La vinculación indicada por los docentes se pudo cotejar al revisar el informe diagnóstico con los formatos de planificación generados para el desarrollo académico del tercer lapso.</p> <p>Es importante, establecer una conexión oportuna y significativa del diagnóstico y la planificación, garantizando planificaciones adaptadas a las realidades subyacentes de los estudiantes sobre la base de los pilares necesarios para el desarrollo de su proceso de formación.</p>				

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación
Reflexión en y Durante la Acción				T2
Reflexión In Situ				
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes	
Evaluación diagnóstica	<b>RDIAG</b> 1. Hacer del diagnóstico un ejercicio constante para la reflexión en y durante el proceso.	¿Cómo el diagnóstico frecuente ha mejorado el manejo del contexto y la coyuntura?	<p>Los docentes manifestaron que en varias oportunidades aplicaron durante el curso de su práctica valorativa, la evaluación diagnóstica como ejercicio necesario para hacer un seguimiento efectivo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>En conjunto se reflexionó que ya no se fundamentaría en el principio de la evaluación inicial, que se aplicó comenzando el lapso. Su fin entonces sería, de verificación constante.</p> <p>De igual forma sostuvieron que esta forma de aplicar el diagnóstico favorece el curso de la evaluación por procesos incluso de la tipo sumativa, en donde el docente podría determinar si los estudiantes están preparados para desarrollarla.</p>	
<b>Filosofía del Referente:</b> ... <u>este tipo de evaluación ha de trascender al principio de aplicación única al inicio del periodo escolar, por ende se puede diagnosticar en todo momento el contexto académico, tomando en cuenta la evaluación es simultánea a todo proceso de aprendizaje y permite generar durante su curso reflexiones que conllevan a una adecuada toma de decisiones.</u>				
<b>Reflexiones</b>				
<p>El MPPE (2017a) afirma que el diagnóstico ha de aplicarse al inicio de cada lapso y que el docente ha de considerarlo en diferentes momentos del desarrollo de sus clases. Coinciendo con lo evidenciado por el investigador al momento de acompañar a los docentes durante su praxis.</p> <p>Se pudo evidenciar que durante el inicio de algunas jornadas académicas, los docentes hacían preguntas de verificación a los estudiantes, incluso conectaban los encuentros haciendo remembranza de lo antes visto; también se practicaron revisiones de asignaciones cursadas en las clases anteriores tales como, tareas, investigaciones entre otras.</p> <p>Shön (1992) sobre la base de sus ideas reflexivas durante la acción, considera que en modo presente el profesional puede reorganizar sus acciones mientras reflexiona, siendo esto lo que ocurrió con los docentes cuando pudieron notar los beneficios del diagnóstico constante en y durante el ejercicio de la didáctica y su influencia en la evolución formativa y sumativa.</p> <p>Es por ello que el diagnóstico es un proceso evaluativo constante y necesario, que se fundamenta en el contexto y coyuntura para hacer de la valoración del estudiante y su rendimiento un ejercicio constante para una adecuada y oportuna toma de decisiones.</p>				

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación			
Reflexión en y Durante la Acción			T2				
Reflexión In Situ							
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes				
Socialización de la Planificación	<b>R-PLAN</b> 1. Construcción colectiva. 2. Comprensión del plan sobre la base de su argumentación instruccional en vinculación con lo evaluativo.	¿Cómo la construcción colectiva de la planificación permite mejorar el proceso evaluativo?	<p>Plantearon su preocupación en cuanto a este particular, ya que en su experiencia el estudiantado no participa activamente e incluso aceptan los planes propuestos por los docentes sin objeción alguna.</p> <p>Sin embargo en los cursos de 4to y 5to año la participación mejoró, a diferencia de los tres primeros quienes se mostraron sumisos ante las propuestas del docente.</p> <p>Es también importante destacar la presencia de líderes en los grupos que son quienes <i>se atreven a discutir</i> con el docente en cuanto a las estrategias didácticas y evaluativas, ellos representan la voz de los silentes estudiantes que no optan por participar.</p>				
		¿Qué ventaja implica la correcta argumentación de la planificación para la comprensión de los procesos instruccionales en vinculación con los evaluativos?	<p>Destacaron la importancia de argumentar los planes para que los estudiantes puedan orientarse en el curso de las actividades a realizar.</p> <p>La planificación se ubica en dos aspectos fundamentales del hecho de aprendizaje, la instrucción y la evaluación, por ende manifestaron la conciencia que deben tener en cuanto a su coherencia.</p>				
<b>Filosofía del Referente:</b> ...sugiriendo también una construcción colectiva del mismo o induciendo la participación activa del educando, conservando y respetando los acuerdos en todo momento en el marco de flexibilidad coyuntural. En esa dinámica y por medio de un adecuado diálogo, argumentar y justificar los procedimientos para el adecuado desarrollo del proceso evaluativo, tomando en cuenta el cuándo, cómo, con qué (con instrumentos adaptados a la realidad), dónde y porqué evaluar.							
<b>Reflexiones</b> <p>En la conformación y socialización de la planificación es necesaria la activa participación del estudiante como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, dicha participación se enfoca en la selección componentes estratégicos en el marco de la opinión y la crítica, como fundamentos de intervención a favor de la estructuración de la didáctica y estrategia evaluativa de cada unidad curricular a asumir (MPPE, 2017a).</p> <p>Se socializan varios aspectos: (a) las unidades curriculares a evaluar; (b) los momentos de evaluación; (c) las actividades para valorar el desempeño estudiantil (ob. cit).</p> <p>El investigador evidenció el cumplimiento de estos fines, cuando los docentes facilitaron espacios de intercambio para favorecer participación estudiantil, sin embargo también constató que no pudieron alcanzar la meta destinada a una intervención masiva del estudiantado. Es importante destacar que el protocolo para permitir este intercambio fue poco efectivo, atribuyendo esta debilidad al docente.</p> <p>Sin embargo la argumentación didáctica y evaluativa fue suficiente para orientar al estudiantado.</p> <p>Socializar en tiempos contemporáneos es un ejercicio propio de los paradigmas emergentes, ya que el estudiante es un ser social, y como tal deben generarse herramientas para que pueda interactuar adecuadamente son su entorno y estas herramientas puede encontrarlas en la escuela, que es el centro de formación determinado para generar aprendizaje colectivo y personal.</p>							

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación			
Reflexión en y Durante la Acción				T2			
Reflexión In Situ							
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes				
La evaluación Formativa	<b>R-FOR</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>Concebir la evaluación como un proceso.</li> <li>Hacer seguimiento al proceso evolutivo del estudiante en función a alcance de competencias.</li> <li>Orientar al estudiante en cuanto a su desempeño en el proceso evolutivo de aprendizaje.</li> </ol>	¿Cuáles son los beneficios de hacer seguimiento evaluativo constante al estudiantado en virtud de sus avances en los procesos de aprendizaje?	<p>Destacaron uno en particular: acompañar al estudiante durante su proceso de aprendizaje e ir orientándolo para el alcance de sus metas. En este sentido evidenciar sus avances y redirigir el proceso de ser necesario.</p> <p>Aun cuando manifestaron lo propio, consideraron la dificultad de reorientación de los procesos por el corto tiempo en el cual se desenvuelven los lapsos, así mismo y en ese orden de ideas, consideraron que no pueden mantenerse siempre evaluando formativamente ya que hay que cerrar procesos.</p> <p>Finalmente se destacó otro beneficio, el cual es referente a la motivación estudiantil para el alcance de metas, que a su vez fortaleció la comunicación con el educando.</p>				
		¿Cómo oriento al estudiantado para que mejore durante el proceso al momento de aplicar actividades formativas?	<p>Establecieron que lo hacen durante los momentos en los cuales se presentan dificultades, destacando: cuando se revisan tareas o asignaciones, al indagar en lo investigado, cuando pasan al pizarrón a hacer ejercicios, cuando se pasa por los puestos y por los grupos a verificar el desempeño en actividades en el aula.</p> <p>En todos estos momentos manifiestan hacer un feedback inmediato, corrigiendo y reorientando.</p> <p>También integraron un aspecto fundamental, el cual atañe al uso de instrumentos y escalas evaluativas, cuando manifestaron los beneficios de los indicadores de avance en función a las competencias, los cuales les permitía orientar y motivar al estudiantado en función a sus avances.</p>				
<p><b>Filosofía del Referente:</b> En su sentido formativo, la evaluación no es un momento y sino un proceso constante, que acompaña al educando en su evolutivo proceso académico, generando a través de la auto crítica y la reflexión insumos enfocados en el alcance de metas y la superación personal como individuo activo en constante conexión con el entorno.</p>							
<b>Reflexiones</b>							
<p>La evaluación formativa no requiere del uso de una calificación para poder cumplir su meta principal, la cual es orientar al estudiante durante su proceso de aprendizaje, y estimularlo al alcance de metas a través la motivación (externa e interna) en pro de su desarrollo y evolución educativa (Arribas, 2017). Los docentes del GIAP practicaron entonces el espíritu de este tipo de evaluación sobre la base de su opinión. Esto confirmado en los procesos de acompañamiento, en donde se evidenció una interacción con los estudiantes de tipo formativa, corrigiendo y reorientando los mismos, de forma directa en diversas actividades; en estos momentos los docentes utilizaron escalas de avance cualitativas, las cuales serían la base para un veredicto evaluativo final o sumativo. Dichas escalas en perfecta vinculación con las competencias, motivaban a los estudiantes y les indicaba los aspectos a mejorar. Shön (1998) en su trabajo acuña un término <i>orientación al éxito</i> cuando el profesional reflexiona durante la acción, y esto aplicado a la evaluación por procesos se traduce en orientar al estudiantado al alcance de metas en el curso se su propio proceso de aprendizaje. Es entonces necesario que el docente reflexione en cuanto a la pertinencia y efectividad pedagógica de una evaluación <i>destinada al aprendizaje</i> por encima de la calificación, garantizando así uno de los fines de la educación que es el desarrollo integral del educado sobre la base de lo aprendido.</p>							

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación			
Reflexión en y Durante la Acción				T2			
Reflexión In Situ							
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes				
Procesos dialógicos	<b>R-DIAL</b> 1. Aperturar espacios para el diálogo durante los momentos evaluativos (diagnósticos, formativos y sumativos). 2. Argumentar procesos evaluativos.	¿Cómo el diálogo constante durante los procesos evaluativos ha mejorado la relación de intercambio con el estudiante?	Los informantes expresan su satisfacción en este particular, cuando afirman que el diálogo fue constante durante el desarrollo de los procesos evaluativos, específicamente los formativos y sumativos. Este proceso de intercambio permitió conocer desde la perspectiva del estudiante su postura y de igual forma el docente dio a conocer la propia, en una relación comunicacional de tipo bidireccional.				
		¿Qué beneficios aporta a mi praxis evaluativa argumentar los procedimientos que rigen los procesos evaluativos?	Según los informantes, el diálogo permite una mejor comprensión de la dinámica académica y un claro entendimiento de todas las actividades y procesos inherentes.				
<b>Filosofía del Referente:</b> Fomentar una cultura de intercambio académico con el estudiante en la dimensión evaluativa para ampliar la calidad de las relaciones humanas, a fin de generar espacios de diálogo en virtud a: la argumentación de procesos, toma de decisiones, determinaciones en función al contexto y coyuntura, el compartir y argumentar los resultados de los procesos desarrollados formativamente.							
<b>Reflexiones</b>							
<p>Muñoz (2007) en cuanto al diálogo, considera que permite revisar los <i>supuestos</i> que particularmente cada individuo maneja para tomar conciencia de ellos, ampliando al exponerlos al colectivo que, pudiendo ser observarlo desde la visión de diferentes dimensiones para así tener nuevas concepciones de lo que piensa y dice. Igualmente mantiene su postura en cuanto a la necesidad del diálogo para fortalecer el aprendizaje en equipo, permitiendo alcanzar percepciones que no se pueden hacer de forma individual.</p> <p>Los informantes desde su perspectiva coinciden con la teoría, cuando interactuaban con los estudiantes durante los procesos de evaluación formativa, sin embargo la presencia del investigador en esos encuentros generó otra perspectiva de esa afirmación; si hubo interacción pero pudo ser más amplia e incluso constante.</p> <p>Pudo notar que en muchas oportunidades era el docente el que manejaba unidireccionalmente las orientaciones sin inducir a la participación estudiantil. Destacando que en los procesos de evaluación sumativa la amplitud técnica era muy escasa y por ende las orientaciones no satisfacían las necesidades del grupo.</p> <p>No se hace una crítica negativa en cuanto a este particular, solo se declara la misma para identificar aquellos nudos críticos que el docente puede mejorar, incluso se les hizo saber como insumo para solventar esta debilidad particular, lo cual fue aceptado por los docentes de forma positiva.</p> <p>Shön (1992) aprueba el hecho de que la reflexión puede ser colectiva, en donde <i>uno</i> puede reflexionar con las ideas <i>del otro</i>, en tal sentido y aplicándolo a este principio en estudio, la dialógica implica una comunicación adecuada con el otro o los otros para poderse desarrollar.</p> <p>Es por ello que los procesos dialógicos en el desarrollo de las acciones reflexivas requieren en muchos casos de la apertura comunicacional del individuo en función a su grupo para expandir sus ideas de forma colectiva y así ampliar su conciencia sobre la base de otros puntos de vista. Esto se ubica en la línea de la intención de los informantes al procurar hacer del diálogo un ejercicio adecuado para mejorar su praxis evaluativa.</p>							

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación			
Reflexión en y Durante la Acción				T2			
Reflexión In Situ							
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes				
Formas de Evaluación	<b>R-AUTO</b> 1. La autoevaluación estudiantil como ejercicio de reflexión a través de la auto crítica prospectiva. <b>R-COEV</b> 1. La coevaluación como ejercicio colectivo de socialización.	¿Qué beneficios implican las actividades autoreflexión en los estudiantes para los procesos formativos de evaluación?	Fueron concretos en este particular, la autoevaluación permite que el estudiante se revise de manera crítica para estar consciente de su desempeño y en función a ello generar mejoras. Confiesan que no aplicaban esta forma de evaluación en y durante su dinámica, sin embargo en este periodo incursionaron incluyendo al final de los procesos de evaluación sumativa un apartado final de reflexiones. Otros la aplicaron durante el proceso formativo. Consideran que los resultados fueron favorecedores, ya que los estudiantes en su mayoría y sorprendentemente demostraron honestidad en sus reflexiones.				
		¿Qué beneficios implican las actividades coevalutativas para el desarrollo social del estudiante?	En la misma línea de la coevaluación aceptan no haberla aplicado durante su praxis evaluativa regular, e hicieron intentos por desarrollarla en el presente ciclo reflexivo. Confiesan también que no fue significativo su desarrollo, por falta de tiempo o de experiencia para organizar la dinámica grupal para su ejecución. Sin embargo, quienes la aplicaron, lo hicieron sobre la base de instrucciones claras, en donde el respeto a la opinión del otro fue la regla principal. Declaran también que no hubo ningún tipo de enfrentamientos entre estudiantes ya que formularon la coevaluación en función a criterios objetivos.				
<b>Filosofía del Referente (Autoevaluación):</b> Generar espacios de reflexión a partir de la autocritica prospectiva en el estudiante, a través de estrategias formativas que le inviten a pensar y opinar en cuanto a todos los fenómenos que influyen en su desarrollo académico, humano y social, haciendo de este ejercicio una costumbre necesaria y no impositiva. <b>Filosofía del Referente (Coevaluación):</b> Identifica a la coevaluación como un ejercicio de interacción social y ambiental, conectando al ser con el colectivo para favorecer el intercambio de ideas, posturas y propuestas sobre la base del bien común.							
<b>Reflexiones</b>							
Torres y Torres (2005) integran al quehacer evaluativo a dos (2) de las formas más comunes de valoración, la auto y coevaluación, la primera permite al estudiante revisarse académica e integralmente en función a la autocritica (prospectiva) para así reflexionar acerca de sus aciertos, desaciertos, potencialidades y otros elementos para mejorar su desempeño en función a una oportuna y adecuada toma de decisiones. La coevaluación por otro lado, permite la valoración recíproca de un grupo académico fomentando la realimentación, participación, construcción colectiva y aprendizaje grupal (ob.cit) Los docentes coincidieron con esta filosofía enmarcada en la teoría, sin embargo durante la práctica se evidenció que la falta de experticia y costumbre pedagógica disminuyó la efectividad del proceso. Aun cuando ello, el acercamiento a estas formas de evaluación fueron según ellos exitosas y útiles para dar continuidad y fortalecer la praxis evaluativa. Shön (1992) considera que durante la praxis el profesional se reestructura el conocimiento práctico a través de la crítica, en este sentido los docentes reflexionaron críticamente en cuanto a su experticia en la aplicación de estas formas de evaluación y así generaron una reestructuración de aplicación futura de su praxis en este particular cuando afirmaron que en adelante habrían de mejorar su desarrollo. Shön (1992) genera un aporte en cuanto al hecho coevalutivo cuando indica que la reflexión puede ser colectiva, ya que el individuo puede <i>reflexionar con las ideas del otro</i> . Es importante que los actores intervenientes utilicen las formas de evaluación para garantizar cambios prospectivos desde diversos ángulos, el personal y el social en este caso, la tradición evaluativa se enfoca en la heteroevaluación para valorar el desempeño estudiantil y ha olvidado que el docente no es el único evaluador en y durante el proceso de aprendizaje, en tal sentido se considera necesario aperturar espacios para la reflexión académica en todo momento posible.							

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación
Reflexión en y Durante la Acción				T2
Reflexión In Situ				
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes	
Sobre la base de la aplicación de los Tipos de Evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), el docente ha de preguntarse en los diversos encuentros:				
Reflexiones en y durante la praxis evaluativa	R-EPIS 1. Fundamentos reflexivos sobre la base de una filosofía contemporánea de la evaluación.	¿Cómo percibo que los estudiantes se sienten hoy?	<p>Consideraron la dificultad de definir la respuesta sobre la base de que los diversos encuentros generaron diversas situaciones, sin embargo se hizo un esfuerzo por generalizar esta y las demás preguntas.</p> <p>También significaron que aplicaron estas preguntas únicamente en los momentos de ejecución de las actividades sumativas en el aula, ya que en el proceso de valoración formativa manifestaron que los participantes estaban tranquilos posiblemente porque no estaban siendo calificados.</p> <p>En tal sentido y ante un proceso evaluativo, los estudiantes se mostraron expectantes e inquietos al saber que serían evaluados, incluso en muchos casos se evidenciaba inasistencia estudiantil, posiblemente esto se debía a sus condiciones particulares emocionales o algún aspecto académico no alcanzado y necesario para asumir la evaluación.</p> <p>Es por ello que presumían que el estudiantado no estaba preparado para asumir las actividades de evaluación, situación la cual aclaran no era total en los grupos ya que había siempre estudiantes preparados para ser evaluados.</p> <p>Destacaron también que otro caso era el de las evaluaciones grupales, en las cuales ese estrés evidenciado no era tan notorio, solo se identificaba cierta expresión emotiva a la hora de <i>recoger los trabajos</i>, en tal sentido consideraron que los estudiantes sentían más confianza cuando se apoyaban entre sí.</p>	
		¿Qué preveo ocurrirá?	<p>Continuando con la generalización, cuando los temas eran complejos esperaban una cantidad de estudiantes con calificaciones entre medias y aplazadas, especialmente en evaluaciones individuales, esto debido a las actitudes captadas durante los procesos evaluativos sumativos.</p>	
	¿Qué dificultades tuve y cómo las superé?	<p>Fueron varias, en algunos casos los estudiantes manifestaban no comprender los temas durante la evaluación formativa, y solicitaban repasar los contenidos.</p> <p>En algunos casos la disciplina escolar fue una dificultad, y manifestaron que el hecho de no poder controlar al grupo con las calificaciones dificultaba establecer el orden general.</p> <p>También expusieron dificultades de tipo didáctica cuando los estudiantes no tenían consigo los materiales necesarios para las evaluaciones, presumen por cuestiones económicas o de descuido.</p> <p>En ese mismo orden de ideas, el incumplimiento de algunos estudiantes en la entrega oportuna de actividades evaluativas, justificando esto por la falta de seguimiento por parte de los participantes de la planificación académica.</p> <p>Finalmente en momentos de aplicación de actividades sumativas, estudiantes manifestaban no estar preparados en algunos casos, confirmando las posturas ya expresadas por los informantes anteriormente.</p> <p>En consenso indicaron que solucionaban los eventos adversos a través de la negociación, replanificación, reflexiones colectivas, y reajuste de criterios evaluativos para resolver las faltas estudiantiles a fin de garantizar los fines del proceso de aprendizaje esperado.</p> <p>Sobre la base de esa misma postura, consideraban que antes solucionaban los problemas con decisiones tradicionales, entre las cuales destacaron, suspensión de actividades evaluativas, imposición de acuerdos ya establecidos, disminución de la calificación fuera de los criterios establecidos, uso de la calificación para dominio de grupos, entre otras.</p>		
		¿Qué salió bien y qué mal?	<p>Declararon que era una respuesta imposible de definir por la variedad de encuentros, sin embargo consideraron que cuando algo salía mal al final con las estrategias del docente resultaban positivas o satisfactorias.</p> <p>La frecuencia de eventos desfavorables, familiarizaron a los informantes con los mismos y les permitió generar una óptica más amplia en cuanto a su forma de asumirlos, lo cual facilitó la producción de alternativas de solución.</p>	
	En comparación a anteriores encuentros ¿Cómo ha mejorado mi práctica?	<p>Siempre hubo crecimiento, la experiencia les proporcionó a los docentes diversos insumos para mejorar su praxis en el curso de cada encuentro.</p> <p>Un informante, expresó un comentario significativo, el cual fue avalado por los otros integrantes del grupo: cada encuentro daba inicio al otro, siempre quedaba algo pendiente o algo que conectar con el siguiente, todo es un proceso que se maneja en función a un hilo continuo de experiencias y aprendizajes.</p> <p>En cada encuentro concientizaron que estaban aplicando procesos reflexivos enfocados en lo prospectivo y evitando en lo posible juicios valorativos que distorsionen la esencia de una educación humanista.</p>		

**Filosofía del Referente:** Superar la tradición educativa determinando una práctica evaluativa fundamentada en los principios del paradigma humanista, instando al desarrollo del ser y el convivir a la par de los teórico y práctico, desde un enfoque crítico - reflexivo para formar estudiantes creativos, con capacidad de caracterizar su contexto, analizar las coyunturas como retos particulares y grupales, consciente de su responsabilidad social.

### Reflexiones

Shön (1998) declara que los procesos reflexivos se producen en varios momentos de la praxis, en este particular durante el curso de la acción, la cual para los efectos transcurre durante las jornadas académicas de los docentes de EMG. Significa entonces pensar en lo que se hace durante el transcurso de las diversas actividades del profesional, tal y como lo han hecho los informantes en esta etapa del modelo: reflexionar, meditar, pensar y actuar.

En conexión con el docente y su praxis, resultó interesante evidenciar la concientización de situaciones referidas a los estudiantes desde la óptica de la reflexión, cuando justificaron en ellos actitudes y comportamientos que no fueron criticados sino argumentados.

Los docentes reflexionaron sobre sus acciones y en las acciones (Shön, 1998), cuando fueron capaces de identificar procesos, discriminar cuales pudieron ser profundizados en su sentido reflexivo, los determinantes que generaron en los estudiantes diversos tipos de emociones y hasta comportamientos, los aspectos que generaron las conductas y expresiones estudiantiles, lo que fue positivo y lo que había que mejorar, inclusive las alternativas de solución ante eventos previstos e imprevistos.

Los eventos académicos y evaluativos eran recursivos durante el proceso de aprendizaje, tal y como lo indican los docentes en sus expresiones, manifestando que en varias jornadas pudieron notar las diferentes situaciones que les hacían pensar y reflexionar en cuanto a su praxis, así lo establece Shön (1998) cuando afirma que en toda práctica existe una recursividad de situaciones que por naturaleza tienden a repetirse, ante tal frecuencia de hechos, los docentes han podido reflexionar en cuanto a los diversos eventos y pudieron a su vez transformarlos sobre la base del resultado de una crítica externa (hacia el estudiante en función a su desempeño) y autocritica, que de forma prospectiva generó alternativas de solución.

Estas alternativas generaron en el docente un tipo de experticia coyuntural para manejar los eventos imprevistos, lo cual coincide con Shön (1998) cuando considera que la *sorpresa disminuye* cuando las situaciones se estabilizan, reinando entonces un saber tácito o un saber cómo, en tal sentido se evidenció que el segundo fue el que orientó la acción reflexiva del docente, cuando generó alternativas flexibles y de negociación.

Continuando el desarrollo del término *sorpresa*, el cual acuña Shön (1992) en su postura, discrimina aquellas que son agradables o desagradable, las cuales intentaron ser captadas a través de la experiencia docente cuando se activaba la pregunta generadora de aquello que *salió mal o bien*, la respuesta no se dio en el momento de su esperado desarrollo, pero si en las anteriores cuando evidenciaban los fallos en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. Llamó la atención que no se pronunciaron en cuanto a los resultados positivos en función al grupo estudiantil.

Las *sorpresas*, se resuelven desde la acción (Shön, 1998) implicando el desarrollo de los procesos reflexivos, ante esto se impulsa una *respuesta - acción*, la cual al resolverse genera una *respuesta - teoría*, este patrón determinó la praxis reflexiva de los informantes cuando se presentaba la situación a reflexionar, ante esto generaron acciones de solución que posteriormente formaron en el conocimiento tácito del docente una forma de solución de problemas, la cual se fundamentó en el uso de la crítica y que se generó de un proceso intrínseco coyuntural y contextualmente desarrollado.

En este momento, se pudo comprender la razón por la cual en todos los ciclos reflexivos, los informantes descartaron la posibilidad de sistematizar sus experiencias en un diario de co investigador, lo cual se apoya en Shön (1992) cuando considera que la reflexión en la acción es una conversación con los materiales de una situación, las sorpresas implican entonces una charla retrospectiva, que se presenta sublime y espontáneamente cuando una situación requiere una acción reflexiva, en esta línea los docentes desarrollaron un diálogo intrínseco para tratar los asuntos de su praxis (Shön, 1992).

Es importante destacar que la intervención del investigador como eje triangular en esta etapa del modelo, no se desarrolló tal y como se hizo en las anteriores situaciones de acompañamiento, ya que las reflexiones hechas por los docentes durante su praxis se ubicaron en su ser interno y reflexivo, lo cual hizo complejo cotejar con acciones evidentes el actuar práctico de los informantes.

El reflexionar acerca de lo que se hace y cómo se hace durante la práctica, es un reto y a la vez una necesidad para hacer del ejercicio profesional un medio funcional de trascendencia personal y la social a partir de la experiencia *in situ*, en tal sentido tiene conllevo a la concepción ecológica de un aprendizaje proveniente de la realidad, ya que el contexto y sus factores coyunturales establecen los objetos y sujetos en los cuales las profesiones han de ejercer un efecto perspectivo y sustentable que garantice la evolución humana.

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación	
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción				T2	
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes		
Resultados calificativos	R-RES 1. Uso de los resultados evaluativos para orientar al estudiante	¿Cómo mi forma de calificar orienta prospectivamente al estudiante?	<p>Consideraron que falta mucho por aprender en este particular, antes las correcciones se fundamentaban en indicar la asertividad o errores de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de evaluación, con simples símbolos, un visto bueno o una equis.</p> <p>Declaran que su formación en cuanto al ejercicio de la valoración a través de la calificación es netamente medicionista y la justificaron con la forma en la cual el departamento de evaluación solicita el resultado del desempeño estudiantil durante el lapso.</p> <p>Aunado a ello, destacan que el estudiante y el mismo representante valora más un número que una frase cuan se refieren a los resultados del proceso evaluativo.</p> <p>Reflexionaron acerca de su ejercicio evaluativo en las correcciones de las diversas actividades, indicando que solo pudieron incluir observaciones descriptivas en algunas de ellas ya que ello implicaba mucho trabajo. Sin embargo sostuvieron que es el deber ser y que resulta más significativo que la manera tradicional de calificar. Iniciaron con éxito el compartir de resultados calificativos generales ante los grupos, consideran que a través de la reflexión indicaron prospectivamente las fortalezas y debilidades desde la generalidad a fin de incentivar mejoras.</p> <p>En este contexto pudieron motivar a los estudiantes, más aun durante el proceso de evaluación continua, en donde hicieron grandes esfuerzos por mantener informados a los estudiantes del alcance y logro de las competencias definidas.</p> <p>Destacaron exitoso también, el hecho de utilizar la filosofía de la evaluación por competencias, la cual acompañó el avance y evolución del estudiante.</p> <p>Los resultados estudiantiles son reflejo del trabajo del docente, por ende cuando son satisfactorios los informantes consideraron que se hizo un buen trabajo, el cual estuvo determinado por una conciencia evaluativa, identificando a la evaluación como un proceso constante de acompañamiento.</p> <p>Con el resultado exitoso de los grupos estudiantiles se validó, si fueron capaces de llegar al estudiante, si su estrategia fue efectiva, si su rol como evaluador cumplió con las necesidades propias de ese ejercicio de valoración.</p>		
<b>Filosofía del Referente:</b> El proceso de calificación de las actividades evaluativas debe fundamentarse en la calidad, pertinencia, puntualidad y responsabilidad del docente en su rol como evaluador ante la emisión de resultados parciales o definitivos; en tal sentido el ejercicio calificativo debe realizarse en función a orientar al estudiantado en cuanto a los alcances y logros obtenidos e inducirlo a través de una información adecuada de los resultados (avalada por instrumentos adecuados) a mejorar su desempeño académico prospectivamente.					
<b>Reflexiones</b>					
<p>Arribas (2017) establece que la evaluación sumativa es una forma objetiva de valoración del desempeño estudiantil cuya finalidad se enfila en la interpretación resultados cuantificables, para favorecer una adecuada toma de decisiones.</p> <p>Ordoñez (2013) amplia este concepción, identificándola como cuantitativa, tradicional, terminal o por objetivos, entrando en los dominios del positivismo como corriente filosófica. Destaca de igual forma su sentido mesurable y confiable por su objetividad matemática.</p> <p>Afirma un conjunto de fines de este tipo de evaluación que son adversos a los demandados por la contemporaneidad evaluativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tradicionalmente ha sido utilizada para discriminar y clasificar al estudiante.</li> <li>2. En algunos casos legitima la autoridad y poder del docente.</li> <li>3. El estudiante es un sujeto pasivo ante un docente autoritario y vertical.</li> <li>4. Las actividades evaluativas clásicas son los exámenes, test y pruebas.</li> <li>5. Su fin es enfocado en la ubicación y promoción de un estudiante.</li> </ol> <p>Los informantes estuvieron conscientes de la tradición medicionista que han aplicado durante su praxis, la cual se fundamenta en una evaluación dedicada a formular resultados numéricos del desempeño estudiantil.</p> <p>Sin embargo, durante el proceso de acompañamiento se evidenció el intento por cambiar esta percepción de la evaluación, cuando compartían con el estudiantado los resultados de los procesos formativos a fin de generar reflexión y cambios enfocados en mejoras.</p> <p>Los docentes compartieron con el investigador instrumentos o físicos en papel donde intentaban mejorar el sentido orientador de la calificación de las actividades evaluativas, incluyendo cortas notas, mensajes motivacionales y observaciones cuando detectaban errores. Resulta necesario destacar que ante tal observación de evidencias se notaba el gran esfuerzo por desarrollar adecuadamente esta forma de orientar las evaluaciones sumativas.</p> <p>En esta etapa del proceso reflexivo se establece una reflexión sobre la acción, Shön (1992) la marca una diferencia notable entre aquella que se practica en y durante los procesos reflexivos; sobre la base de lo expresado por los informantes, la calificación parcial o total de los estudiantes son un punto de partida para valorar su propio desempeño.</p> <p>Se evidenció entonces en los docentes la aplicación de una reflexión posterior a la culminación de un proceso de aprendizaje donde pudieron valorar sus alcances, logros, acercamiento pedagógico al estudiante, la efectividad de sus estrategias didácticas y valorativas aunado a su rol como evaluador.</p> <p>Con base a lo anteriormente analizado, toda reflexión <i>a posteriori</i> producto del desempeño profesional es un nuevo insumo para evolucionar en cuanto al perfeccionamiento de la práctica. Aceptar los aciertos y desaciertos determinados al final de los procesos son garantía de crear desde la crítica y reflexión avances significativos para transformar las profesiones y hacerlas más útiles para la sociedad.</p> <p>En tal sentido, mejorar la praxis pedagógica en función a la evaluación como uno de sus componentes, permitiría mejorar la efectividad y eficacia de una de las ramas de conocimiento más importantes para la formación de la humanidad: la educación,</p>					

Triangulación del Modelo Reflexivo				Código de Triangulación			
Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción				T2			
Aplicación	Referente y sus Principios	Pregunta generadora	Participación de los Informantes				
Meta reflexión	<b>R-EPIIS</b> 1. Reflexionar acerca de la praxis. 2. La reflexión como medio para comprender la praxis.	Reflexionando ¿entiendo mejor lo que hago?	Los informante con una actitud muy positiva manifestaron que sí. La experiencia reflexiva dio a su praxis evaluativa un profundidad práctica y hasta teórica que resultó estimulante al evidenciar resultados positivos aun cuando siguen considerando que fue un proceso imperfecto pero en vías de mejora a través de su constante práctica.				
		¿Cómo la reflexión permitió comprender el actuar específico de mi praxis evaluativa?	Sostienen que pudieron delinear como una <i>radiografía</i> como se desarrolla un verdadero proceso de evaluación tomando en cuenta principios, teorías, y procesos que sistematizaron su praxis de valoración. Sostuvieron que lograron ver su desempeño como docentes de una forma distinta.				
<b>Filosofía del Referente:</b> Superar la tradición educativa determinando una práctica evaluativa fundamentada en los principios del paradigma humanista, instando al desarrollo del ser y el convivir a la par de los teórico y práctico, desde un enfoque crítico - reflexivo para formar estudiantes creativos, con capacidad de caracterizar su contexto, analizar las coyunturas como retos particulares y grupales, consciente de su responsabilidad social.							
<b>Reflexiones</b>							
Domingo (2013) cita Schön (1983) para abordar la concepción meta reflexiva del modelo, explica este es desarrollador por el mismo profesional <i>sobre las características y procesos de su propia acción</i> . Se genera a partir de este proceso un nuevo aprendizaje, el cual ha de determinar futuras prácticas de reflexión. Esto enfatiza la postura del mismo Shón (1992) cuando sostiene que <i>la reflexión sobre nuestra reflexión en la acción pasada, puede modelar nuestra acción futura</i> . Los informantes encontraron en la reflexión un insumo para mejorar su propia praxis evaluativa, y a partir de ello enrumbar futuras transformaciones a partir de lo aprendido, inclusive en otros ámbitos. Pudieron evidenciar las ventajas del actuar reflexivo, cuando constataron que fueron determinantes en la mejora de su propio rol como docentes, a través de la conciencia. Aunado a ello, les ha permitido acercarse a la realidad desde la propia realidad, y así comprender el contexto sobre la base se una amplitud de su conciencia. Es entonces la práctica reflexiva un medio para alcanzar desde lo intrínseco, transformaciones y cambios necesarios para mejorar la práctica profesional desde una perspectiva humana, social y colectiva, todos los docentes deben propiciar en su dinámica de trabajo, espacios para la reflexión, los cuales son garantes de una mejor forma de abordar su rol universal, el de ser formador de la humanidad.							

## Conclusiones

El curso orientador de la investigación, se consolidó sobre la base de cuatro (4) objetivos específicos, circunscritos bajo el dominio de un objetivo general preciso: *Generar procesos de transformación de la práctica evaluativa de los docentes del nivel de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá.* En el marco de este objetivo, la meta estuvo trazada, y de allí el investigador inició la experiencia indagativa.

Por consiguiente, el **primer objetivo específico**, marcó el inicio práctico de la presente indagación, siendo su intencionalidad ahondar en la concepción de la práctica evaluativa de los docentes de la Institución en su etapa de Educación Media General (EMG), develando así un conjunto de conocimientos, significados, conductas aprendidas, creencias y traiciones en cuanto a este particular.

Ya en la indagación de los aspectos contemplados en la guía de entrevista, los cuales abordaron inicialmente los conocimientos fundamentales referentes al ejercicio evaluativo que los informantes poseían para ese momento, demostraron durante la interacción poca amplitud teórica y filosófica, al intentar identificar y desarrollar procesos generales inherentes al acto valorativo, los cuales fueron circunscritos por los docentes a la planificación evaluativa y uso de instrumentos para calificar el desempeño estudiantil, aunado a ello y en ese mismo orden de ideas, se evidenció también que no ahondaron en estas figuras prácticas de la evaluación, tal vez por el limitado saber que tenían de las mismas.

En concordancia con lo anteriormente expuesto, los informantes, se ubicaron como participes de una tradición evaluativa fundamentada en lo measurable, definiendo a la evaluación como un acto sumativo y cuantitativo; en ese mismo orden de ideas, manifestaron que el docente como evaluador intervenía como un ente central y actor principal del hecho valorativo, encargado del diseño de su seguimiento y resultados. En tal sentido y sobre la base de esta postura el estudiante sería un

participe secundario y subordinado al docente quien se presenta como especialista de área y pedagogo, centrando en él la responsabilidad en gran medida del proceso.

Ya en otro ámbito de la categorización, y sobre el supuesto de, que la formación del evaluador podría estar determinada por su vivencia como *individuo evaluado* durante el curso de sus estudios previos, se develó que la concepción de la praxis evaluativa del informante estuvo notoriamente influenciada por la praxis de los docentes que orientaron sus estudios desde la educación inicial a la universitaria.

También, aparece según los informantes, una constante evaluativa cuya frecuencia se manifestó en los años consiguientes de estudio: las pruebas escritas, estas fueron identificadas como figura evaluativa tradicional y de preferencia.

Finalmente, y abordando aspectos subjetivos durante la evaluación en educación primaria y secundaria, manifestaron emociones fundamentadas en el miedo ante la figura de la evaluación sustentada en aplicación del examen como estrategia característica, causando una determinante inestabilidad que a futuro generó inseguridad frente el hecho valorativo de manera general.

Como resultado del estudio de las experiencias evaluativas en los dos primeros niveles educativos cursados por los informantes, y desde su perspectiva como evaluados, se puede inferir que la identificación de las figuras y conciencia evaluativa fueron relativamente proporcionales a la maduración del individuo. En tal sentido las vivencias determinadas por la influencia del currículo escolar y sus componentes, permitieron a los infantes comprender a la evaluación desde la propia experiencia en el aula como agentes evaluados.

En otro orden de idas, fue importante identificar, el paradigma reinante en la formación del informante: el *tradicional*, el cual también determinaba de igual forma, la praxis de los maestros que les formaron en esos primeros años de estudio, quienes a su vez fueron educados en tiempos en los cuales el rigor era más notable.

En una etapa más avanzada de la entrevista, las preguntas se enfocaban a la indagación de la evaluación en educación media general y universitaria, sobre la cual manifestaron una natural complejidad acorde al nivel, en función a las anteriores etapas de estudio, identificando ya con más precisión figuras evaluativas,

determinadas por sus estrategias y actividades, las cuales según algunos docentes eran consideradas más variadas, también la diferenciación temática por las diversas áreas de aprendizaje (y sus distintos docentes) y sobre la base de ello las diversas formas de evaluar en función a cada una de ellas.

El haber sido evaluado por un lapso de vida tan importante y prolongado, es un referente inequívoco del perfil que determinará al futuro evaluador, el docente que se desea o no ser sobre la base de su experiencia, e incluso aproxima a otros aspectos del ejercicio tales como, la conformación de una estrategia de valoración y las formas de emitir resultados sobre la base del uso consiente de los hallazgos o alcances medibles registrados en instrumentos previstos para tal fin.

Como agregado importante, los pedagogos de carrera integrantes del GIAP, consideraron que su formación como evaluadores en pregrado, careció de profundidad, siendo un factor determinante en su praxis evaluativa, ya que la teoría fundamenta y justifica la práctica, y una práctica sin fundamento podría influir de forma desfavorable en todos los procedimientos valorativos, implicando resultados adversos, improvisación u otros que restasen efectiva al hecho valorativo del desempeño del educando.

De igual forma se constató, que un sector representativo de los informantes durante la entrevista, eran profesionales o estudiantes avanzados de otras áreas de conocimiento distintas a la pedagógica, en tal sentido no recibieron en sus estudios de pregrado conocimientos teóricos propios del ámbito educativo ni prácticas pedagógicas, tampoco referentes al ejercicio evaluativo, esto representó un soporte para justificar el limitado conocimiento de los mismos ante los fundamentos característicos de la evaluación de los aprendizajes y del desempeño estudiantil.

Los docentes de EMG, han marcado un hito entre la tradición evaluativa que caracterizó a la Institución, basada según ellos en el conductismo ante la nueva visión propuesta, cuyo piso epistémico es el humanismo y la pretensión académica se enfila hacia el aprendizaje significativo en y para la vida.

Ante esto coincidieron finalmente en la necesidad de centrar los procesos evaluativos en el propio estudiante, identificando al docente como un profesional

acompañante, que en todo momento valorará su desempeño en el marco de los diversos momentos de su formación, sin embargo y sorprendentemente han diferido de algunos principios que para el momento de la entrevista consideraron de la contemporaneidad educativa y evaluativa, radicando esta opinión sobre la base de la *poca profundidad que caracteriza a sus procesos*, en tal sentido, se determinó que opinaron sobre un modelo desconocido sin tener los insumos para soportar esa crítica, la cual al final de la investigación pudieron conocer.

Su adaptación entonces ha sido lenta, incluso adversa, cuando han defendido su actual practicar evaluativo, lo cual es normal ante procesos de transformación y es de esperarse fenómenos como la resistencia al cambio o la aceptación forzada de un modelo extraño al original. Sin embargo ante esto hay una dirección a seguir la cual voluntariamente o no, los docentes han considerado.

Abordando otro aspecto de la entrevista, los integrantes del grupo docente de la etapa, develaron su desconocimiento o falta de profundidad acerca de las bases legales emanadas por el ente rector y la propia Institución. Esta situación generó una comprensible preocupación al investigador, ya que los docentes sobre la base de este desconocimiento, podrían incurrir en posibles actos de inadecuada praxis, tendiente a la ilegalidad en sus procedimientos evaluativos, pudiendo arriesgar la estabilidad de la Institución e inclusive su propia licencia como educador.

Realmente y reflexionando acerca del fenómeno ideológico, se concluyó que los informantes fueron formados bajo este tradicional paradigma, pero el contexto les ha hecho reflexionar en cuanto a su conveniencia o no, en la aplicación de sus principios a una generación que no se adapta a la doctrina positivista.

El **segundo objetivo** de la presente investigación, fundamentó su sentido práctico en la configuración de un plan de acción colaborativo para orientar la esperada transformación. En tal sentido y para desarrollar las conclusiones sobre la base de este objetivo, fue necesario abordarlo desde la participación de los integrantes del GIAP en este momento clave de la indagación.

Como ya es sabido, la investigación se desarrolló en tres (3) espacios temporales, denominados ciclos reflexivos, en los cuales, su primer momento implicó un primer

acercamiento de los integrantes del GIAP a los procesos y actividades de emancipación y que finalmente resultó útil para su preparación inicial en el ejercicio de la transformación. Tal y como se esperaba la participación en el primer lapso reflexivo fue limitada, inicialmente por la negación de algunos integrantes al propio proceso y otra por la inexperiencia de aquellos que deseaban un cambio pero no manejaban referentes para ello.

Es importante también identificar los aspectos adversos en el GIAP que afectaron la esperada amplia participación en los ciclos reflexivos: (a) la falta de experticia en cuanto al desarrollo de métodos enfocados en la transformación; (b) el limitado conocimiento que se evidenció en cuanto a los fundamentos de la evaluación y algunas de sus prácticas; (c) una tradición evaluativa que no permitía la intención de cambio; (d) el tiempo como factor limitante para el desarrollo de las actividades del docente; (e) la flexibilidad propia de un proceso que requería de la disposición del docente y por ende; (f) el sentido no punitivo de seguimiento y control del proceso de transformación.

Retomando los referentes creados, se pudo notar que la participación se incrementó en el curso del proceso, la cual inicialmente fue pasiva, en donde los informantes de forma sumisa y en ocasiones evidenciando poca aceptación e interés, seguían los planes de acción diseñados por el investigador aparentemente pero sin completar o desarrollar las actividades inherentes,

Esta participación, en momentos fue opinante, en su sentido práctico, cuando los docentes consideraban la simplificación de los procesos debido a su amplitud y por el hecho de que sobre la base de su opinión, estarían afectando el trabajo regular del docente.

Más adelante, ya cuando el proceso se hacía regular y su presencia más familiar para los informantes, se evidenciaron proposiciones, las cuales fueron dirigidas a la práctica del método y modelo pero nunca a su significado, por ende no hubo participación en cuanto a la formulación de procedimientos, formas de abordar la reflexión ni la auto crítica, solo determinantes para adaptar la aplicación de lo establecido a la par de las funciones inherentes al cargo de los docentes.

Finalmente y sobre esa misma línea, hubo un principio de participación sustancial, cuando fueron tomadas decisiones en el tercer ciclo reflexivo para su adecuado curso, notándose en el grupo una actitud de liderazgo para encuadrar los procesos en el tiempo de cierre del año escolar, se reiteró de nuevo que las decisiones fueron de forma y con poca significación en su fondo.

De forma concreta la participación no se desarrolló en función a las expectativas del investigador, fungiendo los integrantes de la dinámica IAP como opinantes y tímidos líderes en algunos casos de las actividades previstas en un conjunto de planes de acción que sustentaron las prácticas reflexivas, es por ello que la configuración de las mismas en un sentido mancomunado no alcanzó lo previsto, sin embargo esto no afectó de manera determinante el fin principal de esta experiencia que fue la de alcanzar la transformación de la praxis evaluativa sobre la base de la autocrítica y reflexión.

En tal sentido la participación activa se enfocó principalmente en el desarrollo de los procesos reflexivos inherentes al modelo en su tercer momento de aplicación. Pero encontró en el método debilidades que fueron motivo contante de las reflexiones del investigador.

Los procesos de transformación mancomunada entonces, implican un sentido de pertenencia sobre el mismo el cual debe nacer de una intención común, en este caso se reporta un fallo sobre la base de este principio, cuando la necesidad de emancipación hizo raíz desde una perspectiva de la alta gerencia institucional, aun cuando constantemente se intentó vincular a los docente de EMG con el aquí y el ahora de su realidad como evaluadores, aun cuando esto, fue parte de la experiencia, y representó un factor que debe ser considerado en la práctica de dinámicas de transformación particular y colectiva de la realidad pedagógica de una comunidad para garantizar sus fines.

**El tercer objetivo:** *Ejecutar el plan de acción colaborativo diseñado en función de trasformar la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá*, reflejó un primer fallo, el cual como

se indicó antes mostró, debilidad en su sentido colaborativo durante su configuración, sin embargo se hará referencia en este momento a su aplicación.

La aplicación de los procesos de reflexión para procurar la transformación de la práctica evaluativa de los docentes de la etapa, se vio inicialmente afectada por la coyuntura subyacente del contexto propio de la Institución y situaciones externas que amenazaron su adecuado curso, durante el periodo escolar 2018 – 2019.

De igual forma la poca experticia de los integrantes del GIAP en la aplicación de los procesos reflexivos antes, durante y después de su praxis evaluativa, quienes descuidaron su sistematización, aun cuando fueron constantemente asesorados en ese particular por parte del investigador, sin embargo y a favor de la investigación, los insumos obtenidos en el curso de los grupos focales fueron adecuados y significativos, ya que partieron de la experiencia del docente durante su actuar valorativo, estableciendo entonces, que la debilidad se centró en la aplicación práctica del método y modelo, asumiéndose finalmente que los procesos auto reflexivos fueron desarrollados interna y sublimemente por los docentes de la etapa.

Este desapego a la sistematización de los procesos reflexivos, especialmente en sus dos (2) primeros ciclos, implicó que los informantes no revisasen la totalidad de las etapas del modelo ni sus preguntas generadoras, haciendo en lo teórico al proceso de trasformación poco sustancial.

Reiterando ideas anteriores, aun cuando no se sistematizó el registro de hallazgos antes, durante y después de la praxis en función a las preguntas generadoras del modelo por el desapego de los informantes al uso registros, si hubo un desarrollo de la intencionalidad y significado de cada aspecto reflexivo circunscrito en estos cuestionario auto reflexivos, que pudieron compartirse en colectivo a través de los grupos focales.

Los encuentros previamente planificados y organizados bajo la figura de grupos focalizados, pretendieron ofrecer un espacio para compartir colectivamente las experiencias particulares de los informantes y registrar en notas de campo la información suficiente para poder hacer seguimiento del proceso, especificar sus determinantes, estudiar avances y tomar decisiones.

Todas las preguntas de autoreflexión determinadas en función al modelo, implicaron el desarrollo cualitativo de sus contenidos y esperadas respuestas, induciendo a que se generase una amplia opinión o postura ante diversos aspectos del ejercicio evaluativo, en lo personal y colectivo, sobre la base de esta idea, durante los encuentros focales, en donde se registraron las impresiones o posturas consensuadas de los informantes, se evidenció una participación limitada en función a la integralidad del equipo de co investigadores, cuando las preguntas generadoras eran desarrolladas por uno o parte del GIAP y no encontraron en todo momento el apoyo general del conglomerado de la IAP.

Finalmente se puede evidenciar que la etapa de ejecución, por su naturaleza dinámica y variada en situaciones y condiciones, dificultó el ejercicio de generalizar sus eventos en una idea concreta, en tal sentido se compuso de éxitos y algunos aspectos que implicaron la reflexión del investigador y del grupo. Sin embargo no se considera un fracaso, sino parte de un complejo momento en el curso de toda investigación que implica la acción social como base de su filosofía.

En otro orden de ideas, en un tercer ciclo reflexivo, ya influenciado por la experiencia y el sentido de compromiso por parte del GIAP del momento, se evidenció un avance en el desarrollo de la aplicación del método y modelo, determinada por una participación más evidente aunque no total del equipo co investigador en función a una toma de decisiones enfocadas en la dirección de la emancipación, esto a su vez permitió una ejecución del plan de acción con un sentido participativo, responsable y consciente, aun cuando se evidenciaron imperfecciones que disminuyeron su importancia cuando se alcanzaban los fines amplios de la investigación centrados en la crítica, autocritica y reflexión, esta vez con un seguimiento in situ de la CS quien presenciaba los eventos de la transformación.

El **cuarto objetivo:** *Valorar los procesos reflexivos derivados de la práctica evaluativa de los docentes de educación media general de la Unidad Educativa Instituto Privado Boyacá*, fue considerado para definir el momento cumbre de cada ciclo reflexivo y del propio proceso.

Estuvo estrechamente relacionado con los momentos de evaluación del método, para validar la necesidad de retomar momentos anteriores del mismo o continuar sobre la base de los alcances ya obtenidos.

En tal sentido al final de cada ciclo se planteaban al colectivo preguntas de corte meta reflexivas, dirigidas a el diseño, ejecución y seguimiento del método y modelo, y que instaban a que el GIAP y la CS, tomasen decisiones, entre las cuales destacaron: (a) culminar o retomar el proceso cíclicamente; (b) analizar las debilidades presentadas en los procesos y sus alternativas de superación; (c) evidenciar logros, (d) determinar aspectos pendientes para otros ciclos y finalmente; (e) en caso de ser necesario retomar un nuevo momento IAP iniciando en el momento preciso del proceso.

Resulta importante destacar, que en este objetivo fue el colectivo quien especificó los determinantes del curso de la acción y tomó decisiones acerca de la misma, todas ellas sobre la base de la reflexión acerca de lo ocurrido y lo que se espera lograr, siempre a la par del acompañamiento y orientaciones del investigador.

Preguntas importantes de este particular para ser destacadas en estas conclusiones fueron muchas, sin embargo las siguientes implicaron decisiones importantes: ¿es necesario realizar otro ciclo reflexivo? ¿Se alcanzó la transformación?

En tal sentido es necesario establecer los avances entre ciclos a través de sus eventos característicos de forma puntual. Sobre la base de esa intención, el **primer momento reflexivo** fue considerado como *experimental* en todo sentido, por las diversas situaciones que lo caracterizaron, primordialmente por el hecho de que fue el contacto inicial con la aplicación del modelo y método, por lo cual se consideró desde sus inicios como propenso a imperfecciones, aunado al hecho de un GIAP transitorio el cual habría de organizarse y desarrollar sus actividades en un lapso escolar limitado por la celebración de comisiones electorales en el país.

En este momento de la investigación, los informantes al referirse a la evaluación de los aprendizajes, la consideraron como un proceso medicionista, basado en la tradición, en donde bajo este mismo principio identificaron a la modalidad sumativa como tipo único de evaluación, considerando de igual forma que la heteroevaluación

era la forma que hasta el momento contemplaban para apreciar los procesos de aprendizaje en función al ente que lo ejecuta.

Se evidencia entonces un grupo de educadores, que en su mayoría consideran que la tradición de la evaluación cuantitativa es característica en el ejercicio valorativo, sin embargo, producto de los fines del proceso de transformación, hay un trabajo pendiente, que es el de iniciar procesos emancipatorio a partir de la reflexión, de la cual opinaron que beneficiaría al docente en un aspecto principal: la toma de conciencia.

Es justo indicar, que no todos los docentes se ubicaron extremamente en el campo de la tradición y los paradigmas cuantitativos, por ende se manifestaron un grupo de informantes ganados a la idea de transformación de su praxis.

En un **segundo ciclo**, la esperanza de mejorar las debilidades evidenciadas fue el norte a seguir, ya un GIAP estable, con método más organizado, desarrollado completamente en lo metodológico, al aplicar las entrevistas a profundidad y el diagnóstico formal de IAP, también la adaptación sistemática IAP - Shön, de igual manera un modelo al cual se le adaptó un procedimiento mejorado de aplicación en función al del anterior ciclo, y en ese mismo orden de ideas, se formularon referentes concretos para alcanzar la transformación requerida, sobre la visión de la institución acerca de una adecuada praxis evaluativa.

Todo estuvo organizado sistemáticamente, para alcanzar las metas trazadas, sin embargo la coyuntura afectó esa expectativa de forma relativa en función a la presencia de eventos ya argumentados, que afectaron el curso esperado de algunos procesos necesarios, sin embargo, esto nunca limitó la esencia y fines de la transformación. Para ello se optó en aprovechar momentos de interacción no programados para captar información fundamental para el proceso.

En tal sentido trajo consigo beneficios perfectamente sustanciales, dirigidos a la información que podrían los aportar para la investigación sobre la base del objeto de estudio que se centró en su praxis evaluativa.

Es también necesario considerar que la tradición desde una perspectiva extrema, pudiese afectar e influenciar su praxis reafirmando el paradigma que caracterizó su formación, en tal sentido debe ser considerada como un antecedente o base para adaptar su práctica evaluativa a una nueva visión dirigida a lo contemporáneo, lo cual implica un conocimiento claro de la realidad, coyuntura y contexto.

Ahondando en la *racionalidad técnica de los informantes*, se indagó en algunos aspectos previos de la práctica evaluativa *in situ*, los cuales fueron de relevancia para aproximar conclusiones de la investigación, el primero estuvo relacionado con la influencia del área evaluada con respecto a su forma de valoración, lo cual influyó directamente en la selección de contenidos para la aplicación del diagnóstico académico y posteriormente para determinar la planificación o plan de lapso en la cual se contempla estrategia de evaluación prevista para abordar el proceso de aprendizaje. De igual forma existe una influencia en cuanto a la selección de instrumentos y criterios evaluativos.

Resulta importante significar que esta realidad no se adaptó a los docentes tendientes a la contemporaneidad, que indicaron que las estrategias pedagógicas y su diseño habrían de estar enfocadas en el estudiante, sus expectativas y necesidades, atendiendo como se ha dicho anteriormente a elementos que subyacen de la realidad.

También, parte de este fenómeno, se ubicó en la selección de criterios evaluativos, específicamente en la forma de determinarlos, siendo la tradición y la naturaleza de las áreas nuevamente los orientadores para ejecutar tal acción. Aunado a esto se evidenció una debilidad en la conexión entre los nudos críticos determinados en la diagnosis y los retos a asumir en la planificación, se presume entonces que no son asumidos conscientemente en el plan de trabajo, el cual atiende más a un programa que a la necesidad real del estudiante. Esto aunque no se dio en todos los casos es un significante a revelar.

Tampoco se dirigió la atención a las realidades, potencialidades, competencias necesaria, expectativas estudiantiles, las cuales se mantuvieron en muchos casos en los registros diagnósticos y de planificación sin efecto real durante la praxis.

De igual forma una tradición para la determinación y uso de los criterios evaluativos, enfocada en aspectos formales que se toman en cuenta para desarrollar productos particulares, como ejemplo: portada, introducción, conclusión, desarrollo, distando del enfoque que debe aplicarse a la evaluación fundamentada en competencias que realmente beneficien el desarrollo del estudiante. En tal sentido, el docente contemporáneo habría de generar sus criterios para valorar en función a las competencias que están en desarrollo o generándose para así lograr una verdadera evaluación fundamentada en procesos.

La forma de calificar, fue directamente proporcional a la manera en la cual conciben la influencia de las áreas, la determinación de contenidos, estrategias e instrumentos evaluativos, por lo tanto se mantiene el resultado evaluativo únicamente en función al criterio del docente el cual está definido por sus conocimientos del área y su postura frente a los aciertos y desaciertos de los estudiantes.

Las formas de evaluación fueron también discutidas, por una parte consideraron que la autoevaluación era poco significativa ya que los estudiantes siendo los que la desarrollan, podrían manipularla, al igual pensaron que la co evaluación no era adecuada por la distorsión social que podría generar la opinión entre estudiantes del desempeño en el aula, acarreando posibles conflictos.

Nuevamente el sector contemporáneo destacó la importancia de la reflexión particular del estudiante a través de la autoevaluación. Sin embargo no emitieron opinión en cuanto a la coevaluación, seguramente habrían apoyado su sentido reflexivo grupal.

Los tradicionalistas criticaron el sentido participativo y democrático en la construcción del plan de evaluación, el cual consideraron que es trabajo netamente del docente y este como experto habría de ajustar desde su óptica la mejor forma de desarrollar el ejercicio valorativo, nuevamente el sector adverso incluyó una idea contraria y percepción en cuanto a este particular.

Finalmente en cuanto al resultado de la evaluación, ya sobre la base de la discrepante dinámica entre tendencias, hubo consideraciones adversas, los contemporáneos consideraron que hay que tratar de dar a mayor cantidad de detalles

para orientar los resultados evaluativos a través de la calificación lo cual fue adversado por los docentes cuantitativos, que manifestaron que no era valorado por el estudiante y que sería un trabajo arduo e *interminable*.

Este ciclo, aun cuando las debilidades subyacentes del contexto, trajo consigo a través de la reflexión y la crítica, interesantes y nuevos hallazgos, entre ellos la profundización de los argumentos de los docentes frente a todos los momentos previstos para el desarrollo de la transformación, así mismo un dinamismo en el mismo GIAP y decisiones que favorecieron al tercer y último momento de la investigación.

El **tercer ciclo**, marcó una diferencia notoria en comparación a los anteriores, la más resaltante fue un adecuado desarrollo del modelo, acompañado de un GIAP que valoró la contemporaneidad evaluativa y un seguimiento y control *in situ y vivencial*, también fue característico que la simplificación de los procesos reflexivos permitió en gran medida el alcance de las metas propuestas, enfocadas en la transformación del actuar evaluativo de los docentes de EMG.

En el GIAP del tercer ciclo, todavía estaba latente la influencia positivista, pero la ventaja es que los mismos integrantes optaban por la transformación, demostrando aceptación y apertura, significando siempre que se mantenían en proceso de adaptación. Es por esto que el éxito de la transformación estuvo determinado por el siguiente ejercicio reflexivo al cual se le prestó más atención.

Se simplificó el modelo, ya en este momento de la investigación el método había cumplido su objetivo primordial, el cual fue guiar la transformación en función a grandes bloques de actividades, de las cuales las primeras ya estaban cumplidas, y las otras que siguieron vigente en su práctica eran rutinarias, como la creación del plan de acción, su ejecución y evaluación.

La etapa final del método se fundamentó en la **metareflexión**, en donde los docentes fueron capaces de valorar su propia forma de reflexionar, y concientiza los beneficios del acto reflexivo para mejorar su desempeño profesional.

## **Reflexiones del Investigador**

Los hallazgos analizados en perfecta confluencia, evidencian un proceso evolutivo de transformación de la praxis evaluativa de los docentes de EMG de la UEIP Boyacá, el cual se fue desarrollando en función a la aplicación de un método y modelo que instaba al componente humado de la indagación, a pensar acerca de lo que hace y como lo hace, esto traducido en una palabra expresión: la reflexión como agente de cambio.

La IAP, enrumbó el camino metodológico, integrando a la investigación como eje para alcanzar un nuevo conocimiento, la acción como forma práctica para impulsar cambios y la participación como necesidad para lograr metas comunes.

Su aplicación fue compleja en función a varios aspectos, el humano, experiencial, práctico y coyuntural, sin embargo al estar anclado a una filosofía determinada por el enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico, generó la flexibilidad suficiente para adaptar sus procesos al contexto.

Sistématicamente ofreció herramientas para el alcance de intenciones emancipadoras, garantizando la participación colectiva en función a la acción transformadora.

La participación fue un reto constante, tomando en cuenta que el factor humano orienta sus actos y formas de ver el mundo sobre la base de sus propias realidades, las cuales son determinadas por sus experiencias, conductas aprendidas, creencias, valores y todo lo que configura la realidad de cada individuo.

El modelo empleado y orientado por las ideas de Donald Schön, permitió hacer de la autoevaluación, una forma de inducir al docente a reflexionar acerca de su desempeño profesional, develando la concepción que tiene de su práctica, los conocimientos que aplica durante la misma, el uso de la autocrítica durante el curso de las acciones que desarrolla en y durante su praxis y finalmente la capacidad de reflexionar acerca de la propia reflexión como agente de cambio.

Los docentes de la etapa de EMG de la institución, fueron los sujetos de estudio de la presente investigación, caracterizados profesionalmente por la influencia de un

paradigma tradicional, el cual pudieron superar para adaptarse a la contemporaneidad educativa, sin embargo no se logró que todos hayan alcanzado ese fin, pero indudablemente, pudieron dentro de sus propios procesos internos reflexionar acerca de su forma de actuar y concebir la práctica evaluativa, de allí radica el éxito de este proceso emancipatorio.

Podría cuestionarse el hecho de que la transformación no fue uniforme en todos los integrantes del equipo docente de la etapa, pensar en ello sería apostar a lo imposible. La transformación se enfocó en la particularidad de cada docente, en la propia institución y sus doctrinas, en el personal que dirige gerencialmente a esta organización, e inclusive en la comunidad educativa, no de forma directa sino como un nuevo aspecto que se integra a su cultura gerencial, pedagógica, filosófica y en especial a la evaluativa.

Sobre la base de este principio, cada docente al reflexionar en cuanto a su actuar evaluativo, pudo perfeccionar sobre la base de su aceptación, su propio actuar valorativo, ampliéndolo para hacer de este ejercicio un componente indivisible del propio proceso de aprendizaje.

Generó otras formas de ver a la evaluación, superando paradigmas tradicionales, los cuales en su tiempo fueron efectivos para una sociedad que confiaba y creía en el conductismo y el positivismo. En tal sentido pudieron desaprender sus doctrinas para aceptar al humanismo como nueva base epistémica para determinar la forma de relacionarse con la educación como ente vivo y participante de la propia sociedad.

La reflexión es un proceso interno, el cual dentro de su particularidad, concierne al individuo, quien determina su influencia en el curso de su propia vida. En tal sentido es imposible desde el externo determinar la forma en la cual actuará en el ser particular para redirigir su forma de concebir al mundo y la realidad que subyace de él.

Es por esto que la transformación a partir de la reflexión solo puede inducirse, mas no obligarse, y es por ello que el principal insumo para la emancipación es la aceptación, la cual debe ofrecer el individuo para aperturar y disponer un cambio en su propia vida.

En este caso, la transformación se enfocó en un aspecto de la vida de los docentes de EMG de la etapa, específicamente en su profesión y más allá de ello en su rol como evaluador, el cual estuvo determinado inicialmente por las creencias recopiladas durante su formación directa e indirecta en las aulas y se perfeccionó con la experiencia.

Entonces el reto fue preciso, ¿cómo transformar una concepción marcada por años de costumbre? Y la respuesta se halló en la reflexión.

En este momento no es posible saber, si el equipo docente que alcanzó la transformación, permanecerá en la institución desarrollando y fortaleciendo su nueva concepción de la evaluación, incluso no se puede precisar si el directivo continuará impulsando esta filosofía, producto del aprendizaje que subyace de la presente investigación; lo que sí es seguro es que cada uno de los sujetos que se relacionó con la transformación, lleva consigo una nueva forma de concebir a la valoración académica, la cual replicará en otros espacios.

Cuando se hace referencia a estos individuos participantes, se incluye al estudiante, el cual también puede generar desde el tiempo presente un perfil de evaluador siendo evaluado en esta etapa de su vida, también el padre, que puede difundir en otros espacios la firma en la cual la UEIP Boyacá desarrolla sus procesos de valoración.

Finalmente, resta establecer un nuevo reto, el de la sustentabilidad de los alcances logrados, depende entonces de los reformulados evaluadores continuar practicando y multiplicando lo aprendido, lo cual resulta un beneficio directo para una sociedad que demanda nuevas formas de educar al ciudadano de hoy.

## REFERENCIAS

- Alcatraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. [Documento en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134142> [Consulta: 2020, febrero 3].
- Arias, S. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. [Documento en línea]. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35660262007/html/index.html> [Consulta: 2020, febrero 15].
- Arribas, J. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. [Documento en línea]. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639020.pdf> [Consulta: 2020, mayo 15].
- Becerra, R y Moya, A. (2003). Investigación-acción participativa, crítica transformadora Un proceso permanente de construcción. [Documento en línea]. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n2/a05.pdf> [Consulta: 2018, julio 20].
- Blandéz, J. (2000). La investigación – acción: un reto para el profesorado. [Documento en línea]. [https://books.google.co.ve/books?id=lM75KnDZSzAC&pg=PA71&lpg=PA71&dq=fiabilidad+de+la+investigaci%C3%B3n&source=bl&ots=\\_2pL2ub\\_df&sig=K8BS0BvSr\\_2pFyoDsILtZ\\_73o-E&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwihs7tKhj-jZAhXCs1kKHch7AI44FBDoAQhYMAg#v=onepage&q=fiabilidad%20de%201a%20investigaci%C3%B3n&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=lM75KnDZSzAC&pg=PA71&lpg=PA71&dq=fiabilidad+de+la+investigaci%C3%B3n&source=bl&ots=_2pL2ub_df&sig=K8BS0BvSr_2pFyoDsILtZ_73o-E&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwihs7tKhj-jZAhXCs1kKHch7AI44FBDoAQhYMAg#v=onepage&q=fiabilidad%20de%201a%20investigaci%C3%B3n&f=false) [Consulta: 2018, marzo 13].
- Bracker, M. (2002). Metodología de la investigación social cualitativa. [Documento en línea]. <https://elsudamericano.files.wordpress.com/2017/07/maren-bracker-metodologc3ada-de-la-investigac3b3n-social-cualitativa.pdf> [Consulta: 2017, enero 3].
- Cáceres, M., Gómez, L. y Zúñiga, M. (2018a). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje [Documento en línea]. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000300196](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196) [Consulta: 2020, enero 15].
- Cáceres, M., Gómez, L. y Zúñiga, M. (2018b). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento [Documento en línea]. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442018000200009](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200009) [Consulta: 2020, enero 20].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (Nº 5.908). (2009, febrero 19). [Transcripción en línea]. Disponible: [http://www.asambleanacional.gob.ve/documentos\\_archivos/constitucion-nacional-7.pdf](http://www.asambleanacional.gob.ve/documentos_archivos/constitucion-nacional-7.pdf) [Consulta: 2017, Diciembre 25]
- Díaz, F. (2015) Currículo escolar y evaluación auténtica de los aprendizajes, Frida Díaz Barriga Arceo. [Vídeo en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=glDlvATQJeY> [Consulta: 2017, Agosto 23]
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes: de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. [Documento en línea]. <https://www.catedrainnoeducaescalae.com/wp-content/uploads/2017/02/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf> [Consulta: 2017, Diciembre 22]

- Domínguez, R. y González, M. (2015). Las funciones y fines de la evaluación del aprendizaje. [Documento en línea]. [http://edumed2015.sld.cu/index.php/edumed/index/manager/files/Lasfuncionesyfinesdelaevaluacion\\_Conferencia\\_.pdf](http://edumed2015.sld.cu/index.php/edumed/index/manager/files/Lasfuncionesyfinesdelaevaluacion_Conferencia_.pdf) [Consulta: 2020, Marzo 21]
- Educarchile (2013). Habilidades siglo XXI - Introducción. [Vídeo en línea]. [https://www.youtube.com/watch?v=Euoyp\\_es5Ao](https://www.youtube.com/watch?v=Euoyp_es5Ao) [Consulta: 2017, Agosto 21]
- Fierro, C., Fortuol, B y Rosas, L. A. (1999). Transformando la Práctica Docente. [Documento en línea]. <https://www.redalyc.org/pdf/342/34201416.pdf> [Consulta: 2017, Diciembre 20]
- Fraile, A. (2009). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. [Documento en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3441758> [Consulta: 2017, Diciembre 23]
- Frola, P y Velásquez, J. (2011). Competencias docentes para...La evaluación cualitativa del aprendizaje. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cbttequixquiac.edu.mx/library/jornadas/CUALITATIVA.pdf> [Consulta: 2018, marzo 1]
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre (s/f). La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. [Documento en línea]. [https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA\\_EVALUACION\\_EDUCATIVA.pdf](https://www.uv.mx/personal/jomartinez/files/2011/08/LA_EVALUACION_EDUCATIVA.pdf) [Consulta: 2018, Marzo 4]
- Geilfus, F. (2009). 80 herramientas para el desarrollo participativo. [Documento en línea]. <http://replica.iica.int/docs/B0850e/B0850e.pdf> [Consulta: 2018, enero 14]
- Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. [Documento en línea]. [http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24007/oscar\\_blanco.pdf?isAllowed=y&sequence=1](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/24007/oscar_blanco.pdf?isAllowed=y&sequence=1) [Consulta: 2020, enero 8]
- Jiménez, B y Tejada, J. (2004). Procesos y métodos de investigación. [Documento en línea]. [http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/Procesos\\_y\\_metodos\\_de\\_investigacion.pdf](http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/Procesos_y_metodos_de_investigacion.pdf) [Consulta: 2017, enero 3]
- Ley Orgánica de Educación. (Nº 5.929E). (2009, agosto 15). [Transcripción en línea]. [http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley\\_Educacion.pdf](http://www.venezuelaigualitaria.org/Documentos/Ley_Educacion.pdf) [Consulta: 2017, Diciembre 25]
- Mendieta, Izquierdo y Giovane. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/2390/239035878001.pdf> [Consulta: 2018, marzo 3]
- Moreno (2015), Las competencias del evaluador educativo. [Documento en línea]. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v44n174/v44n174a6.pdf> [Consulta: 2020, Enero 12]
- MPPE (2008). La evaluación en el sistema educativo Bolivariano. [Documento en línea]. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000100024](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100024) [Consulta: 2020, Abril 12]

- MPPE (2016). Autoevaluación de la escuela 2016-2017. [Documento en línea]. <https://es.scribd.com/document/326036243/Autoevaluacion-de-La-Escuela-2016-2017> [Consulta: 2017, Diciembre 27]
- MPPE (2017a). Primeras orientaciones para el proceso de evaluación del desempeño estudiantil en las instituciones de educación media general. [Documento en línea]. [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/1era%20Orientacion%20para%20la%20evaluacion\(1\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/1era%20Orientacion%20para%20la%20evaluacion(1).pdf) [Consulta: 2017, Diciembre 27]
- MPPE (2017b). Áreas de formación en educación media general. [Documento en línea]. [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/Areas\\_de\\_formacion\\_en\\_educacion\\_media\\_general%20\(2\)%20\(2\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/Areas_de_formacion_en_educacion_media_general%20(2)%20(2).pdf) [Consulta: 2020, febrero 2]
- Morales. O, Valverde. Y y Olmedo. O (2016). Evaluación y prácticas evaluativas. [Documento en línea]. <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/unimar/article/viewFile/1136/pdf> [Consulta: 2017, Diciembre 18]
- Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos. [Documento en línea]. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a05.pdf> [Consulta: 2017, Diciembre 18]
- Muñoz, C. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación". [Documento en línea]. :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>> ISSN 1315-883X [Consulta: 2018, Marzo 4]
- Nieto, J. (1996). La autoevaluación del profesor: cómo evaluar y mejorar su práctica docente. [Libro en línea]. <https://es.scribd.com/document/28595215/Autoevaluacion-profesor-J-Nieto> [Consulta: 2017, Diciembre 20]
- Osuna, Y. (2012). Análisis de la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos. [Documento en línea]. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36642/1/dossier02.pdf> [Consulta: 2017, Diciembre 20]
- Ordoñez, R. (2013). Manual de Control de Estudios y Evaluación. Caracas: Comercializadora Quiles 2111, C.A..
- Palacios, B. Sánchez, M y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa. Guías o checklists. [Documento en línea]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4229112> [Consulta: 2018, Marzo 13]
- Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. (Nº 36.687). (1999, noviembre 16). [Transcripción en línea]. Disponible: [www.oei.es/historico/quipu/venezuela/Reglamento\\_ley\\_org\\_educ.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/Reglamento_ley_org_educ.pdf) [Consulta: 2017, Diciembre 25]

- Robledo, J. (2016). Observación participante: informantes claves y rol del investigador. [Documento en línea]. file:///C:/Users/m1/Downloads/461-1-1822-1-10-20150617%20(2).pdf [Consulta: 2018, Marzo 1]
- Rojas, B. (2014). Investigación Cualitativa: fundamentos y praxis. Caracas: FEDUPEL.
- SCCM (Sociedad Cooperativa de la Comunidad de Madrid) (2014). Comprender y aplicar la IAP. [Documento en línea]. <https://studylib.es/doc/6291885/comprender-y-aplicar-la-iap> [Consulta: 2017, Noviembre 16]
- Saucedo, H. (2011). Evaluación del aprendizaje a nivel superior. [Documento en línea]. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj436XhvNbuAhUr1VkJHR-gDwoQFjARegQIChAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6349196.pdf&usg=AOvVaw1PJwk9XBuAK9fLarbHLzLx> [Consulta: 2020, Marzo 7]
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. [Documento en línea]. [Josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf](http://josegastiel.files.wordpress.com/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf) [Consulta: 2019, febrero 12]
- Shön, D. (1998). El profesional reflexivo. [Documento en línea]. [www.academia.edu/26075198/Donald\\_a.\\_sh%C3%B3n\\_el\\_profesional\\_reflexivo](http://www.academia.edu/26075198/Donald_a._sh%C3%B3n_el_profesional_reflexivo) [Consulta: 2019, febrero 15]
- Torres, M. y Torres, C. (2005). Formas de participación en la evaluación. [Documento en línea]. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603109> [Consulta: 2020, Marzo 12]
- Torres y Sanmartín (2015). Práctica evaluativa del docente en el aula. [Documento en línea]. [http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4097/1/Pr%C3%A1ctica%20Evaluativa%20Docente\\_Antonella%20Martelo%20T\\_2015.pdf](http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/4097/1/Pr%C3%A1ctica%20Evaluativa%20Docente_Antonella%20Martelo%20T_2015.pdf) [Consulta: 2018, Marzo 2]
- Triviño, J. (2008). La evaluación en educación primaria. [Documento en línea]. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_13/JONATAN\\_TRIVINO\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_13/JONATAN_TRIVINO_1.pdf) [Consulta: 2020, Junio 2]
- UNESCO. (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. [Documento en línea]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152934s.pdf> [Consulta: 2017, enero 2]
- UNESCO. (2015). Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación. [Documento en línea]. [unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235489s.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235489s.pdf) [Consulta: 2017, enero 1]
- UNESCO. (2015b). Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. [Documento en línea]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf> [Consulta: 2017, enero 1]

- UNICEF-CEADEL. (2013). Autoevaluación de Escuelas Secundarias Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa - IACE. [Documento en línea]. <https://www.unicef.org/argentina/media/516/file/IACE%20Secundaria.pdf> [Consulta: 2017, enero 7]
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. [Documento en línea]. <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2017/09/El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf> [Consulta: 2017, Diciembre 23]

**ANEXO A**  
**Circular de Conformación del GIAP**

Estimado colega, bienvenido a una nueva experiencia de transformación pedagógica, en la cual tu eres protagonista, una vivencia que nos permitirá fortalecer no solo a nuestra Institución, sino a nuestro propio actuar docente, siempre en aras de atender a las necesidades de nuestros estudiantes.

Como sabes, el correcto ejercicio evaluativo ha sido siempre un preocupación de los directivos de nuestra Institución, es por ello y por el hecho de que hemos evidenciado algunos síntomas que difieren de las necesidades académicas que demanda la comunidad estudiantil y las líneas ministeriales, que te invito a participar en un proceso de transformación de nuestra práctica evaluativa.

En tal sentido eres parte fundamental de un equipo de trabajo al cual llamaremos GIAP (Grupo de Investigación Acción Participativa) cuya meta es lograr la transformación de la práctica evaluativa a través del consenso que se genera a partir de la participación de nuestro excelente grupo docente de la etapa, al cual tú perteneces.

En los próximos días realizaremos una reunión, para conversar del proceso de transformación y recibir de ti, orientaciones y sugerencia.

Gracias por permitirnos contar con tu apoyo, experiencia y disposición, lograremos las metas gracias a tu participación.

## ANEXO B

### Matriz DRAFPO

	<b>UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA INSTITUTO BOYACÁ</b>		<b>CÓDIGO DE INSTRUMENTO</b>			
	<b>DEPARTAMENTO DE CONTROL DE ESTUDIOS Y EVALUACIÓN</b>		<b>FECHA</b>			
	<b>MATRIZ DRAFPO</b>					
<b>INSTRUCCIONES</b>	EN FUNCIÓN AL POSTULADO QUE DETERMINA EL CONTENIDO DE ESTA MATRIZ DE INFORMACIÓN, ESPECIFIQUE DE FORMA ESCRITA: (A) DEBILIDADES; (B) RESISTENCIAS; (C) AMENAZAS; (D) FORTALEZAS; (E) POTENCIALIDADES Y; (F) OPORTUNIDADES ORIENTADAS POR LAS DIMENSIONES QUE A CONTINUACIÓN SE ESPECIFICAN PARA COMPLETAR ÉSTE INSTRUMENTO					
<b>POSTULADO</b>	TRANSFORMACIÓN DE NUESTRA PRAXIS EVALUATIVA EN FUNCIÓN DE LAS DEMANDAS EDUCATIVAS ACTUALES					
<b>ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR LOS EJES DE LA MATRIZ</b>	<b>DEBILIDADES</b>	DEBILIDADES EN CUANTO A NUESTRA PRÁCTICA EVALUATIVA ACTUAL				
	<b>RESISTENCIAS</b>	ACTITUDES QUE IMPOSIBILITAN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN				
	<b>AMENAZAS</b>	ASPECTOS EXTERNOS QUE DESFAVORECEN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRAXIS EVALUATIVA				
	<b>FORTALEZAS</b>	ASPECTOS FAVORABLES PARA ALCANZAR LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRAXIS EVALUATIVA				
	<b>POTENCIALIDADES</b>	HABILIDADES Y DESTREZAS CON LAS QUE CUENTA EL GRUPO DOCENTE PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EVALUATIVA				
	<b>OPORTUNIDADES</b>	ASPECTOS EXTERNOS QUE FAVORECEN LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRAXIS EVALUATIVA				
<b>MÁS INTERNAS</b>	<b>ELEMENTOS</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>ELEMENTOS</b>	<b>ACCIONES</b>		
<b>BAJO NUESTRO CONTROL</b>	<b>DEBILIDADES</b>	¿CÓMO CORREGIRLAS?	<b>FORTALEZAS</b>	¿CÓMO MANTENERLAS?		
<b>ALIANZAS PARA INFLUIR</b>	<b>RESISTENCIAS</b>	¿CÓMO REVERTIRLAS?	<b>POTENCIALIDADES</b>	¿CÓMO DESARROLLARLAS?		
<b>FUERA DE NUESTRO CONTROL</b>	<b>AMENAZAS</b>	¿CÓMO AFONTARLAS?	<b>OPORTUNIDADES</b>	¿CÓMO APROVECHARLAS?		
<b>MÁS EXTERNAS</b>						

## ANEXO C

### Matriz DOFA

	<p>REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA          UNIDAD EDUCATIVA PRIVADA INSTITUTO BOYACÁ          LOS TEQUES ESTADO BOLIVARIANO DE MIRANDA          DEPARTAMENTO DE CONTROL DE ESTUDIOS Y EVALUACIÓN  <b>MATRIZ DOFA</b></p>	<b>CODIGO DE INSTRUMENTO</b> <hr/> <b>FECHA</b> <hr/> <b>DOCENTE</b> <hr/> <b>AREA</b>
<b>INSTRUCCIONES</b>	EN FUNCIÓN AL POSTULADO QUE DETERMINA EL CONTENIDO DE ESTA MATRIZ DE INFORMACIÓN, ESPECIFIQUE DE FORMA ESCRITA: (A) DEBILIDADES; (B) OPORTUNIDADES; (C) FORTALEZAS Y; (D) AMENAZAS ORIENTADAS POR LAS DIMENSIONES QUE A CONTINUACIÓN SE ESPECIFICAN PARA COMPLETAR ÉSTE INSTRUMENTO	
<b>POSTULADO</b>	DEVELANDO MI ROL COMO EVALUADOR EDUCATIVO	
<b>ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR LOS EJES DE LA MATRIZ</b>	<i>DEBILIDADES</i>	REFERENTE A LAS DEBILIDADES QUE PRESENTO COMO DOCENTE EN MI ROL COMO EVALUADOR
	<i>OPORTUNIDADES</i>	PROCESOS, ENTES, ORGANISMOS U OTROS EXTERNOS A MI FIGURA COMO EVALUADOR QUE PUEDEN FAVORECERME
	<i>FORTALEZAS</i>	ASPECTOS POSITIVOS QUE DEFINEN MI ROL COMO EVALUADOR
	<i>AMENAZAS</i>	CONJUNTO DE CARACTERÍSTICAS DESFAVORABLES QUE DETERMINAN MI ROL COMO EVALUADOR
<b>DEBILIDADES</b>		
<b>OPORTUNIDADES</b>		
<b>FORTALEZAS</b>		
<b>AMENAZAS</b>		

## **ANEXO D**

## **Modelo de Nota de Campo**

## **ANEXO E**

### **Reunión de Grupo Focal**



## ANEXO F

### Reflexiones del Investigador por Ciclos Reflexivos

Pregunta Reflexiva	Reflexión Particular Primer Ciclo Reflexivo	Reflexión Particular Segundo Ciclo Reflexivo	Reflexión Particular Tercer Ciclo Reflexivo
¿Qué quiero?	Transformar.	Sigo en mi intención de transformar.	Seguir trabajando por mejorar los procesos educativos, ya inicié la transformación de uno, de la práctica reflexiva de mis docentes.
¿En qué tiempo lograrlo?	No es predecible ya que cada ser humano, en su individualidad decide o no generar cambios, más aun en lo que a su persona se refiere.	Mantengo mi postura en tal sentido, el tiempo no lo defino yo sino la disposición del docente.	El tiempo no es un determinante, lo importante el alcanzar la meta cuando sea necesario.
¿Lo lograré?	No lo sé.	He generados logros simples, tengo la convicción que algo lograré, pero hoy no sé qué alcanzaré.	Lo logre, pero es el inicio de otros procesos.
¿Puedo lograrlo?	No, solo puedo inducirlo	Sigo pensando que solo puedo inducirlo.	
¿Quiénes son mis colegas dentro del proceso?	Seres humanos que actúan con base a sus principios, emociones, miedos y cultura.	Aprendices de una nueva forma de ver la praxis evaluativa, los mismos seres humanos de siempre.	Un grupo de seres humanos que aprendieron algo nuevo, a reflexionar.
¿Por qué algunos colegas se resisten al cambio?	Es complejo responder sin emitir juicios de valor, pero desde mi comprensión del entorno puede estar relacionado con la ubicación de mis colegas en su zona de confort, los paradigmas con los cuales definen su existencia, su sentido de lo correcto e incorrecto, su propia formación (social, académica, particular, familiar).	Miedos y algunas veces pienso que comodidad.	Porque no se han atrevido a iniciar transformaciones. Ahora deben tener más apertura a otros procesos de cambios.
¿Transformación o configuración de una práctica evaluativa?	Tal vez el cambio no se da por no tener herramientas ni conocimiento base, posiblemente la transformación se vislumbre como un proceso de configuración de una praxis valorativa.	Me preocupa que mi pensamiento lógico vaya a la configuración, sin embargo al no partir de cero en lo evaluativo si es una transformación.	Definitivamente transformación.
¿Es necesario continuar?	Sí, ya que no podemos estatizar los procesos educativos, haciéndolos ajenos a las actuales generaciones.	Sí, ya el camino esta iniciado y se han generado procesos reflexivos.	Siempre, los retos no tienen fin.
¿La Transformación, es una moda o una necesidad?	Las modas pasan, la necesidad se atiende.	Una necesidad.	Una necesidad, siempre lo será.
¿Quién soy en la investigación?	Hoy me siento solo en ella, pareciese que solo yo comprendo la necesidad de emancipación, no puedo evidenciar la pasión de mis compañeros en este asunto	Su impulso, pareciera el más preocupado, pero ya no soy el único interesado.	Ya una parte de ella.
¿Tengo enemigos en el proceso?	Sí, pero más temo que el enemigo del proceso sea yo mismo imponiendo un cambio.	Se han ido. La experiencia me ha hecho comprender que soy un real amigo del proceso, ya no lo veo como un deber sino como algo más concreto y beneficioso.	No, pero si muchos retos.
¿Qué hacer?	Tener paciencia y comprender que los procesos implican etapas y momentos evolutivos, no se hace una montaña en un solo día	Seguir y no olvidar la misión de generar un cambio.	Seguir.
¿Cuál ha sido mi aptitud en el proceso?	Aun cuando he manejado mi emotividad, creo que me ubican como un investigador aprensivo.	Estoy más tranquilo.	Ya no hablo de aptitud sino de uno de los integrantes del colegio que aprendió que la transformación es posible sobre la base de comprender que es un proceso.
¿Qué imagen genero ante los colegas?	La del jefe, no la del investigador.	Hoy veo que ya no es el jefe, sino el profesional que quiere generar un cambio.	La de un docente más.
¿Qué debo confesar?	Que no soy un investigador experto, sin embargo me apasiona conocer y generar nuevos conocimientos. No sé si la perfección que busco sea un obstáculo.	Que mis temores aumentan, pero a medida de ello las opciones son muchas más.	Que por momentos pensé que la meta no se alcanzaría.
¿Qué pienso del enfoque?	Es apasionante ya que permite comprender la subjetividad humana y la complejidad de la misma.	Sigue siendo apasionante.	Es una manera de conocer más al ser humano.

## SINTESIS CURRICULAR

**Prof. Miguel Antonio Blanco Aponte.**  
**C.I. v- 13.615.970**  
**Fecha de Nacimiento: 20/04/1978.**

Técnico Superior Universitario en Computación del Instituto Universitario Nueva Esparta (2000). Capacitación Pedagógica para Profesionales no Docentes en la UPEL (2003). Profesor en la Especialidad de Geografía e Historia de la UPEL-IMPM (2013). Desde el año 2000 se ha desempeñado como Docente Universitario en el IUNE, su primera *Alma Mater*, a finales de ese año y hasta a la actualidad ha laborado en la UEIP Boyacá como docente de Educación para el Trabajo, Jefe del Departamento de Tecnología, Adjunto al Departamento de Evaluación, Coordinador Académico de Educación Media General, Docente del área de Geografía e Historia, Jefe del Departamento de Control de Estudios y Evaluación, actualmente director de esa casa de estudios. Desde el año 2014 se desempeña de igual forma como docente contratado de la UPEL – IMPM Núcleo Académico Los Teques – Ocumare del Tuy, en donde se ha desempeñado en las unidades curriculares de su especialidad de pregrado y en aquellas relativas a Evaluación de los Aprendizajes, aunado al apoyo voluntario que ha ofrecido a esta sede universitaria en función a su conocimiento tecnológico.