

# Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos\*

Evaluative Practices in School. A Pedagogical Route to the Construction of Meaningful Learnings  
Práticas avaliativas na escola. Um caminho pedagógico para a construção de aprendizagens significativas

Luz Estela Gómez Vahos\*\* | Luz Enid Muriel Muñoz\*\*\*  
David Alberto Londoño-Vásquez\*\*\*\*

\* Este artículo presenta los resultados de la investigación *Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos.*, el cual es requisito de grado en la maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales-Cinde.

\*\* Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, en gestión Ambiental y en Pedagogía de la Lúdica. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente vinculada al municipio de Sabaneta en educación preescolar. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5339-2093>. Correo electrónico: [gomezvahos@yahoo.es](mailto:gomezvahos@yahoo.es)

\*\*\* Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente vinculada al municipio de Sabaneta en educación básica primaria. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2586-0771>. Correo electrónico: [laprofe1a@gmail.com](mailto:laprofe1a@gmail.com)

\*\*\*\* Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Miembro del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad de la Institución Universitaria de Envigado. Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1110-7930>. Correo electrónico: [dalondono@correo.iue.edu.co](mailto:dalondono@correo.iue.edu.co)

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Prácticas evaluativas en la escuela, una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos”, en la que se analizó cómo las prácticas evaluativas de los docentes posibilitan la construcción significativa de aprendizajes en los contextos donde se movilizan las potencialidades, los intereses y las necesidades de los estudiantes del grado quinto en dos instituciones educativas del municipio de Sabaneta (Primitivo Leal La Doctora y Concejo de Sabaneta José María Ceballos Botero). La investigación fue cualitativa y de carácter descriptivo, hermenéutico-comprensiva. La población participante se conformó con estudiantes, padres de familia, directivos y docentes del grado quinto. Como unidad de análisis, se aplicaron entrevistas, observaciones de clase y talleres didácticos. El estudio permitió concluir principalmente que las claridades y conjeturas que hacen los participantes sobre la evaluación obedecen a su percepción de la escuela, su influencia en los procesos educativos y las expectativas que les generan.

## Abstract

This paper presents the results of the research: *Evaluative practices in the school, a pedagogical route towards the construction of meaningful learning*, where we analyzed how the evaluation practices of teachers enable meaningful construction of learning in contexts where potentialities, interests and needs of fifth grade students in two Educational Institutions of Sabaneta City (Primitivo Leal la Doctora y Concejo de Sabaneta José María Ceballos Botero) are mobilized. The research was qualitative and descriptive, hermeneutical- comprehensive. The participating population was compounded with students, parents, directors and teachers of the fifth grade. As an analysis unit, interviews, class observations and didactic workshops were applied. Mainly, this study concluded that the specifications and conjectures that the participants make about the evaluation, respond to their perception of the school, its influence on the educational processes and the expectations that generate them.

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa “Práticas avaliativas na escola, uma rota pedagógica em direção à construção da aprendizagem significativa”, na qual foi analisado como as práticas avaliativas dos professores permitem a construção significativa da aprendizagem nos contextos em que são mobilizadas as potencialidades, os interesses e as necessidades dos alunos da quinta série em duas instituições de ensino do município de Sabaneta (Primitivo Leal La Doctora y Concejo de Sabaneta José María Ceballos Botero). A pesquisa foi qualitativa e descritiva, hermenêutica-abrangente. A população participante era composta por estudantes, pais, gerentes e professores da quinta série. Como unidade de análise, foram aplicadas entrevistas, observações em classe e oficinas educativas. O estudo permitiu concluir principalmente que as clarezas e conjecturas que os participantes fazem sobre a avaliação se devem à percepção da escola, à sua influência nos processos educacionais e às expectativas que geram.

---

**Recibido: 05 | 02 | 2019**

**Evaluado: 08 | 07 | 2019**

Cómo citar este artículo: Cómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Aletheia*, 11(1), 37-68.

### **Palabras clave**

prácticas evaluativas; aprendizaje; evaluación formativa.

### **Keywords**

evaluative practices; learning; formative evaluation.

### **Palavras chave**

práticas de avaliação; aprendizagem; avaliação formativa

---

## Referentes teóricos

---

### El aprendizaje significativo subyace a la escuela

La escuela como escenario de convergencia de múltiples relaciones propicia experiencias de aprendizaje enmarcadas en las disposiciones del currículo (Hollins, 2015) que bien podrían constituirse como posibilidades evaluativas desde todas las dimensiones del desarrollo humano (Huang y Chiu, 2015), en tanto nutren la vida de los sujetos con las cuestiones que marcan sentido para el colectivo y el individuo. Como lo afirma Moreira (1997), "No todo lo que está en los programas y en los libros y otros materiales educativos del currículum es importante" (p. 18). Los niños y jóvenes de las instituciones educativas (IE) tienen puesta la mirada hoy en terrenos desconocidos para la escuela, asuntos que despiertan su interés y que resultan casi intocables o, incluso, censurables: el manejo de la información a través de las redes sociales (Chassiakos, Radesky, Christakis, Moreno y Cross, 2016); la identidad sexual (Rosario-Hernández, Rovira, Luna y Acevedo, 2016); la capacidad para tramitar emociones (Sattayathewa, Wattanaburanon y Kay, 2018); el cuerpo como territorio individual (Barthes, Champollion y Alpe, 2017); la aceptación de las normas (Prairat, 2012); las tendencias en el consumo (Córdova, Ramón, Jiménez y Cruz, 2013); el proyecto de vida (Cardona, Valencia, Duque y Londoño-Vásquez, 2015); entre otros, todos contenidos ocultos en el currículo pero que se gestan o se manifiestan indudablemente en la escuela (Hafferty y Gaufberg, 2013).

El aprendizaje significativo es una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para generar su conocimiento (Ausubel, 1983; Klausmeier y Harris, 2014). Es también una teoría de aprendizaje porque esa es su finalidad, pues aborda los elementos, los factores y las condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado (Rodríguez, 2011).

Según Ausubel (1983), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición de él para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas (Hleap, 1999). Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se construye significado, se da sentido a lo aprendido, y se entiende su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas (Novak, 2010).

Por tanto, el aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos (Savery, 2015), análisis de casos (Stronge, Ward y Grant, 2011), método de proyectos (Rodríguez-Sandoval y Cortes-Rodríguez, 2010), prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales (González de la Torre, 2011), aprendizaje en el servicio (Waterman, 2014), trabajo en equipos cooperativos (Vilches y Gil, 2012), ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas (Barriga, 2003),

aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación (Suárez, Vélez y Londoño-Vásquez, 2018) son algunas estrategias pedagógicas ideales en procesos de aprendizaje significativo. Están centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas, y en el pensamiento de alto nivel, al igual que en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008).

### Las capacidades como un posible enfoque

Según la perspectiva de Nussbaum (2012), el desarrollo humano ha de entenderse desde el enfoque de las capacidades, las cuales, desde un orden político, deberían ser garantizadas a los ciudadanos sin distinción alguna como aproximación a la calidad de vida y la justicia social. Este enfoque define tanto la capacidad tanto de *hacer* como de *ser* de cada persona y centra su análisis en la posibilidad que debería tener el sujeto de elegir el *hecho* de llevar o no a la práctica dichas capacidades.

Ciertamente, los seres humanos gozan de una serie de capacidades, algunas innatas y otras que son dadas como oportunidades en el transcurrir de los años y los distintos escenarios por donde se transita (Cardona *et al.*, 2015). Así, unos tienen ya aseguradas algunas capacidades desde antes de nacer y otros tendrán que pelear por ellas, incluso (Esteve, 2012). Entendidas así, las capacidades parecen tener dos connotaciones en su esencia ambiguas: una, que las hace semejantes al concepto de derecho, y otra, que empodera a cada persona del cultivo de sus capacidades, según lo genético y lo ambiental (Nussbaum, 2016). Así pues, la primera depende del Estado y la segunda de la persona.

De otro lado, involucra también el concepto de “funcionamiento”, definido como la “materialización” de las mismas capacidades, sin el cual ninguna de ellas sería útil o necesaria. Poner en funcionamiento las capacidades implica aprovecharlas, hacerlas tangibles, usarlas, bajo las condiciones y las formas que cada quien considere le son favorables para el cumplimiento de sus metas o propósitos, o bien, para la satisfacción de sus necesidades (Nussbaum, 2012; 2016). Poder elegir sobre este asunto ha de ser una garantía del Estado, pensada desde la equidad, máxime cuando el funcionamiento de una requiere del movimiento armonioso de otras para su despliegue (Prairat, 2012).

La escuela se configura en el lugar ideal para propiciar y fortalecer el desarrollo de dichas capacidades, a partir de las experiencias y reflexiones que tienen lugar en los contextos de aprendizaje significativo (Stronge *et al.*, 2011); por esta razón, se le reconoce como medio esencial para la trascendencia de los sujetos sobre el valor que le atribuye a la propia vida y la conscientización sobre su papel transformador de la realidad desde los primeros años de vida (Novak, 2010). Pequeños y constantes acercamientos a la posibilidad de aprender desde la participación, la toma de decisiones, la estructuración de los sentidos, la contrastación de representaciones y reflexiones se van consolidando en la escuela, como lo diría Heidegger (1954), en formas de *habitar el mundo*, hacerse dueño de sí, comprometerse con los otros, con lo otro y con el entorno.

Por tanto, este enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012; Mejía, 2015) y los fundamentos del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983; Novak, 2010) han de constituir un elemento valioso de referencia para cimentar la discusión sobre las prácticas evaluativas que se consolidan en el ámbito educativo, y que, en definitiva, son las que determinan (por lo menos para la estadística) el nivel de alcance o desarrollo de dichas capacidades bajo unas u otras condiciones pedagógicas.

### **Prácticas evaluativas y su impacto en el proceso de aprendizaje significativo**

Históricamente, según los planteamientos de Díaz-Barriga (1987), la evaluación surge en el escenario de la industria, en Estados Unidos, como mecanismo de control y vigilancia tanto de los productos y los procesos como

de los sujetos que desempeñaban las actividades laborales. Más tarde, el rigor de la científicidad y la aplicación de los test dejan ver otro matiz en las prácticas evaluativas desde el campo de la psicología (Hernández, Ponsoda, Muñiz, Prieto y Elosua, 2016). Así, desde diferentes perspectivas la evaluación irrumpe en varios contextos donde se configuran relaciones de poder ciertamente coercitivas (Henaó y Londoño, 2017).

El ámbito educativo no escapó a tal conquista; pronto, la reflexión respecto al por qué, para qué, cómo y cuándo evaluar se hizo cada vez más frecuente entre pedagogos e investigadores cuyas conceptualizaciones y planteamientos teóricos resultan bastante familiares. Por tanto, la evaluación educativa enfrenta ciertos problemas y retos, que poco han cambiado desde su origen, pese a la transformación de las sociedades y a las necesidades de cada época (Mora y Bejarano, 2016).

El objeto de estudio de la evaluación, claramente, empezó por ser un medidor del rendimiento académico (Edel, 2003) y pasó a aplicarse a la acción del docente, los planes de estudio y el funcionamiento de la institución educativa en general (Díaz-Barriga, 1987), otorgando un papel protagónico a la técnica, en dirección a lo acumulativo, lo medible, lo cuantificable (Muñoz y Londoño, 2017). La evaluación se centró en el modelo estadístico basado en la científicidad; asigna valores numéricos tanto al instrumento como a los resultados de los estudiantes, sin tener relación con el objeto de medición, lo cual desdibuja su impacto en los procesos de aprendizaje.

Es por ello que Ahumada (2001) expresa que "La evaluación debería ser considerada

un proceso y no un suceso, y, por eso mismo, debería constituirse siempre en un medio y nunca en un fin” (p. 7). Pero pensar la evaluación desde esta lógica implica revisar distintos asuntos que tal vez no dependen de una sola institución; la familia, la comunidad y los mismos círculos en los que se inicia la socialización del sujeto son clave fundamental donde se legitiman o se desvirtúan los propósitos formativos de los procesos evaluativos.

---

## Metodología

---

La investigación fue cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Londoño-Vásquez et al., 2018), descriptiva (Tamayo, 2004; Miller, 2011) y hermenéutico-comprensiva (Londoño-Vásquez y Castañeda-Naranjo, 2011; Ángel y Herrera, 2012). Esta se realizó en grado quinto de dos instituciones educativas públicas del municipio de Sabaneta (Antioquia, Colombia): IE Concejo de Sabaneta e IE Primitivo Leal La Doctora. Allí se invitaron a los diferentes agentes educativos a participar en la investigación. De los voluntarios, se seleccionaron cuatro madres de familia (dos por cada IE),<sup>1</sup> dos directivos docentes (uno por IE) y dos docentes del grado quinto (uno por IE).

La unidad de análisis se compone de ocho entrevistas (Vargas-Jiménez, 2012; Londoño-Vásquez y Bermúdez, 2018) a las cuatro madres de estudiantes del quinto grado, a las dos docentes de dichos grados y a dos directivos. De igual forma, se llevaron a cabo cuatro talleres didácticos (De la Herrán y Paredes, 2008; Moreno, 2013) y cuatro observaciones de clase (Angelo y Cross, 1993; Leiva, Montecinos y Aravena, 2016) en las áreas de español y matemáticas (dos por grupo).

Para el análisis, se transcribieron las entrevistas correspondientes a madres, docentes y directivos, se identificaron las categorías presentes en dichas entrevistas (conceptos sobre evaluación, relación entre evaluación y aprendizaje, evaluación en la IE, criterios de evaluación, objetivo de la evaluación, prácticas evaluativas y necesidades de aprendizaje, fortalezas y debilidades en los procesos evaluativos, estrategias de evaluación en clase), las cuales se evidenciaron a través de los enunciados sistematizados (Valles, 2007; Kvale, 2011; Bejarano, Galván y López, 2014). Por otro lado, las observaciones de clases se registraron siguiendo los parámetros de la pauta diseñada (caracterización, inicio, desarrollo y cierre) y se cotejaron en una rúbrica diseñada por

---

1 Es relevante aclarar que la invitación se extendió tanto a padres como madres, pero solo las madres desearon participar.

los investigadores.<sup>2</sup> De los talleres didácticos se seleccionaron los trabajos de los estudiantes aleatoriamente, previa agrupación de la docente en niveles de desempeño alto, básico y bajo (Rueda, 2009; Poggi, 2016). Finalmente, se trianguló la información (Denzin, 2012; Carter, Bryant-Lukosius, DiCenso, Blythe y Neville, 2014).

## Hallazgos

Los siguientes hallazgos se basan en la información recolectada en la unidad de análisis a través de los diferentes participantes de las dos instituciones relacionadas en la investigación, a través de la cual se pretendía, en primer lugar, reconocer las voces de los actores en relación con el contexto educativo de la escuela, para indagar sobre sus percepciones en cuanto a las prácticas evaluativas en el proceso de construcción de aprendizajes y, en segundo lugar, identificar las prácticas evaluativas predominantes en el grado quinto en relación con los componentes culturales: saber, hacer, ser y convivir.

### Lo que narran las entrevistas

Como se mencionó en la metodología, se entrevistaron cuatro madres de familia (dos por IE), dos directivos docentes (uno por IE) y dos docentes del grado quinto (una por IE). Para agilizar la codificación de los resultados, se emplearon las siguientes convenciones:

- CS: Coordinador IE Concejo de Sabaneta.
- PL: Coordinador IE Primitivo Leal La Doctora.
- MC1: Madre IE Concejo de Sabaneta, en orden consecutivo
- MP1: Madre IE Primitivo Leal La Doctora, en orden consecutivo.
- DC: Docente IE Concejo de Sabaneta.
- DP: Docente IE Primitivo Leal La Doctora.

### ¿Qué entiende usted por evaluación?

En las madres entrevistadas, prevalece la noción de la evaluación como forma de verificar la comprensión, los conocimientos que se adquieren y lo que se sabe hacer con ellos. La relacionan con el desempeño académico y directamente con los exámenes. Es muy común su preocupación por los números o las estadísticas que comprometen a sus hijos y que los ponen en riesgo de reprobar una asignatura o el año escolar. Los demás componentes del currículo institucional suelen ser poco valorados. Sin embargo, esta idea sobre la evaluación quizá no se ha gestado en la escuela actual (a la que pertenecen sus hijos), sino que se remonte a la memoria de la época en la que ellas mismas asistieron a la escuela donde se fundamentó de esta manera la experiencia evaluativa. Atrás quedaron, en efecto, esos estilos de enseñanza estímulo-respuesta que ayudaban a memorizar datos y a tener un conocimiento vigente solo mientras se presenta la prueba escrita de conceptos textuales.

Como lo afirma Moreira (1997), estos conceptos forman parte del discurso usado en una época en la que la influencia comporta-

<sup>2</sup> La rúbrica se diseñó según los parámetros empleados por Cardona, Valencia, Duque y Londoño-Vásquez (2015) y Villalobos, Florez y Londoño-Vásquez (2017), quienes trabajaron con narraciones recolectadas de entrevistas a participantes. Estos parámetros permiten el uso de categorías teóricas y emanadas, las cuales se van validando según la repetencia o la referencia de estas en las narraciones analizadas.

mentalista en la educación estaba en auge, y se traducían explícitamente en las estrategias de enseñanza y en los materiales educativos.

Por su parte, tanto directivos como docentes coinciden en que la evaluación es un proceso permanente, que permite el seguimiento a partir de la observación, debe estar enfocado en los resultados que se esperan, y debe permitir definir fortalezas y oportunidades de mejora desde la formación del ser. Se enfocan en el reconocimiento de evaluación como instrumento pedagógico que permite observar los progresos y los desempeños de los estudiantes más allá de lo puramente académico:

Es un proceso de seguimiento al desarrollo [...] es la posibilidad de hacerle seguimiento a una acción en el tiempo, eh, enfocado en unos resultados que esperamos obtener. (CS)

Proceso permanente, pues a través del cual estamos haciendo observación constante [...] para detectar fortaleza y oportunidades de mejoramientos [...] y enfocado ante todo en la parte cualitativa y formación del ser. (PL)

Evidentemente, esta noción de evaluación se empieza a abrir un camino en las líneas formativas, en un sentido gadameriano en el que todavía persisten en la forma de nombrar las palabras que se encuentran vinculadas a los inicios de la misma evaluación.

### ¿Encuentra alguna relación entre evaluación y aprendizaje?

Los docentes y los directivos coinciden en que sí hay una estrecha relación entre evaluación y aprendizaje, en tanto la evaluación se constituye en un instrumento para hacer el seguimiento a los aprendizajes adquiridos, y a la apropiación de nuevas habilidades y nuevos conceptos; además, permite mirar las experiencias pasadas y corregir para las siguientes.

Sin embargo, algunos padres expresan que a pesar de que sus hijos tengan dominios específicos sobre un tema, es posible que se bloqueen o deban pedir ayuda sobre aquello que no sepan. El examen, según su criterio, genera cierta tensión, pero a la vez le da información a los docentes sobre las comprensiones teóricas de los estudiantes. En esta línea, Prieto y Contreras (2008) proponen que

Evaluar acudiendo a instrumentos que privilegian la simple memorización y reproducción de estos textos, produce efectos devastadores

en los estudiantes: se tornan miedosos y ansiosos, aprenden a desconfiar de sus habilidades y conocimientos y terminan aceptando como válidas las supuestas certezas, provocando una distorsión del conocimiento, en vez de apoyar su construcción. (p. 135)

Claramente, las lecturas que hacen sobre esta relación no armonizan completamente; por un lado, el discurso de las madres deja ver que la memoria es el factor que les da claridad sobre lo que se sabe o no, pues afirman que sus hijos *saben sobre un tema* porque al hacerles preguntas sobre este pueden responder con propiedad. Por tanto, si la evaluación les genera tensión es porque de una u otra manera también indaga por asuntos memorísticos, probablemente con un lenguaje o matiz diferente que confunde al estudiante. Además, dejan ver entre líneas que se aprende para un momento, para dar cuenta de sus saberes bajo unas condiciones específicas y en espacios de tiempo predeterminados:

Desde una conceptualización tradicional, la evaluación está referida a la verificación del logro de objetivos de aprendizaje a partir de mediciones realizadas por instrumentos que permiten verificar la expresión del aprendizaje o comportamiento observable de los estudiantes, constatación que es considerada como evidencia suficiente para certificar la adquisición de determinados conocimientos, habilidades o actitudes. (Prieto y Contreras, 2008, p. 4)

No obstante, desde la perspectiva de los docentes, esta relación basada en el concepto de evaluación como instrumento podría

parecer poco alentadora; sin embargo, al hablar de seguimiento, de apropiación, de corrección, ya el instrumento adquiere otra connotación que inspira lo dinámico, aquello sobre lo cual se vuelve la mirada una y otra vez .

### ¿Qué se evalúa en la IÆ?

En línea con lo anterior, al enunciar los aspectos que se evalúan en la institución, se encuentran elementos comunes como la memoria y los contenidos, con algunas variaciones en las apreciaciones:

Lo que les enseñan, lo que aprenden, no, lo que aprenden no, lo que la profe les enseña y que de pronto les haya quedado a ellos. (MC1)

Como hay cosas de las que se acuerdan hay cosas de las que no se acuerdan. (MC2)

Algunas madres dicen que la evaluación no necesariamente define sus aprendizajes y que los resultados numéricos no hablan de lo que los niños saben o no. No obstante, deducen que en la escuela se evalúan otros aspectos de convivencia como el trato a los demás, las habilidades comunicativas y la presentación personal:

Pienso que lo académico, lo disciplinario, el trato también, de los docentes hacia los alumnos, igual de los alumnos hacia los docentes, creo que todo esto debería tener como en cuenta a la hora de una evaluación. (MP2)

Al concebir la evaluación como parte inherente a la actividad pedagógica, se cons-

tituye en una práctica compleja. La evaluación está condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales, al mismo tiempo que incide sobre todos los demás elementos implicados en la actividad escolar: construcción del conocimiento, relaciones profesor-alumnos, interacciones en el grupo, estrategias didácticas que se practican, situaciones didácticas que se ofrecen, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. Por tanto, "la evaluación ayuda decisivamente, a configurar el ambiente educativo" (Serrano de Moreno, 2002, p. 249).

Así, la dinámica de la escuela puede hacer ver a los distintos miembros de la comunidad educativa una idea de la evaluación que no solo se centra en cifras, sino que contempla otros factores inherentes al desarrollo integral de la persona y que constituyen el pilar de su relación consigo mismo y con otros.

### ¿Conoce los criterios de evaluación de la IE (momentos, escala valorativa, estrategias)?

Aunque para los directivos y docentes es claro que el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) contempla aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, señalan que principalmente se terminan evaluando contenidos y algunos aspectos que intervienen en la formación del ser, específicamente en asuntos disciplinarios:

Pero en las instituciones también evaluamos los procesos institucionales como tal; entonces de ahí que existan las evaluaciones institucionales [...]. A nivel de familia, pues, permanentemente evaluamos cuál es su participación en las reuniones que convoca la institución, cuál es su compromiso en el proceso del estudiante. A nivel de docente, evaluamos, pues de manera muy marcada, se evalúa el desempeño a los del 1278. (CS)

De esta manera se reconocen otras situaciones de la vida escolar en donde cohabita la evaluación como garante del cumplimiento de las funciones por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa.

Al respecto del SIE, algunas madres afirman que reciben información de los tiempos o periodos de evaluación a través de circulares institucionales y otros por comunicación directa de los docentes. Respecto a la devolución que hace la escuela de los procesos evaluativos, se remiten a la entrega de calificaciones, en las que reciben información numérica

y, a la vez, descriptiva de las dificultades de los niños, específicamente en asuntos comportamentales.

Cuando un padre de familia desconoce los aspectos que se tienen en cuenta al momento de emitir un juicio de valor respecto a los desempeños de sus hijos o los procesos que experimentan en la construcción de aprendizajes, queda en entredicho también la estimulación que este pueda propiciar desde el hogar a favor de su progreso. Un papá o una mamá que crean que un cinco se gana por haber resuelto todos los puntos de un examen pondrá su esfuerzo en la cantidad de dominios y no en la calidad de sus aprendizajes y construcciones; se atreverá a reclamar a la maestra por qué su hijo presenta desempeños bajos, aduciendo que no se atrasa, que hace todas las tareas y que no hace indisciplina; ayudará a que el chico tenga completa la tarea diariamente, haciéndole resúmenes, argumentando desde sus puntos de vista y diciéndole qué operaciones hacer para resolver un problema matemático. Si bien un adecuado acompañamiento escolar es básicamente competencia del docente desde sus principios pedagógicos, bien podría serlo también del padre de familia desde su compromiso con la formación de hábitos y habilidades en el desarrollo integral de su hijo.

### ¿Cuál es, a su criterio, el principal objetivo de la evaluación en la escuela?

Los coordinadores coinciden en que el propósito de la evaluación es ante todo formativo, aunque, según el criterio de uno de ellos, la institución aún se mueve en dos líneas: por

un lado, la evaluación para promover y clasificar tanto a nivel externo como interno, y, por otro, está latente la reflexión y el llamado a concebir la evaluación desde una mirada más amplia; además, plantea que esta debe dejar de ser solo información para el docente y pasar a ser información para el otro, para el estudiante, y en esa medida permitirle comprender dónde están sus errores, en cuáles aspectos ha fallado y cómo cualificar sus producciones. En concordancia con ello, los docentes aluden al aprendizaje como principal objetivo de la evaluación, a partir de la cual se verifican los dominios previos que posee un estudiante, se vislumbran las formas como los niños construyen el aprendizaje y las dificultades que atraviesan, y permite comparar el progreso a lo largo de un tiempo determinado.

En palabras de Barragán, Gamboa y Urbina (2012), "la evaluación constituye un proceso de interacción humana en el que se generan distintos encuentros con el otro y emergen todo tipo de dilemas y preocupaciones que exigen prudencia y deliberación" (p. 12). La evaluación tiene un sentido ético, porque tiene un efecto en el otro; tiene un sentido social, porque se da en contextos compartidos; tiene un sentido cultural, porque da cuenta de creencias, valores y tradiciones; tiene un sentido comunicativo, porque permite expresar ideas y encontrarse en los desencuentros. Es preciso entonces enfocar la práctica evaluativa desde esos múltiples sentidos, de tal manera que de una u otra fuente se pueda atender al fortalecimiento del sujeto, según sus posibilidades, necesidades, intereses o proyecciones, lo cual indica el desarrollo pleno de su condición humana.

Ello remite nuevamente a la dimensión formativa de la evaluación, pues contempla, aunque de manera sutil, algunos requerimientos que serían esenciales para establecer con claridad el propósito de una evaluación favorecedora para el estudiante. Al respecto, Ahumada (2005) sugiere la existencia de una evaluación del aprendizaje que permite controlar el nivel de este y otra evaluación para el aprendizaje, en la que el efecto es favorecerlo o fortalecerlo; esto presenta desafío de atender al sentido formador de la evaluación, trascendiendo el instrumento punitivo, de memorización y reproducción, el cual se emplea regularmente en las IE como ejercicio convalidado y estandarizado, cuyo impacto es, precisamente, lo que desde las políticas públicas en educación se sugiere reducir en pro del mejoramiento de la calidad educativa.

Por otro lado, si la evaluación no cumple con estos compromisos formativos (éticos, sociales y cognitivos), se centraría, principalmente, en la calificación, llevando el proceso al empleo de un instrumento de medición que, según parámetros previamente propuestos, con base en la hegemonía en el aprendizaje, de interés neoliberal y capitalista, propende por la motivación extrínseca de la aprobación y no necesariamente por la formación de un mejor ser humano en pro de una sociedad. Algunas investigaciones afirman entonces la necesidad de que la escuela participe en la formación de ciudadanos críticos, autónomos y democráticos (Ojeda Pérez y Lizcano Roa, 2015; Loaiza de la Pava, Alford Alford, Salazar Castilla y León Castaño, 2016; Mendoza, Mariel, Gómez Zermeño y García Mejía, 2016), y no solo desde lo instruccional, sino desde la evaluación.

### ¿Las prácticas evaluativas de los docentes en la IE responden a las principales necesidades de su hijo?

Las madres entrevistadas concuerdan en que las prácticas evaluativas de los docentes sí responden a las principales necesidades de sus hijos; algunas valoran las diversas estrategias que emplean los docentes como posibilidades evaluativas y otras piensan que podrían ser más lúdicas; queda la duda frente a lo que las madres consideran es una necesidad de sus hijos (en lo referente al aprendizaje). En el ambiente escolar y específicamente en los procesos académicos, es imprescindible la lúdica desde su dimensión más amplia, por tanto, los niños requieren más que experiencias de disfrute como oportunidades de refuerzo. Construir aprendizajes, así como desaprender, son procesos complejos de conexión intensa con las condiciones propias del sujeto, la realidad de su contexto, la cultura, su momento evolutivo, pero,

sobre todo, con la experiencia propia del placer: "La experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto, se capacita al enriquecer el significado de su experiencia" (Ausubel, 1983, p. 1).

Pero esta lectura no es compartida por uno de los coordinadores (CS), quien afirma que en un alto porcentaje las prácticas evaluativas no responden a las necesidades de los estudiantes porque, en sus palabras, "seguimos evaluando memoria, evaluando qué tantas hojas hizo del trabajo, evaluando si lo hizo o no lo hizo, si trajo el cuaderno o no lo trajo"; según su percepción, tal vez inclusive esto se debe a las múltiples tareas que tiene el docente o a asuntos de comodidad que aseguran el cumplimiento de objetivos en una clase. La coordinadora percibe más bien un ejercicio calificativo en vez de evaluativo, que centra el interés en determinar qué nivel de desempeño alcanza un estudiante en un momento determinado y no cómo transita en su proceso de un nivel a otro.

### **Mencione las principales fortalezas y debilidades de los procesos evaluativos en su IE**

Desde las interpretaciones de los directivos, algunas debilidades hacen alusión al proceso, los métodos y las estrategias para hacer seguimientos y construir nuevas líneas de apoyo. También se refieren al factor tiempo, que exige unos cortes en momentos específicos y que limita la acción del docente, la cantidad de horas que se invierten en otras actividades curriculares y el desconocimiento de estas como posibilidad potente de evaluación. Además, se tienen en cuenta las

distintas concepciones que hay en la escuela sobre la evaluación, que hace referencia más bien al modelo de educación bancaria: "yo le doy información y luego quiero saber usted qué de esa información captó" (CS). Por el contrario, los docentes se refieren a asuntos más de forma que de fondo, incluso porque constituyen en sí mismos factores externos; mencionan la cantidad de estudiantes y el asunto de la inclusión como debilidades, y los recursos materiales y el trabajo colaborativo en el equipo docente como fortalezas. Claramente, ambas miradas corresponden a la experiencia propia vivida en la escuela que construyen cada uno de los actores desde sus expectativas, ideales e, incluso, padecimientos. Lo indiscutible es que tanto directivos como docentes tienen claro que en su responsabilidad directa con los procesos formativos han de dirigir sus esfuerzos hacia el fortalecimiento de las capacidades propias del sujeto, sorteando las privaciones o las limitantes que hacen parte de la vida escolar.

### **¿Cuáles estrategias de evaluación se emplean en las clases?**

Los padres de familia refieren que en la escuela solo llevan a cabo evaluaciones orales y escritas, y son reiterativos en decir que se evalúan los temas vistos con cierta periodicidad, señalando que en casa hacen talleres para afianzar lo visto en clase y sobre ello se evalúa.

Una lectura global del rol del docente hoy advierte la disonancia entre sus prácticas y su reflexión pedagógica (Díaz-Barriga, 1987; Hleap, 1999; Ahumada, 2005). Quizá están encasillados en el panorama abrumador de la escuela, es decir, en planes, proyectos, contenidos, corto tiempo, poco o inadecuado

acompañamiento familiar, falta de recursos, aulas masificadas, entre otros (Leyva, 2002; Barragán *et al.*, 2012; Klausmeier y Harris, 2014). Probablemente, el docente ha enfocado su labor en el respaldo a una sola parte del currículo, haciendo énfasis en los planes de estudios, las áreas obligatorias y los contenidos (Edel, 2003; Prairat, 2012), explorando de esta manera un modelo lineal de aprendizaje que parte del supuesto de que lo que se enseña ha de ser aprendido y que a través de la evaluación conceptual se mide la calidad de dichos aprendizajes (Bretz, 2001; Castro, 2016). A través de esta práctica se aspira evidenciar resultados positivos en las mediciones externas como factor preponderante a nivel nacional (Hernández, Rocha y Verano, 1998; Dignath *et al.*, 2008; Cueto, 2011).

De la misma manera, los coordinadores al hablar de los recursos hacen alusión también a las estrategias; si bien el recurso es lo escrito, las estrategias serían los talleres, los informes de lectura, los gráficos, entre otros; si el recurso es lo oral, entran aquí las exposiciones, las sustentaciones, los debates y todo lo que a partir de la oralidad sea susceptible de valoraciones cualitativas o cuantitativas. Lo mismo ocurre con los recursos externos, como los programas de las secretarías de educación que surgen en el marco de políticas públicas para apoyar los procesos académicos o de convivencia de la escuela; según la línea que pretendan fortalecer, se emplean distintas estrategias, algunas más lúdicas y otras más académicas para responder a los objetivos de los programas, los cuales, en su mayoría, persiguen solo cifras de cobertura.

Los docentes, por su parte, reconocen que a los niños les agrada la participación oral y los ejercicios kinestésicos más que responder cuestionarios, pero aún en estos hay una tendencia a evitar la producción, se han adaptado a las preguntas de selección múltiple en las evaluaciones escritas como producto del imperativo interés de la escuela en prepararlos para enfrentar las pruebas externas.

Precisamente, Henry Giroux (2001), en su discurso sobre la capacidad transformadora de los profesores, propone que él mismo está llamado a reflexionar y a dar sentido a la reflexión que se realiza en escuelas y liceos, en una perspectiva de cambio educativo y social, y afirma que “Muchas de las recomendaciones surgidas en el debate actual, ignoran el papel que desempeñan los profesores en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos” (p. 61).

La evaluación en la escuela, cualquiera sea su ilustración epistemológica (instrumento de medición, entrenamiento, adoctrinamiento o

progreso), se encuentra ciertamente ligada a cada experiencia de aprendizaje que protagonizan los sujetos, en diversos ámbitos, bajo distintos propósitos y con las implicaciones propias que definen las instituciones para quienes son evaluados.

De esta manera, madres, directivos y docentes expresan sus puntos de vista frente a la evaluación en la escuela y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje, los ideales respecto a esta, los aspectos que la favorecen o entorpecen, las dificultades que enfrenta y los retos que se advierten.

### Lo que se observa en las clases

Como acercamiento directo a las prácticas evaluativas en el aula, se realizaron dos observaciones de clase en cada IE en el área de español y matemáticas, ya que a partir de estas se despliega naturalmente la forma como se asumen los roles, las pautas de interacción, las habilidades desarrolladas y las dificultades que experimentan. Es necesario señalar que se seleccionaron estas dos áreas debido a la dificultad que presentan para el grado en cuestión. Con base en ello, se describe a continuación, la recapitulación de los aspectos relevantes en los momentos de introducción, desarrollo y cierre de las clases, haciendo especial énfasis en las prácticas evaluativas propuestas.

#### Momento de introducción

- Agenda e instrucciones de trabajo

Empleando diferentes estrategias, las docentes dan a conocer a los estudiantes la agenda del día, la cual retoman permanentemente al recordar las instrucciones de cada activi-

dad. Prepararlos para lo que ocurrirá en la clase es una buena práctica, ya que a través de la bitácora los niños son capaces de autorregularse en el manejo del tiempo, se disponen con expectativa al desarrollo de la clase, preparan el material necesario y, sobre todo, les permite autoevaluarse en el cumplimiento de pequeños objetivos paso a paso; esto, además, le es muy útil a la población con necesidades educativas especiales porque, en su mayoría, requieren movilizadores externos de los dispositivos básicos del aprendizaje (motivación, atención, percepción y memoria).

- Contextualización del tema

Se hace la contextualización del tema mediante una actividad en la que aplican sus saberes previos, de manera grupal o individual, la cual se socializa con la participación de algunos y se aclaran las dudas que hayan surgido. De entrada, esta se vislumbra como una manera deliberada de los docentes de evaluar, que contempla el estado inicial de los saberes de los niños y que permite la puesta en común de ideas individuales para construir con otros a partir de la confrontación. La evaluación que reconoce los acontecimientos que le anteceden es significativa y favorece el progreso, porque cultiva en el colectivo la idea de que todo sujeto es portador de un saber, el cual lo reconoce como poseedor de distintos tipos de habilidades que le permiten desempeñar una u otra función en el ejercicio de aprender.

#### Momento de desarrollo

- Actividades de profundización

Este segundo momento contempló distintas actividades que permitieron concretar sabe-

res y avanzar en lo evaluativo desde sus tres componentes: conceptual, procedimental y actitudinal.

Las actividades de profundización, en ambas clases, se desarrollaron a partir del trabajo grupal e individual con material concreto o empleando el libro de texto. Contemplaron la explicación y la socialización de cada actividad sugerida, las devoluciones desde los dominios conceptuales y el registro individual de las experiencias.

- Participación del grupo

La participación del grupo fue permanente, tanto desde el seguimiento de instrucciones como desde los aportes creativos en su contexto. Desde luego, no se puede afirmar que todos los estudiantes se vincularon con motivación y propiedad al desarrollo de las propuestas de clase, pero en términos generales hubo buena disposición.

- Momentos evaluativos

De igual manera, los momentos evaluativos tuvieron lugar constantemente a través de la puesta en común, la exposición de productos grupales y los ejercicios de autocorrección; no obstante, no se dio ningún tipo de valoraciones numéricas a los estudiantes de forma individual, las devoluciones fueron descriptivas y, por asuntos de tiempo, no se abordó a todos los estudiantes, aunque las docentes, en su ejercicio, convocaban a estudiantes de variadas características: los alegres, los tímidos, los habilidosos, los rezagados, sin señalamientos ni prevenciones.

- Técnicas, estrategias de evaluación y recursos

La observación fue una de las técnicas más usadas por las docentes para comprender y hacer juicios de valor ante los desempeños de los niños; ejercicios escriturales, elaboración de dibujos, mapas conceptuales e interacción con material concreto fueron otras estrategias que movilizaron la participación de los niños y, por ende, se constituyeron en potencial material de evaluación. Se usaron recursos didácticos como imágenes, rótulos, presentación en PowerPoint, regla, objetos reales, entre otros.

- Información recogida a partir de la evaluación

A partir de la realización de distintas actividades, se infiere que las docentes pudieron recoger información sobre la apropiación de conceptos, la interpretación de ejercicios, el seguimiento de instrucciones, la

participación oral, el cumplimiento de roles en el trabajo en equipo, la administración del tiempo en el logro de objetivos individuales, la exposición de aprendizajes colectivos y la disposición actitudinal. Todo lo anterior, en conjunto, es material de gran valor pedagógico para aprovechar como fuente de información sobre lo que implica construir aprendizajes bajo estímulos distintos.

Vygotsky, Cole y Luria (1996) desarrollaron el concepto de aprovechamiento de la vida social que existe en la escuela, un cúmulo de experiencias familiares, territorios y culturas que en el interactuar de la cotidianidad enriquecen el aprendizaje escolar. Igualmente, adicionan como elemento transcendental el lenguaje o comunicación entre esta variedad de sujetos como un punto importante, además de la disponibilidad y los momentos o edades propicias para orquestar conocimientos compartidos y complementados por interacción social.

- Actitud de los estudiantes frente al desarrollo de la clase

Se observaron algunos aspectos negativos, como la dificultad en algunos niños para asignarse y cumplir los roles en el trabajo grupal, y en el ámbito disciplinario, situación que provocó en algunos momentos desconexiones con el objetivo de las clases, ya que estos asuntos se deben atender con prontitud y, aunque ellos en sí mismos representan valiosos aprendizajes de orden ético-político, también se constituyen para otros (los no involucrados directamente) en impedimentos para el logro de sus propósitos.

## Momento de cierre

- Síntesis de la clase

Las síntesis se llevaron a cabo de forma muy puntual, socializando parcialmente cada ejercicio o producción y haciendo las aclaraciones pertinentes.

- Objetivos cumplidos y no cumplidos

Los objetivos de las clases no se lograron en su totalidad, principalmente porque las interrupciones por indisciplina redujeron el aprovechamiento máximo del tiempo.

- Ejercicio de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación frente al desarrollo de la clase

En algunos casos, se realizó la coevaluación a través de las socializaciones, autoevaluación en confrontaciones personales durante las rondas que hacían las docentes y heteroevaluación en el ejercicio de corrección con base en las devoluciones orales. Todas estas son prácticas espontáneas que no estuvieron intencionadas, pero que muy seguramente han de adquirir cuerpo para emitir juicios de valor sobre sus desempeños.

Al respecto, Ahumada (2001) expresa: "Un proceso evaluativo que esté fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante ya que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado" (p. 25). Siendo este un reto importante de la evaluación en la escuela, queda claro que evaluar para la comprensión bajo modelos forma-

tivos requiere el conocimiento del contexto, el diálogo con la propia historia y la puesta en marcha de dinámicas de autogestión.

### **Lo que evidencian los talleres didácticos**

La elaboración de los talleres didácticos permitió, al igual que las observaciones, un acercamiento de manera directa al grupo de estudiantes, interactuar con ellos en su contexto, conocer las rutinas instauradas y, especialmente, una aproximación a las apreciaciones o percepciones que tienen sobre la evaluación. Se eligieron las áreas de español y matemáticas ya que las competencias o dominios que se alcanzan a partir de la ejercitación de estas son determinantes para el desempeño en las otras áreas

A continuación, se presentan los hallazgos relevantes de las cuatro sesiones; para ello, se retoma el ejercicio evaluativo propuesto en cada una de ellas, para cuyo análisis se seleccionaron aleatoriamente seis trabajos de cada grupo y de cada área: dos en desempeño bajo, dos en desempeño básico y dos en desempeño alto, según criterio de la docente orientadora del grupo, con el fin de obtener información de diversas fuentes.

- Taller didáctico de español

Título: Creación en equipo

Tema: Reconocimiento de los argumentos básicos de un texto

Objetivos:

- 1) Entender el mensaje de un texto argumentativo.
- 2) Reconocer las conclusiones y las premisas de un texto argumentativo

Convenciones empleadas:

- Texto 1A: texto 1 de desempeño alto, en orden consecutivo.
- Texto 1Bs: texto 1 de desempeño básico, en orden consecutivo.
- Texto 1Bj: texto 1 de desempeño bajo, en orden consecutivo.

Según los parámetros de la guía de evaluación de este taller, se pueden observar aspectos comunes y no comunes en las producciones de los estudiantes, a saber:

Es común en los tres niveles de desempeño que las producciones textuales surgen del interés de los estudiantes, dada la indicación de la actividad en la cual se les solicita que elijan un tema de posible debate. Así, se ve relacionado el interés con los demás indicadores de la evaluación, que indagan por el dinamismo, la dedicación y el entusiasmo con el cual los niños asumen la actividad sugerida, pues si ellos han elegido libremente un tema que hace parte de discusiones en su contexto, se hace evidente el grado de apropiación con el que ocupan sus roles en el trabajo, lo cual redundará en favor del cumplimiento de los objetivos y no al contrario (cumplir los objetivos para apropiarse de las funciones).

No obstante, aunque también es común que todos cuentan con el mismo recurso tecnológico (computador con acceso a Internet) para ampliar los presaberes y plantear argumentos, es notoria la diferencia en sus producciones, ya que no todos tienen las habilidades o los conocimientos para emplear con creatividad este u otros recursos materiales.

Así, se observa cómo los niños de producción en nivel bajo hacen muy explícitos sus saberes previos en la construcción del texto, dado el peso cotidiano que conlleva el hacerse ideas del mundo que surgen de las experiencias propias o cercanas, del discurso más próximo, de los noticieros o programas frecuentes o de la interacción natural entre pares y grupos sociales. Sin embargo, la cualificación de la argumentación implica procesos más complejos y niveles de lectura más fluidos, al igual que, tal vez, unos entornos más favorecedores de la discusión,

el diálogo y la adopción de posturas frente a un hecho, un dato o un fenómeno cualquiera. Por consiguiente, quienes elaboraban textos con un amplio despliegue de saberes previos se ven cortos en la competencia argumentativa, la cual reducen a datos aislados sin la riqueza de la interpretación.

Por el contrario, los autores de textos en niveles de desempeño básico o alto pueden ampliar su discurso en el nivel argumentativo, ofrecen en sus construcciones datos propios de la consulta e incluso establecen relaciones con la realidad del contexto de modo crítico o propositivo:

Yo opino que la legalización sería mala y buena, lo mala sería que le bajarían mucho el precio y mientras más barata más compran y más combustiones para los hospitales y la buena sería que como es más barata no se tienen que prostituir, matar y robar los adictos para comprarla. (Texto 1A)

- Taller didáctico de matemáticas

Título: Carrusel matemático

Tema: reconocimiento del proceso para calcular el área de algunas figuras

Objetivo: determinar estrategias para hallar el área de rectángulos, triángulos y círculos.

Convenciones empleadas:

- HDA: hombre desempeño alto
- MDA: mujer desempeño alto
- HDBs: hombre desempeño básico

- MDBs: mujer desempeño básico
- HDBj: hombre desempeño bajo
- MDBj: mujer desempeño bajo

En este taller también se integró la producción textual mediante la elaboración de una carta de libre destinatario, en la cual cada niño daba cuenta de algunas precisiones no solo frente a la claridad que poseen acerca de lo aprendido en una clase, sino también por los juicios valorativos que hacen de sus ejercicios, su intencionalidad y lo que ello refleja acerca de sus propios logros.

Cada producción debía dar respuesta a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué actividades realizaste?
- 2) ¿Para qué crees que son buenas esas actividades?
- 3) ¿Por qué realizamos hoy este carrusel matemático?
- 4) ¿En qué momentos se desarrollaron actividades para dar cuenta o verificar que se cumplieron los objetivos?
- 5) ¿Cómo se hizo?

Continuando con la clasificación según el nivel de desempeño, se observa cómo al describir las actividades realizadas los niños de nivel tanto bajo como básico y alto pueden describir el desarrollo paso a paso de la clase, nombrando sus aprendizajes nuevos o los ya adquiridos previamente, con algunas diferenciaciones de cantidad y contenido; por ejemplo, los niños de desempeño alto son más detallados en su descripción, y memorizan datos precisos como nombres propios, algoritmos y conclusiones:

Aprendimos a calcular el área de los objetos. Teníamos que multiplicar y eso nos daba el área. Cuando uno va a sacar la mitad a algo triangular, es la misma área. Aprendimos a encontrar las figuras en un objeto y también que es más fácil encontrar el área con fichas que haciendo la operación. (HDA, pregunta 1)

Ahora bien, los juicios valorativos remiten a sus percepciones sobre las propuestas de la escuela y dejan ver distintas interpretaciones: por un lado, los niños con desempeño bajo hacen alusión al paso a paso de la clase, señalándolos como aprendizajes logrados; los de desempeño básico logran identificar los temas y los nombran en términos de

lo aprendido, pero se quedan en el concepto aislado; mientras, los de desempeño alto, a pesar de no ser muy explícitos o detallados, se refieren al futuro, ya que saben que el conocimiento construido en la escuela es aplicable en otros contextos.

Lo contrario ocurre cuando reflejan sus apreciaciones sobre el tiempo determinado para llevar a cabo las actividades escolares; todos coinciden, expresándolo de diferentes formas, en que estas requerían unos dominios previos que se alcanzaron en otros momentos y, por tanto, las prácticas fueron exitosas según lo que se esperaba de ellos como participantes: "Hicimos esa actividad hoy porque si la hubiéramos hecho antes, no nos hubiera dado para hacerla porque no teníamos conocimiento" (MDA, pregunta 3).

Al respecto del cumplimiento de los objetivos, sus percepciones también tienen puntos de encuentro; la mayoría de ellos hace alusión a asuntos de disciplina como la atención, la concentración y el silencio; además, aducen que es a partir de la confrontación o la socialización que pueden determinar la apropiación de sus dominios: "Aprendimos mucho en la clase con la ayuda de los otros niños y de la profe" (MDBj); "Lo hicimos todo bien porque lo revisamos una y otra vez" (HDBj); "Yo cumplí esta actividad poniendo atención a los videos y escuchando a mis amigos" (MDBs); "primero nos concentramos y después empezamos a hablar sobre eso" (HDA, pregunta 4).

Lo anterior indica cómo las percepciones y las apreciaciones que los niños construyen frente a la evaluación pueden llegar a ser tan significativas como la experiencia misma de aprender, mientras dichos momentos o prácticas evaluativas sean connaturales a

la vida escolar. Los niños participantes de la investigación no fueron sometidos a técnicas o instrumentos de evaluación tradicionales; tampoco hubo interés en poner a prueba sus capacidades memorísticas bajo juicios cuantitativos. Sus voces ponen de manifiesto la manera como perciben la evaluación, porque se piensa en esta como un proceso integrador que tiene sus cimientos en la experiencia enriquecedora del contexto familiar y social, y que luego se consolida en el escenario de la escuela con el establecimiento de pequeñas metas y la búsqueda creativa y colectiva de caminos para alcanzarlas.

Todos, desde sus posibilidades, pueden evidenciar sus aprendizajes, algunos más robustecidos desde el dominio propio de los repertorios, otros desde lo metodológico y otros desde las relaciones que establecen con el entorno y con sus pares. Sin embargo, sea cual sea la fuente que nutre sus construcciones, la docente cuenta con múltiples formas de visibilizar tales conquistas.

---

## Conclusiones

---

Las madres entrevistadas evidenciaron una lectura tradicional de la evaluación y del aprendizaje, que otorga lugares privilegiados al desempeño académico, a la memoria y a los contenidos. Contemplan solo una mirada de las posibilidades evaluativas en la escuela, refiriéndose a lo oral y lo escrito, y consideran apoyar tales desempeños con la orientación en tareas y la preparación para los exámenes desde el hogar.

En contraste, las percepciones de docentes y directivos van más encaminadas a las nuevas posturas y reflexiones en torno a la evaluación; la ven como un proceso perma-

nente y formativo que posibilita la observación y el seguimiento a los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes, y que permite ver sus estilos de aprendizaje y las dificultades que poseen.

Concuerdan en que se evalúa desde la oralidad y la escritura, pero mencionan muchas otras prácticas evaluativas que desconocen las familias. Dos inferencias podrían hacerse sobre tal construcción: una de ellas es que a la escuela tal vez le ha faltado institucionalizar, cualificar y difundir el entramado de oportunidades, acciones y concepciones que desde el currículo se ha puesto en marcha para redireccionar el sentido del aprendizaje y de la evaluación en línea con las reflexiones pedagógicas que se plantean frecuentemente, y con los retos y las exigencias hegemónicas contemporáneas, lo cual tal vez podría generar mayor compromiso y legitimación por parte de la familia. La otra, y quizá menos alentadora, es que los docentes discursivamente tienen absoluta claridad sobre los retos a los que están convocados frente a la evaluación, pero en sus prácticas no reflejan tal nivel de apropiación y eso es lo que perciben las familias.

Al referirse a las dificultades que enfrenta la evaluación en la escuela, mientras los docentes las encuentran en factores externos, de tipo administrativo de los programas, los coordinadores las evidencian en las propias prácticas de los docentes, en sus actitudes y percepciones sobre estas. El docente contemporáneo se siente aludido y comprometido con las innumerables tareas que le han sido entregadas a la escuela y que no siempre son de su competencia. La escuela podría representarse como un filtro por donde han de pasar casi todas las propuestas, las críticas y las demandas de las políticas públicas y de la sociedad en general. Cada vez son mayores los requerimientos que se le hacen y, ante ello, la reflexión del docente deja de estar puesta en su propia experiencia para centrarse en los otros aspectos amenazantes.

A través de las observaciones de clase se identificaron valiosos aportes pedagógicos a la evaluación que están instaurados en las rutinas escolares y que reflejan correspondencia con la mayoría de las percepciones y las concepciones de los docentes y directivos, aunque cabe aclarar que el análisis de tales situaciones, por estar implícito en la experiencia cotidiana, no equivale a la reflexión de los docentes sino a la de los investigadores. En concreto, las clases se desarrollaron de manera progresiva, mediante actividades de contextualización, profundización y consolidación, lo que da cuenta del componente del "hacer". En estas se motivó la participación grupal e individual, la evaluación fue constante

y con ejercicios desde lo concreto y el desarrollo del pensamiento no tuvo intervención de valoraciones cuantitativas, ni instrumentos de medición, así se evidencia el "saber". Se atendieron las necesidades del grupo de manera oportuna y formativa, aunque ello implicara cambiar el rumbo de lo planeado, lo cual implica el "ser y el convivir". Todos estos componentes hacen parte de la vida escolar y de las construcciones personales de los niños, pero solo se visibilizan a través de prácticas significativas de aprendizaje.

Mediante los talleres didácticos, los niños demostraron que pueden apropiarse de sus roles siempre y cuando se movilice en ellos primero la motivación. El nivel de sus producciones está supeditado a otras habilidades cognoscitivas que están relacionadas con el manejo de los recursos materiales necesarios para cualificar sus aprendizajes. Todos los niños en su medida pueden dar cuenta de sus aprendizajes de modo general o detallado, centrando el interés en lo conceptual si es analítico o en lo metodológico si es práctico. Los niños con desempeños bajos solo describen las experiencias, los de desempeños básicos logran dar nominaciones y los de desempeños altos reflejan relaciones establecidas aplicables en otros contextos. Sin embargo, al indagar por la forma como ellos perciben que han logrado los objetivos de la clase, pareciera que se remiten a las demandas actitudinales de los docentes (portarse bien o mal) y no a sus propias conquistas a lo largo del proceso.

En definitiva, se puede concluir que cuando el docente asume en su rol pedagógico la evaluación desde una mirada formativa, con lo que ello implica en el

diseño de estrategias, recursos, tiempos y valoraciones, puede ayudar a sus estudiantes a escalonar en sus desempeños y no simplemente a identificarlos. Dicho de otro modo, los niños que han participado de experiencias significativas de aprendizaje podrán hacer juicios sobre su propio proceso explicitando con qué elementos partieron y cuáles otros saberes han construido en el camino, qué dudas han resuelto y qué ayudas han recibido.

---

## Referencias

---

- Ahumada, A. P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf>
- Ángel, D. A. y Herrera, J. D. (2012). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios de Filosofía*, (43), 9-29. Recuperado de [http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios\\_de\\_filosofia/article/view/11565](http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/11565)
- Angelo, T. A. y Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bas.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.

- Barragán, D. F., Gamboa, A. A. y Urbina, J. E. (2012). *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Barriga, F. D. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=752242>
- Barthes, A., Champollion, P. y Alpe, Y. (2017). *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires*. París: ISTE Editions.
- Bejarano, L. M., Galván, F. E. y López, B. (2014). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de psicología. *Revista Aletheia*, 6(2). Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/218>
- Bretz, S. L. (2001). Novak's theory of education: human constructivism and meaningful learning. *Journal of Chemical Education*, 78(8), 1107. Recuperado de <https://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/ed078p1107.6>
- Cardona, Á. M., Valencia, E., Duque, J. H., y Londoño-Vásquez, D. A. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia*, 7(2), 90-113. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662015000200005&script=sci\\_abstract&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662015000200005&script=sci_abstract&lng=en)
- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., DiCenso, A., Blythe, J. y Neville, A. J. (2014). The use of triangulation in qualitative research. *Oncology Nursing Forum* 41(5), 545-547. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=26838e03-f23e-40ac-bc7b-d84ff4dc-9c22%40pdc-v-sessmgr05&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9z-dC1saXZl#AN=97655240&db=asn>
- Castro, S. (2016). *La práctica reflexiva de profesores de primaria acerca de la evaluación de los aprendizajes en el aula* (tesis inédita de maestría). Universidad de La Salle, Bogotá. Recuperado de [http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3907/85121261\\_2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/3907/85121261_2016.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Chassiakos, Y. L., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M. A. y Cross, C. (2016). Children and adolescents and digital media. *Pediatrics*, 138(5). Recuperado de <http://pediatrics.aappublications.org/content/138/5/e20162593>

- Córdova, A. J., Ramón, E. M., Jiménez, K. y Cruz, C. (2013). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(2), 21-48. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/psicologia/article/view/15479>
- Cueto, S. (2011). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Lima: GTEEPREAL.
- De la Herrán, A. y Paredes, J. (2008). *Didáctica general: La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. México D. F.: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1558689812437186?journalCode=mmra>
- Díaz-Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 37, 3-15. Recuperado de [https://www.academia.edu/4796385/D%C3%ADaz\\_Barriga\\_%C3%81ngel\\_1987\\_PROBLEMAS\\_Y\\_RETOS\\_DEL\\_CAMPO\\_DE\\_LA\\_EVALUACION\\_EDUCATIVA\\_en\\_Perfiles\\_Educativos\\_No.\\_37\\_pp.\\_3-15](https://www.academia.edu/4796385/D%C3%ADaz_Barriga_%C3%81ngel_1987_PROBLEMAS_Y_RETOS_DEL_CAMPO_DE_LA_EVALUACION_EDUCATIVA_en_Perfiles_Educativos_No._37_pp._3-15)
- Dignath, C., Buettner, G. y Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: a meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X08000080>
- Edel N., R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>
- Esteva, G. (2012). Regenerar el tejido social de la esperanza. *Polis (Santiago)*, 11(33), 175-194. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682012000300008](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682012000300008)
- Giroux, H. A. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 15. Recuperado de [https://www.academia.edu/31316376/GIROUX\\_Henry\\_Los\\_profesores\\_como\\_intelectuales\\_transformativos](https://www.academia.edu/31316376/GIROUX_Henry_Los_profesores_como_intelectuales_transformativos)
- González de la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales: la lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles educativos*, 33(133), 30-50. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000300003&script=sci\\_arttext&tling=pt](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000300003&script=sci_arttext&tling=pt)
- Hafferty, F. y Gaufberg, E. H. (2013). The hidden curriculum. En *A practical guide for medical teachers* (pp. 52-60). Nueva York: Elsevier.
- Heidegger, M. (1954). *Construir, habitar, pensar*. Buenos Aires: Art Novela.
- Henao, J. I. y Londoño, D. A. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: la experiencia de

- la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Encuentros*, 15(1), 29-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5846738>
- Hernández, A., Ponsoda, V., Muñiz, J., Prieto, G. y Elosua, P. (2016). Revisión del modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Psychologist Papers*, 37(3), 192-197. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/678025>
- Hernández, C. A., Rocha, A. y Verano, L. (1998). *Exámenes de Estado: una propuesta de evaluación por competencias*. Bogotá: Icfes.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Vol. 3. México D: F.: McGraw-Hill.
- Hleap, J. (1999). Sistematizando experiencias educativas. *Sistematización de Prácticas en América Latina. Revista La Piragua*, 16, 61-68. Recuperado de [http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0769/6\\_UV\\_SIS.pdf](http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0769/6_UV_SIS.pdf)
- Hollins, E. R. (2015). *Culture in school learning: revealing the deep meaning*. Nueva York: Routledge.
- Huang, Y. M. y Chiu, P. S. (2015). The effectiveness of a meaningful learning-based evaluation model for context-aware mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 46(2), 437-447. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12147>
- Klausmeier, H. J. y Harris, C. W. (Eds.) (2014). *Analyses of concept learning*. Nueva York: Academic Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Leiva, M. V., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-17. Recuperado de [https://www.uv.es/rELiEVE/v22n2/RELIEVEv22n2\\_8.pdf](https://www.uv.es/rELiEVE/v22n2/RELIEVEv22n2_8.pdf)
- Leyva, L. S. (2002). La evaluación del aprendizaje: educación vs autoridad: una propuesta formativa u no impositiva en pos del consenso profesor-estudiante. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031447>

- Loaiza de la Pava, J., Alford Alford, J., Salazar Castilla, M. y León Castaño, D. (2016). Multipropaz: experiencias de mediación desde la potencia de la vida. Una lectura desde la paz imperfecta. *Aletheia*, 8(2), 12-27. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662016000200001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662016000200001&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Londoño-Vásquez, D. A. y Bermúdez, H. L. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 315-330. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2018000100315&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2018000100315&script=sci_abstract&tlng=en)
- Londoño-Vásquez, D. A., Olave-Astorga, J. M., Jaime-Salas, J. R. y Losada-Salgado, N. (2018). Lógicas, enfoques y epistemologías sobre educación y pedagogía (96-154). En *Educación y Pedagogía trayectos recorridos*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Londoño-Vásquez, D. A. y Castañeda-Naranjo, L. S. (2011). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 227-252. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/43>
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3866>
- Mendoza, E., Mariel, I., Gómez Zermeño, M. G. y García Mejía, I. A. (2016). El desarrollo del pensamiento crítico mediante el debate asincrónico en foros virtuales en educación secundaria. *Aletheia*, 8(1), 100-115. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662016000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662016000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Miller, S. (2011). Tipos de investigación científica. *Revista de Actualización Clínica Investiga Boliviana*, 9, 621-624. Recuperado de [http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/raci/v12/v12\\_a11.pdf](http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/raci/v12/v12_a11.pdf)
- Mora, D. P. y Bejarano, G. A. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Aletheia*, 8(2), 48-63. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/320>
- Moreira, M. A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19(44). Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsig-subesp.pdf>
- Moreno, F. M. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 329-337. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/42040>
- Muñoz, J. J. D. y Londoño, D. A. (2017). El reto de los directivos docentes: desarrollo integral a través de las prácticas educativas de la IE Román Gómez. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*,

- (23), 109-128. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5888115>
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Nueva York: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: why democracy needs the humanities-Updated edition*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Ojeda Pérez, R. Y Lizcano Roa, J. P. (2015). Construcción de identidad desde las narraciones con una perspectiva psicohistórica. *Aletheia*, 7(2), 12-29. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662015000200001&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662015000200001&script=sci_abstract&lng=pt)
- Poggi, M. (2016). Evaluación educativa. Sobre sentidos y práctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4678>
- Prairat, E. (2012). Postface. Comprendre la question de la norme. En *Prévenir les violences à l'école* (pp. 217-228). París: Presses Universitaires de France.
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200015](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200015)
- Rodríguez, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3634413>
- Rodríguez-Sandoval, E. y Cortes-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica "aprendizaje basado en proyectos": percepción de los estudiantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1). Recuperado de <https://submission3.scielo.br/index.php/aval/article/view/17770>
- Rosario-Hernández, E., Rovira, L. V., Luna, C. F. y Acevedo, G. (2016). Saliendo del clóset en el trabajo: la relación entre el manejo de la

- identidad sexual, heterosexismo organizacional percibido, actitudes de trabajo y bienestar psicológico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 20(1), 103-143. Recuperado de <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/repas/article/view/177>
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/234/751>
- Sattayathewa, P., Wattanaburanon, A. y Kay, N. S. (2018). The social and emotional learning intervention program for reducing risky sexual behaviors in upper high school students. *International Journal of Environmental and Science Education*, 13(6), 487-494. Recuperado de <http://www.ijese.net/makale/2060>
- Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. En *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (pp. 9-15). West Lafayette: Purdue University Press.
- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>
- Stronge, J. H., Ward, T. J. y Grant, L. W. (2011). What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement. *Journal of teacher Education*, 62(4), 339-355. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022487111404241>
- Suárez, P. A., Vélez, M. y Londoño-Vásquez, D. A. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/990>
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México D. F.: Editorial Limusa.
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. Vol. 32. Madrid: CIS.
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. Recuperado de <https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/436>
- Vilches, A. y Gil, D. (2012). El trabajo cooperativo en el aula: una estrategia considerada imprescindible pero infrautilizada. *Aula de Innovación Educativa*, 20(208), 41-48. Recuperado de <https://www.uv.es/~vilches/Documentos/Aula%2020011%20trabajo%20cooperativo.pdf>
- Villalobos, J. L., Florez, G. A. y Londoño-Vásquez, D. A. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educa-

tiva Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia*, 9(1), 58-75. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662017000100058&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-03662017000100058&script=sci_abstract&lng=pt)

Vygotsky, L. S., Cole, M. y Luria, A. R. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Waterman, A. S. (Ed.). (2014). *Service-learning: applications from the research*. Nueva York: Routledge.

