



**LA AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:  
POSIBILIDADES DESDE LA EVALUACIÓN AUTOCRÍTICA Y AUTORREFLEXIVA**

**CARLOS FERNANDO BAQUERO GÓMEZ**  
**CÓD. 2017287509**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**  
**BOGOTÁ D.C. 2019**

**LA AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA:  
POSIBILIDADES DESDE LA EVALUACIÓN AUTOCRÍTICA Y AUTORREFLEXIVA**

**CARLOS FERNANDO BAQUERO GÓMEZ**

**CÓD. 2017287509**

Trabajo presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación con  
Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa

Directora

**Dra. LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ D.C. 2019**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

**Directora de Tesis**

---

---

---

---

---

---

**Presidente del jurado**

---

**Jurado**

---

**Jurado**

**Bogotá, D.C. junio de 2019**

*Este trabajo, está especialmente dedicado a ti Señor, por tu guía y escucha...*

*A mi señora Madre, mamá Rosita, quien con su ejemplo siempre ha aportado enseñanzas para mi vida, a mis hermanas Sandra y Andrea, a mis sobrinos Mateo, Diego Alejandro y María Paula, que son toda mi familia y la razón de ser siempre una mejor persona y un mejor ejemplo de vida.*

*A mi mejor amigo, quien siempre me ha acompañado con su presencia y gratitud, con su silencio y comprensión, con su alegría y personalidad, pero, sobre todo, con su sentido de amor y lealtad. Gracias infinitas amigo por ser parte de mi vida y por permitirme ser parte de la tuya, gracias a ti Bam-Bam. 🐾🐾*



*Mi mayor sentido de gratitud...*


*A los docentes de la Maestría en Educación, en especial, al grupo de investigación Evaluando\_nos, quienes, con la entrega de sus conocimientos, saberes y experiencias, contribuyeron a mi crecimiento intelectual, espiritual y personal.*

*A mis compañeros de aula, por sus aportes, por los momentos compartidos y por su apreciable contribución en la consolidación de este proyecto, máxime, a mi compañera Angélik por su apoyo incondicional en el recorrido de esta travesía intelectual.*

*A los docentes y estudiantes del colegio Tibabuyes Universal IED, especialmente, al profe Luis Patiño, docente del área de Educación Física, a la coordinadora Gloria Malaver, y a los estudiantes del grado 1101, a todos ellos muchas gracias por su afable participación y colaboración.*

*A la Universidad Pedagógica Nacional, mi alma mater, y a personas como Rosita Martínez, quien, hasta último momento me facilitó su ayuda y colaboración.*

*Por último, agradezco inmensamente a la Doctora Libia Stella Niño Zafra, mi asesora de tesis, quien siempre me brindó su colaboración, atención, comprensión y dedicación, acompañada de sus valiosas orientaciones y recomendaciones para la culminación de este proyecto.*

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Profesores</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 286	
<b>1. Información General</b>		
<b>Tipo de documento</b>	Tesis De Grado	
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
<b>Título del documento</b>	<b>La Autoevaluación Escolar en el área de Educación Física: Posibilidades desde la Evaluación Autocrítica y Autorreflexiva.</b>	
<b>Autor(es)</b>	BAQUERO GÓMEZ, Carlos Fernando	
<b>Director(a)</b>	NIÑO ZAFRA, Libia Stella	
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 286 p.	
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.	
<b>Palabras Claves</b>	POLÍTICAS EN EVALUACIÓN, EVALUACIÓN ESCOLAR, AUTOEVALUACIÓN DISCENTE, EDUCACIÓN FÍSICA, AUTOCRÍTICA, AUTORREFLEXIÓN, DECATÉST DE AUTOEVALUACIÓN DISCENTE.	
<b>2. Descripción</b>		
<p>El presente trabajo investigativo, se desarrolla como requisito para optar al título de Magister en Educación, con Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional, con énfasis de aplicación en la Autoevaluación Discente como elemento esencial en el desarrollo de la labor pedagógica, su atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial, para la valoración de los aprendizajes.</p> <p>Inicialmente, se analizan diferentes políticas educativas existentes en entornos internacionales, nacionales, distritales e institucionales para facilitar un rastreo bibliográfico en temas relacionados con la calidad en educación, la evaluación escolar, la autoevaluación de estudiantes y la incidencia de estas temáticas en las prácticas evaluativas en el área de Educación Física, específicamente, con estudiantes de grado undécimo de educación media en un colegio del distrito.</p> <p>En la primera parte de esta investigación, se expone una reseña conceptual de las políticas educativas en evaluación en el ámbito internacional y nacional. Se analizan diferentes causas y consecuencias de los procesos de globalización en materia de educación, lideradas por organizaciones macroeconómicas internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM),</p>		

la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros estamentos, además de, interpretar su incidencia en temas relacionados con la calidad de la educación y la evaluación escolar. Posteriormente, se aborda el tema de la evaluación en la escuela, sus inicios, su trayectoria y evolución, además de referir sus funciones y características principales, los diferentes instrumentos para su aplicación, para finalizar con una reflexión crítica frente a las posibilidades de la evaluación y la autoevaluación escolar como agentes para el cambio social.

De este modo, se da paso a la profundización en el tema de la autoevaluación discente, para lo cual, se realiza una conceptualización de los temas subyacentes a esta categoría de investigación, para caracterizar esta práctica desde capacidades metacognitivas del ser humano como la autocrítica y la autorreflexión para continuar con la exposición de algunas alternativas pedagógicas para la autoevaluación de estudiantes, que pueden ser aplicadas en las prácticas de evaluación escolar, especialmente, en el área de Educación Física, entre las que se puede destacar el *Decatest de Autoevaluación Discente*, como una herramienta para la valoración de los aprendizajes aplicada desde la concepción crítica y reflexiva del estudiante en relación con sus desempeños escolares.

Posterior a esto, se expone el diseño metodológico de la investigación, establecido desde un paradigma cualitativo hermenéutico, para dar cuenta de la realidad observada y analizada en el contexto de su cotidianidad mediante el uso de diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de la información y el análisis de acuerdo a los resultados obtenidos en cada una de las categorías establecidas para el desarrollo de la investigación.

De manera que, el presente trabajo, plantea una alternativa de autoevaluación crítica y formadora para el área de Educación Física, en especial, para los estudiantes de educación media del colegio Tibabuyes Universal IED, desarrollada mediante el manejo de instrumentos innovadores para la valoración de los aprendizajes desde la percepción que tienen los escolares frente a los procesos académicos realizados, los resultados alcanzados y la valoración de los mismos, entre los que se destaca el uso del Decatest de Autoevaluación Discente.

Como conclusión general, se puede establecer que los procesos de evaluación escolar, han de evolucionar constantemente, por tal razón, se han de proponer el uso de alternativas para la valoración de los aprendizajes y la aplicación de instrumentos innovadores que permitan acercar más al estudiante a sus procesos de aprendizaje y al análisis crítico de los resultados. En este sentido, resinificar la autoevaluación de estudiantes mediante estrategias como el uso del Decatest de Autoevaluación Discente, entre otras posibilidades, confronta al estudiante de una manera autocrítica y autorreflexiva con sus procesos de aprendizaje, con los resultados obtenidos y con la implementación de alternativas para el mejoramiento continuo desde sus propias posibilidades.

### 3. Fuentes

En el desarrollo teórico y práctico de este trabajo, se tienen en cuenta principalmente fuentes primarias y fuentes secundarias.

Como fuentes primarias se tienen un total de 35 estudiantes de educación media en grado undécimo, pertenecientes a esta Institución Educativa ubicada en la localidad de Suba en Bogotá D.C., con quienes se desarrolló esta propuesta metodológica de autoevaluación a través de técnicas de investigación como observaciones, encuestas y cuestionarios principalmente. También se contó

con la participación de diez docentes de la institución, de los cuales, cuatro de ellos pertenecen al área de Educación Física de ambas jornadas.

En segunda instancia, como fuente secundaria, se acudió a diversas consultas realizadas en textos escritos, textos digitalizados, documentos web como artículos y ensayos, páginas web especializadas en los temas relacionados con esta investigación, tesis y memorias de congresos, Leyes, Decretos, Estatutos, Resoluciones, Directivas y otras normativas vigentes, los cuales fueron el insumo teórico de esta investigación. Algunos de estos referentes teóricos se encuentran en: AGUILAR, V. (2014). *Contribución de la Autoevaluación a la Autorregulación del aprendizaje*. Alemania: Editorial Pública. AIKEN, R. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación*. México: Pearson Educación. ALCARAZ, N. (2015). *Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica*. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 8(1), 11-25. ALTUVE, E. (2016). *Deporte, Globalización y Política*. Armenia: Editorial Kinesis. ÁLVAREZ, J. (1985). *Didáctica, Curriculum y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex. \_\_\_\_\_ (1996). *Yo también quiero ser eficaz*. Cuadernos de pedagogía n° 247 pág. 79. Barcelona: Fontalba. \_\_\_\_\_ (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para excluir*. Madrid: Morata. \_\_\_\_\_ (2007). *Evaluación: Entre la Simplificación Técnica y la Práctica Crítica*. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas N°. 195. p. 19-28. ALVES, y ACEVEDO, R. (1999). *La Evaluación Cualitativa. La Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa*. Colombia: Editorial Petroglifo. APPLE, M. (2001). *¿Pueden las Pedagogías Críticas interrumpir las políticas neoliberales?* En: Revista Opciones Pedagógicas, n° 24. Universidad Distrital. Bogotá D.C. \_\_\_\_\_ (2001). *¿Podemos Luchar contra el Neoliberalismo y Neoconservadurismo en Educación?* Revista Docencia n° 13. Recuperado el 28 de noviembre de 2017 en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100728154632.pdf> \_\_\_\_\_ (2005). *Educación, Mercado y una Cultura de Rendición de Cuentas*. En: Revista Opciones Pedagógicas n° 31. Universidad Distrital. Bogotá D.C. ARREDONDO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación S.A., Madrid, 2002. Pg. 424 ASTOLFI, J. (2004). *El "Error", Un Medio Para Enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública. AVENDAÑO, I. (2005). *La Crítica Educativa y su Validez en el Pensamiento de Elliot Eisner*. Departamento de Educación Humanidades y Arte Universidad Nacional Experimental. Guayana Venezuela. Recuperado el 15 de febrero de 2019 en: SINTITULS: [http://Kaleidoscopio.uneg.edu.ve/números/k04/k04\\_art03.pdf](http://Kaleidoscopio.uneg.edu.ve/números/k04/k04_art03.pdf) BARBERÁ, H. (2005), *La Evaluación de Competencias Complejas: La Práctica del Portafolios*. En Revista Educere. Vol. 9, N°. 31. Pág. 497-504. Venezuela: Universidad de los Andes. BARROW H. & BROWN J. (1992). *Hombre y Movimiento*. Barcelona, España: Doyma, S.A. BECKER, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. BETANCOR, M y VILANOU, C. (1995). *Historia de la Educación Física y el Deporte a través De los Textos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A. BHOLA, H. (1992). *La Evaluación de Proyectos, Programas y Campañas de "Alfabetización para el Desarrollo"*. Chile: OREALC. 253. BLÁZQUEZ, D. (2003). *Evaluar en Educación Física*. Madrid: Inde. \_\_\_\_\_ (2006). *La Educación Física*. España: INDE.



\_\_\_\_\_. (2017). *Cómo Evaluar Bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: INDE. BONILLA, C. (1996). *Didáctica de la Educación Física de Base*. Colombia: Kinesis. BURÓN, J 819889. *La Autoobservación (self-monitoring) como Mecanismo de Autoconocimiento y de Adaptación: Un Nuevo Modelo*. Tesis doctoral. España. Universidad de Deusto. CAGIGAL, J.M.; (1968): *La Educación Física, ¿ciencia?* En revista Citius, Altius, Fortius, n° X (1,2), pag.5-26. \_\_\_\_\_ (1972). *Deporte, Pulso de Nuestro Tiempo*. Madrid: Editora Nacional. CAMACHO, H & otros. (1997). *Alternativa Curricular de Educación Física para Secundaria*. Colombia: Kinesis. CARRIÓN, J. (2005). *Itinerario de Nuestra Escuela. Visión Crítica de los Procesos Educativos en Colombia*. Bogotá, D.C: Mesa Redonda. CASANOVA, M. (1999). *La Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla. CASTILLO, S & CABRERIZO, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson Educación. CECCHINI, J.A.; (1996). En GARCÍA HOZ, V. *Personalización en la E.F*. Madrid: Ed. Rialp. CEPAL, 2002. *Escalafón de la Competitividad de los Departamentos de Colombia*. Bogotá: CEPAL. CERDA, H. (2001). *El Proyecto de Aula. El aula como un Sistema de Investigación y Construcción de Conocimientos*. Bogotá: Magisterio. \_\_\_\_\_ (2003). *La Evaluación como Experiencia Total. Logros – objetivos – procesos – competencias y desempeños*. Bogotá: Magisterio. CHATEAU, J. (2013). *Los Grandes Pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica. CHAVERRA, B & URIBE, I. (2007). *Aproximaciones Epistemológicas y Pedagógicas a la Educación Física. Un Campo en Construcción*. Medellín: Funámbulos. CORAGGIO, J. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?* Ponencia presentada en el Seminario “El Banco Mundial y las Políticas de Educación en Brasil” organizado por Aço Educativa, Sao Paulo. CORNEJO, C. (1999). *Ideario de Rousseau sobre Educación Física*. Madrid: Gymnos. DE LA TORRE, S. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio*. Madrid: Octaedro Editorial. DELGADO, K. (2003). *Evaluación y Calidad de la Educación*. Bogotá, magisterio. DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata DIAZ BALLÉN, J. (2008). *Intencionalidad de las políticas de evaluación de docentes en el contexto de la globalización neoliberal*. Educación Y Cultura: Revista Fecode Y Ceid. Políticas Educativas Para La Primera Infancia. \_\_\_\_\_ (2010). *Currículo y Evaluación ene el Marco del Decreto 1290 de 2009. ¿Políticas o Pedagogía?* Revista Praxis y Saber. Vol. 1 n°. 1. Tunja, UPTC. 254. DÍAZ BARRIGA, A e INCLÁN, C (2000). *El Docente en las Reformas Educativas. Sujeto o Ejecutor de Proyectos Ajenos*. Recuperado el 27 de diciembre de 2017 en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf> DÍAZ BORBÓN, R. (2003) *Políticas Educativas y Protagonismo Social de la Educación Pública*. Revista Opciones Pedagógicas, n° 28, p. 14-48. Universidad Distrital. Bogotá D.C. \_\_\_\_\_ (2004). *Políticas Educativas y Evaluación en la Era Neoliberal*. En: Revista n° 29 y 30 de Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital. Bogotá D.C. DIAZ LUCEA, J. (2012). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Educación Física*. Madrid: Inde. DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (2009). *Globalización y Educación Crítica*. Bogotá: Desde Abajo. DÍEZ LÓPEZ, M.A. (2001). *La Evaluación de la Política Regional: Propuestas para Evaluar las Nuevas Políticas*

*Regionales*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. \_\_\_\_\_ (2011). *La Macdonalización de la Educación Superior*. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N.º. 72, (p. 59-76). España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

EISNER, E. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Barcelona: Paidós Educador.

ELLIOT, J. (1986). *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. En Galton, M. "Cambiar la escuela, cambiar el currículum". (p. 237-259). Barcelona: Martínez-Roca.

ESCUADERO, T. (2003). *Desde los Test hasta la Investigación Evaluativa Actual. Un Siglo, el XX, de Intenso Desarrollo de la Evaluación en Educación*. RELIEVE: v. 9, N.º. 1, p. 11-43. \_\_\_\_\_. (2010). *Sin Tópicos ni Malentendidos: Fundamentos y Pautas para una Práctica Evaluadora de Calidad en la Enseñanza Universitaria*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.

ESTE, A. (1983). *Una Escuela para la gente, una Universidad para Venezuela*. Caracas: Colección Extensión.

ESTÉVEZ, C. (1996). *Evaluación Integral por Procesos*. Bogotá: Magisterio

ESTRADA, J. (2003). *La Contra Revolución Educativa*. Bogotá: UN.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J. (2005). *La Autoevaluación como Practica Promotora de la Democracia y la Dignidad*. En Sicilia, A y Fernández, L. (coord.). *La Otra cara de la Enseñanza. La Educación Física desde una Perspectiva Crítica*. Barcelona: INDE.

FISHER, M. (2016). *Realismo Capitalista. ¿No hay alternativa?* Argentina: Caja Negra.

FLÓREZ, R. (2001). *Evaluación, Pedagogía y Cognición. Docente del Siglo XXI*. Colombia: Ed. McGraw-Hill.

FRAILE, A. (2009). *la Autoevaluación: Una Estrategia Docente para el Cambio de Valores Educativos en el Aula*. Recuperado el dos de febrero de 2018 en: <file:///C:/Users/CARLITOS/Downloads/Dialnet.LaAutoevaluacionUnaEstrategiaDocenteParaElCambioDe-3441758.pdf>

FREIRE, P. (1990). *Pedagogía del Oprimido*. México: siglo XXI.

\_\_\_\_\_. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra. 255

FOUCAULT, M. (2008). *Vigilar y Castigar. El origen de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GALLAGHER, H. (1966). *Problemas Emocionales de los Adolescentes*. Buenos Aires: Hormé.

GARCÍA BACETE, F & FORTEA BAGÁN, M. (2006). *El Portafolios del Estudiante*. Consultado en: [https://web.archive.org/web/20130811020340/http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/028\\_Contrato\\_didactico\\_y\\_El\\_Portafolios.pdf](https://web.archive.org/web/20130811020340/http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/028_Contrato_didactico_y_El_Portafolios.pdf)

GARCÍA FERRANDO, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (p. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad.

GARCIA GARCÍA, B. PIÑERO, M. PINTO, T. y CARRILLO, A. (2009). *Evaluación y Gerencia Participativa de los Aprendizajes en el Aula. Una Mirada en la Práctica Evaluativa en el Tiempo*. Revista Educación vol. 33 n° 2. Consultado el 12 de diciembre de 2017, en: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058003>

GARCÍA CARRILLO, L. (2016). *La Evaluación en Educación Física Escolar*. Colombia: Kinesis.

GARCÍA CARRILLO, L & MEZA, G. (2016). *Resignificando la Evaluación y la Autoevaluación de los Estudiantes*. Colombia: Kinesis.

GATICA, F & URIBARREN, T (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* Revista de Investigación Médica. Vol. 2, n° 1. México: Elsevier.

GIMENO, J. (1992). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Anaya.

GIMENO, J. Y PÉREZ, A., (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

GIROUX, H (2006). *El*

*Nuevo Autoritarismo, la Pedagogía Crítica y la Promesa de la Democracia*. Revista Sinéctica, N° 29. Recuperado el 03 de enero de 2018 en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/32/showToc> GONZÁLEZ, M & otros. (2008). *Historia Universal*. México: Pearson Educación. GÓMEZ, R. (2004) *Calidad Educativa: Más que Resultados en Pruebas Estandarizadas*. En Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVI, N° 38. Antioquia: Universidad de Antioquia. GRUPO EVALUANDO\_NOS. (2010). Proyecto de Investigación: *El Currículo y la Evaluación Críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización por ciclos en el colegio Rafael Bernal Jiménez*. Bogotá: UPN. GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications. Newbury Park, California. HABERMAS, J. (1986). Ciencia y Tecnología como “Ideología”. Chile: Letra E. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J, VELÁSQUEZ, R. y otros. (2004). *La Evaluación en Educación Física: Investigación y Práctica en el Ámbito Escolar*. Barcelona: GRAÓ. HERNÁNDEZ, María. (1998) *Evaluación educativa desafío a la calidad: O se educa para la sociedad que existe o se hace para cambiarla*. Recuperado el 25 de septiembre de 2017 en: [www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud03\\_14arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud03_14arti.pdf) HERNÁNDEZ NODARSE, M. (2008). *Consideraciones Teóricas-metodológicas necesarias para Mejorar la Evaluación del Aprendizaje en el Ámbito de la Educación Física y el Deporte*. 256 Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1. N° 2. Pág. 165 – 191. En: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4673/5110> HERNANDEZ SAMPIERI, R., FERNANDEZ, C., & BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México: McGrawHill. HERRERA, M. (1993). *Historia de la Educación en Colombia*. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. Revista Colombiana de Educación, [S.l.], n. 26, abr. 2017. ISSN 2323-0134. Recuperado el 12 de octubre de 2017 en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297/4329>>. Fecha de acceso: 10 jul. 2017 <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.26rce%p> IRIONDO, L. (2011). *La Evaluación de los Aprendizajes. Un proceso que Conduce al Éxito*. Educación Física. Campaña de apoyo a la gestión pedagógica de Docentes en servicio. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura. KIRK, D. (1990). *Educación Física y Currículum. Educación crítica*. Valencia: Universidad de Valencia. LAFOURCADE, P. (1972). *Evaluación de los Aprendizajes*. Madrid: Cincel. LANDSHEERE, G. (1973). *Evaluación Continua y Exámenes: Manual de Docimología*. Argentina: El Ateo. LAVAL, C (2004). *La Escuela no es una Empresa*. Barcelona: Ed. Paidós. LÁZARO, M. (2001). *Problemas y Desafíos para la Educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. España: ACCEDES. LERMAN, S. (1952). *Historia de la Odontología*. Buenos Aires: El Ateneo. LEY 181 de 1995. Ley del Deporte en Colombia. Consultada el 15 de abril de 2018 en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf) LOCKE, J. (1975). *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. Madrid: Porrúa. LÓPEZ CARRASCO, M (2007). *Guía Básica para la Elaboración de Rúbricas*. México: Universidad de Iberoamérica. Consultado en: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/guiabasicaelaborarubrica1.pdf> LÓPEZ PASTOR, V. (1999). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de Casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de

Valladolid. \_\_\_\_\_ . (2005). *La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado*. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea] 2005, 8 (junio-Sin mes): Fecha de consulta: 8 de junio de 2018. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?> \_\_\_\_\_ . (2007). La Evaluación en Educación Física y su Relación con la Atención a la Diversidad del Alumnado. Revista Digital Kronos. Vol. V, nº 11. Pag. 59 – 71. España. LÓPEZ PASTOR, V. & JIMÉNEZ, B. (1995). *Autoevaluación en Educación Física: La Vivencia Escolar de Uno Mismo*. Revista Complutense de Educación, vol. 6, Nº 2. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense. LUKAS, J. Y SANTIAGO, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial. 257. MAGENDZO, A. (1998) *Preguntas y Respuestas Desafiantes en Torno a la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: PIIE. \_\_\_\_\_ . (2003). *Transversalidad y Currículo*. Bogotá D.C. Magisterio. MALAVER, G. (2017). *La Evaluación Docente: Concepciones e Implicaciones en la Cualificación Profesional*. Tesis de maestría. Bogotá D. C. UPN. MANDRESSI, R. (2016). *Los mejores médicos de la Tierra*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura 43. Pag. 59-87. Consultado el 22 de diciembre de 2017 en: <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/announcement/view/2> MARTÍN, R. (1998). *Instrumentos para la Autoevaluación Institucional*. En: Elementos para el Análisis del Ámbito de Actuación. (pág. 33-43). Madrid: MEC, Sub. General de Formación del Profesorado. MARTÍNEZ, P. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Revista Pensamiento y Gestión Nº 20, (pág. 165-193). Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte. McCONNELL, R. y BRUE, L. (1997). *Economía. Principios, Problemas y Políticas*. 13ª edición, Pag 62. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill. McLAREN, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Barcelona: Paidós. \_\_\_\_\_ (2013). *La Educación como una Cuestión de Clase*. Revista Praxis Educativa. Argentina: Miño y Dávila. MAYOR, J, SUENGAS, A, & MARQUÉS, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis. S.A. MEJÍA, M. (2015). *La Calidad de la Educación, una Disputa Polisémica por sus Sentidos*. Debate sobre calidad educativa. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL) MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1992). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación*. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria. Bogotá: MEN. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Revolución Educativa: Plan sectorial:2006\_2010.DocumentoNo.8*. Recuperado el 14 de marzo de 2017 en: [www.mineduacion.gov.co/1621/articles152025\\_recurso](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles152025_recurso) MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Fundamentaciones y Orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009*. Consultado en 30 de marzo de 2018 en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf). MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011). *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*. Consultado el 18 de diciembre de 2017 en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_actores.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf) MIÑANA, C. y RODRÍGUEZ, J (2002). *La Educación en el Contexto Neoliberal*. Recuperado el 05 de marzo

de 2017 en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>

MONEDERO, J (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe. 258

MORA, A. (2004). *La evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos*. (U. d. Costa, Ed.) Actualidades Investigativas en Educación, 4(2), 6. Consultado el 26 de enero de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

MORRISH, I. (1978). *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Salamanca. Anaya.

MUÑOZ, G. (2007). *Un nuevo paradigma: La Quinta Generación de Evaluación*. Venezuela: Revista Laurus.

NIÑO, L. (1996). *La Evaluación: ¿Instrumento de Poder o Acción Cultural?* En revista Pedagogía y Saberes N° 8. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_ (2001). *Tendencias Predominantes en la Evaluación de Docentes*. En: Revista Opciones Pedagógicas N° 24 Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\_\_\_\_\_ (2002). *Dimensiones de la Evaluación de la Calidad de la Educación*. En: Revista Opciones Pedagógicas, N° 25. Bogotá, Universidad Distrital.

\_\_\_\_\_ (2005). *La Evaluación Docente en las Políticas Evaluativas y la Administración Institucional*. En: Revista N° 31 de Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital. Bogotá D.C.

\_\_\_\_\_ (2006). *El Sujeto en la Evaluación Educativa en la Sociedad Globalizada*. Revista Opciones Pedagógicas N.º 32-33. Bogotá: Universidad Distrital.

\_\_\_\_\_ (2007). *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

\_\_\_\_\_ (2008). *La Metaevaluación de las Políticas de Evaluación de Docentes*. En: Revista N° 38 de Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital. Bogotá D.C.

NIÑO, L. (comp.) (2010). *De la Perspectiva Instrumental a la Perspectiva Crítica*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

NIÑO, L. (comp.) (2013). *Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la Autonomía y la Democracia*. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.

NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.

NORIEGA, M. (1996). *En los Laberintos de la Modernidad: Globalización y Sistemas Educativos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

OCDE. (1995). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Consultado el 22 de diciembre de 2017 en: <http://pnd.gob.mx: http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

OCDE. (2004). *Evaluación Formativa: mejora del Aprendizaje en las Aulas de Secundaria*. consultada el 29 de junio de 2017 en: <http://www.oecd.org/education/ceri/34313907.pdf>

OCDE. (2016). *La Educación en Colombia*. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Bogotá, MEN.

OCDE. (2017). *Página oficial de la OCDE* consultada el 23 de julio de 2017 en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/historia-ocde.htm>

ORTEGA, P., PEÑUELA, M., LOPEZ, D. (2009). *Sujetos y Prácticas de las Pedagogías Críticas*. Bogotá: El Búho. 259

PANADERO, E. y ALONSO, J. (2013). *Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones*. Revista de investigación en educación, 11(2), 172-197. Consultado el 25 de febrero de 2019 en: [http://www.ernestopanadero.es/Publications/Articles/007\\_Panadero\\_&\\_Alonso\\_Tapia\\_2013\\_Revisión\\_empirica\\_autoevaluacion.pdf](http://www.ernestopanadero.es/Publications/Articles/007_Panadero_&_Alonso_Tapia_2013_Revisión_empirica_autoevaluacion.pdf)

PANADERO, E. y ALONSO, J. (2014). *Teorías de Autorregulación Educativa: Una Comparación y Reflexión Teórica*. Revista digital de Psicología

Educativa. Vol. 20 Núm.1 pág. 11-22. Consultada el 23 de mayo de 2018 en: <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#bib0045>

PÁRAMO, P. (2011). *La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

PELLÓN, R. (2013). *Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo*. Bogotá D.C: Revista Colombiana de Psicología, 22(2), 389-399.

PÉREZ ABRIL, M, y BUSTAMANTE, G. (comp.) (2001). *Evaluación Escolar: ¿Resultados o Procesos?* Bogotá D.C. Magisterio.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *La Evaluación, su Teoría y su Práctica*. Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.

\_\_\_\_\_. (2004). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, Morata.

\_\_\_\_\_. (2014). *Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad*. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 81. Pág. 59 – 72. España: AUFOP.

PEREZ JUSTE, R y Otros. (2004). *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid, Narcea.

PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

PIGRAU, T. (2000). *El Contrato Didáctico en el "Trabajo Cooperativo": Un Instrumento para la Autoevaluación*. En: Evaluación Como Ayuda al Aprendizaje. España: Graó.

PILA, A. (1997). *Evaluación deportiva. Los test de laboratorio al campo*. Madrid: Pila Teleña.

POPHAM, J. (1983). *Evaluación Basada en Criterios*. Madrid: Magisterio Español.

POSADA, J. (1995). *Notas para el análisis del discurso educativo neoliberal*. En: Revista Pretextos Pedagógicos. Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

PRZESMYCKI, H. (2000). *La Pedagogía de Contrato. El Contrato Didáctico en la Educación*. Barcelona: Graó.

QUINTERO, J. Munévar, R. Munévar, F. (2015). *Ambientes Escolares Saludables*. Revista Salud Pública. N° 17. (229-245). Bogotá D.C. Universidad Nacional.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1993). *Ley 60 de 1993*. Diario Oficial. Diario Oficial No. 40.987. Bogotá: Imprenta Nacional.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1994). *Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación en Colombia*. Diario Oficial. Año CXXIX. No. 41214. Bogotá: Imprenta Nacional. 260

RIVERA, M. y PIÑERO, M. (2006). *La Generación Emergente en la Evaluación de los Aprendizajes: Concepciones y Modelos*. Laurus, vol. 12, N°. 22, pp. 26-48. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

RIZVI, F. (2010). *La Educación a lo Largo de la Vida: Más allá del Imaginario Neoliberal*. Revista Española de Educación Comparada. N° 16. Madrid. Recuperado el 8 de enero de 2017 en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/issue/view/537>

\_\_\_\_\_. (2017). *La Globalización y el Imaginario Neoliberal de la Reforma de la Educación*. Investigación y Prospectiva en Educación, N°. 20. París, UNESCO. Recuperado el 08 de enero de 2018 en: <https://es.unesco.org/node/262744>

RODRÍGUEZ GALLEGO, M. (2007). *Estrategias Educativas en Educación Primaria y Secundaria*. En: Didáctica y Currículum para el Desarrollo de Competencias. España: Dykinson.

RODRIGUEZ, D & GUZMAN, R (2016). *Autoconcepto Académico y Atribuciones Causales sobre el Rendimiento Académico en Adolescentes en Situación de Riesgo*. En: Psicología y Educación: presente y futuro. España: ACIPE.

RODRÍGUEZ, J. (1942). *Historia de la Educación Física*. Montevideo: Comisión Nacional de Educación Física.

ROSALES, C. (1984). *Criterios para una Evaluación Formativa*. Madrid: Narcea.

ROSENTAL, M; IUNDIN,

P (1985). *Diccionario Filosófico*. Bogotá: Ediciones Nacionales. ROTH, A (2007). Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Aurora. RUÍZ, J. (1996). *Currículo: Concepciones y Prácticas*. Cuadernos de Pedagogía, N° 253. Consultado el 17 de enero de 2018 en: [http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/materias/practical/lecturas\\_pra1/lecturasUnidadI/concepciones\\_y\\_practicas.PDF](http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscar/materias/practical/lecturas_pra1/lecturasUnidadI/concepciones_y_practicas.PDF) RUÍZ, R. (2009). Calificación y Autoevaluación del Alumno/a en Educación Física. Revista Digital Temas para la Educación. N°. 3, julio. Pág. 1-7. Andalucía. En: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5102.pdf> SAINZ, R. (1992). *Historia de la Educación Física*. Cuadernos de Sección. Educación 5. (N°. 5. Pag 27 – 47. Consultado el 17 de marzo de 2018 en: <http://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/bibliografia-sobre-la-educacion-fisica/art-11631/> SALCEDO, H (2010). *La Evaluación Educativa y su Desarrollo como Disciplina y Profesión: Presencia en Venezuela*. Revista Virtual de Pedagogía SciELO. Consultada el 07 de enero de 2018 en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S079897922010000](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922010000) SÁNCHEZ, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física para Primaria*. Madrid: Pearson Educación. SANMARTÍ, N. (2007). *10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender*. Madrid: Editorial GRAÓ. \_\_\_\_\_ (2010). *La Evaluación Vista como un Proceso de Autorregulación*. En prensa, Uruguay: Publicaciones MEC. SANTOS, M. (1988). *Patología General de la Evaluación*. Revista Infancia y Aprendizaje. Vol. 41. Pag. 143 – 158. España: Fundación Infancia y Aprendizaje 261 \_\_\_\_\_ (1993). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Revista Investigación en la Escuela, n° 20. Pag. 23 – 38. Málaga: Alijbe. \_\_\_\_\_ (1996). *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica*. Revista Investigación en la Escuela, N° 30, 1996. Consultado el 11 de diciembre de 2017 en: [www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_1.pdf). \_\_\_\_\_ (1999). *20 Paradojas de la Evaluación del Alumnado en la Universidad Española*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Consultada el 3 de mayo de 2018 en: [https://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341617.pdf](https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341617.pdf). \_\_\_\_\_ (2003). *Una Flecha en la Diana. La Evaluación como Aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones. \_\_\_\_\_ (2014). *La Evaluación como Aprendizaje*. España: Narcea ediciones. SAVATER, F. (1997): *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. (2014). *Orientaciones para el área de Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá. D. C. Jerlec Digital Editores. STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata. SILVA, G. (2002). *Diccionario Básico Del Deporte Y La Educación Física*. Colombia: Kinesis. SKINNER, B. (1978). *Aprendizaje Escolar y Evaluación*. Buenos Aires: Paidós. STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata. STUFFLEBEAM, D., & SHINKFIELD, A. (2005). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. (C. Losilla, Trad.) Barcelona, España: Paidós. TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós. TAMAYO, A. (2010). *Epistemología, Currículo y Evaluación. Una relación por reconstruir*. Revista Praxis y Saber. Vol. 1 N°. 1. Tunja: UPTC. TAMAYO, A & otros. (2017). *¿Hacia Dónde va la Evaluación? Aportes Conceptuales para Pensar y Transformar las Prácticas de Evaluación*. Bogotá D.C. IDEP. TORRES, J. (2001). *La Educación en Tiempos de Neoliberalismo: Un mundo en Crisis y*

*Reestructuraciones*. España: Morata. TYLER, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Argentina: Troquel. VASILACHIS, I. (coor.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A. VÉLEZ, C (2007). *El Cambio de Paradigma en Evaluación de Políticas Públicas: El Caso de la Cooperación al Desarrollo*. Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas. Consultado el 12 de enero 2018 en: [http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/03\\_EST\\_05\\_velez.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/03_EST_05_velez.pdf) VEGA, R. (2012). *La calidad Educativa una Noción Neoliberal propia del Darwinismo Pedagógico*. Consultado el 10 de marzo de 2018 en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=142741>. VICTORINO, L. (2002). *Perspectivas socioeducativas e Innovación Curricular. Ideas para Comprender la Universidad en una Transición de Siglo*. México: UACH.

#### 4. Contenidos

La tendencia global de políticas educativas como la estandarización de la evaluación, del currículo y de los aprendizajes, evidencian la necesidad de desarrollar propuestas alternativas de evaluación escolar para la formación de sujetos autónomos, autocríticos y autorreflexivos para, de esta manera, facilitar que el proceso de evaluación escolar evolucione, para dejar atrás la obtención y calificación de resultados como única forma de evidenciar los procesos escolares y lograr trascender esta concepción tradicional de la educación para dar paso, a procesos alternativos de evaluación de los aprendizajes como la Autoevaluación Crítica y Formadora.

El planteamiento inicial de esta propuesta investigativa, se sustenta en caracterizar los fundamentos teóricos que orientan los procesos de evaluación y autoevaluación en educación media, especialmente en el área de Educación Física del Colegio Tibabuyes Universal IED, con el fin de aportar nuevos elementos para el mejoramiento de los procesos de Autoevaluación Discente como sustento evaluativo de los aprendizajes desde la concepción de autocrítica y autorreflexión de los estudiantes en relación con las prácticas desarrolladas en el área, cuestionándose además acerca de ¿En qué medida es posible mejorar los procesos de autocrítica y autorreflexión en los estudiantes de educación media a partir de la resignificación de la Autoevaluación Crítica y Formadora como proceso evaluativo-formativo de los aprendizajes en las prácticas desarrolladas en el área de Educación Física del colegio Tibabuyes Universal IED?

Para el desarrollo investigativo del presente trabajo, se organizó su estructura en diez capítulos o apartados de las cuales, se destacan principalmente ocho, los cuales conformar el eje central de este documento, los cuales se describen brevemente a continuación.

En un primer capítulo, se describen las políticas internacionales, nacionales y distritales que, sobre el tema de evaluación y autoevaluación escolar, se desarrollan en el campo educativo. Se analizan documentos como los expuestos por la OCDE y la Legislación en Colombia relacionados con estas temáticas para de entender las intencionalidades de estas políticas enunciadas bajo la premisa de educación de calidad que contienen un fuerte contenido de globalización, estandarización, homogenización e intencionalidad de dominación de la escuela y todo lo que ella representa. Finalmente, se exponen algunas posibilidades que, desde la pedagogía crítica, pueden



hacer frente a esta ideología neoliberal de control de la escuela, sus recursos, su funcionamiento y su direccionamiento hacia la dotación de capital humano para el sostenimiento del mercado laboral.

En un segundo capítulo, se tiene una aproximación al tema de la evaluación escolar, al realizar un recorrido histórico de los principales planteamientos que se han establecido frente a este tema, para destacar su importancia en el desarrollo de los procesos educativos y énfasis en la concepción que se tiene y los modelos desarrollados a lo largo de la historia, especialmente en las últimas décadas. Así mismo, se hace una categorización de la evaluación, sus posibilidades e interrogantes, sus propósitos, y los instrumentos para la recolección de la información, para culminar con el análisis crítico de la evaluación formadora y sus posibilidades en áreas escolares como es el caso de la Educación Física.

En el tercer capítulo, se toma como elemento principal a la autoevaluación discente en el área de Educación Física, inicialmente, se establece el recorrido histórico de esta área pedagógica y se puntualizan aspectos esenciales de esta práctica como la autorregulación, la autorreflexión, la autocrítica y la metacognición, entre otros aspectos, para poder entender más a profundidad lo que en realidad representa un proceso de autoevaluación discente de los aprendizajes. Aquí, se esboza de manera más puntual, aspectos relacionados a la autoevaluación escolar en el área de Educación Física y los elementos didácticos que la sustentan como el Acuerdo Pedagógico, el *Decatest de Autoevaluación Discente*, las fichas de autoevaluación y el Portafolios escolar, entre otros.

En un cuarto capítulo, hace una presentación general y específica del entorno social en el cual se desarrolla esta propuesta de investigación. Se presenta la historia del colegio Tibabuyes Universal IED, ubicado en la localidad 11, Suba. Allí, se desarrolla esta propuesta, especialmente con estudiantes de grado décimo en 2018 y grado undécimo de educación media en 2019, teniendo en cuenta que se trata del mismo del mismo grupo de estudiantes. También se tiene en cuenta, en algún momento de la investigación, la participación de diez docentes de esta Institución Educativa, dos de los cuales son docentes directivos y cuatro de ellos pertenecientes al área de Educación Física, esto, con el fin de tener un concepto más amplio de la evaluación escolar y la autoevaluación de estudiantes y cómo esta es desarrolla en la cotidianidad escolar.

El capítulo quinto, corresponde al desarrollo metodológico de la investigación. En él, se describe todo el proceso desarrollado de manera teórico-práctica, el cual, en correlación con el problema planteado para la presente investigación, se centra en un paradigma cualitativo, ya que nos permite conocer las concepciones de los sujetos participantes de acuerdo con la experiencia adquirida a través de sus propias vivencias en un contexto específico que pueden ser entendidas, interpretadas y analizadas desde esta perspectiva.

Del mismo modo, se subraya la fenomenología hermenéutica como elemento metodológico y sustento epistemológico en la codificación de los elementos interpretados para dar cuenta de esa realidad subjetiva e intersubjetiva propia de la colectividad y de cada uno de los participantes de esta investigación. Sumado a lo anterior, se describen las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información, entre las que se destacan la encuesta aplicada a docentes, las encuestas aplicadas a estudiantes y el Decatest de Autoevaluación Discente.

El sexto capítulo, presenta los resultados y análisis obtenidos a lo largo del trabajo de campo, acorde a los planteamientos iniciales de esta investigación. Aquí se presenta una triangulación de la información recolectada, acercándose a los principios de Eisner (1998), para la descripción, interpretación, valoración y tematización de los datos obtenidos en cada una de las categorías de investigación, esto, en función de la encuesta aplicada a docentes y las encuestas aplicadas a los estudiantes partícipes. En este apartado, además, se hace un análisis crítico de los resultados en relación con el desarrollo del Decatest de autoevaluación Discente desarrollado por los estudiantes al inicio del trabajo de campo en octubre de 2018 y al final en marzo de 2019.

En el capítulo séptimo, se plantea como resultado del análisis crítico de las categorías desarrolladas a lo largo de este trabajo de investigación, una alternativa para la valoración de los aprendizajes centrada en autoevaluación discente como sustento evaluativo y fundamentada en la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes. Asimismo, se presenta una estrategia para la implementación de un sistema de evaluación escolar fundamentado en los procesos de autocrítica y autorreflexión de los estudiantes con base en la autovaloración de sus procesos de aprendizaje y los resultados alcanzados.

En el capítulo octavo, se presentan las conclusiones y recomendaciones sustentadas en las tres categorías de investigación: Políticas Educativas en Evaluación, Evaluación Escolar y Autoevaluación Discente, para hacer de la autoevaluación crítica y formadora en el área de Educación Física un proceso de autoconocimiento, autocrítica y autorreflexión que trascienda los procesos de enseñanza y aprendizaje adelantados en la escuela y pueda llegar a ser aplicada en la cotidianidad del estudiante a lo largo de la vida. De igual forma, se enfatiza en la aplicación de estrategias innovadoras para la evaluación de los aprendizajes desde la concepción crítica y reflexiva de cada estudiante que, para el caso del presente trabajo investigativo, se desarrolló mediante la utilización del *Decatest de Autoevaluación Discente* como una posibilidad alternativa para la valoración de los aprendizajes en la escuela y la formación de sujetos libres, autónomos y con posibilidades para la transformación de su entorno social.

### **5. Metodología**

El presente proyecto de investigación, desarrollado en el colegio Tibabuyes Universal IED, de la localidad 11, Suba, se estableció en el marco de un paradigma cualitativo de investigación, para realizar un análisis desde la crítica educativa propuesta por Eisner (1998), en la perspectiva de la Evaluación Artística, al ser un estudio exploratorio de carácter descriptivo e interpretativo, en el cual, se parte de un estudio de caso sustentado en las encuestas realizadas a los docentes y estudiantes del colegio Tibabuyes Universal IED jornada mañana, para caracterizar las prácticas de evaluación y autoevaluación escolar allí realizadas y proponer alternativas innovadoras para la valoración de los aprendizajes, fundamentadas desde la autocrítica y la autorreflexión del estudiante, como lo puede ser la implementación del *Decatest de Autoevaluación Discente*.

### **6. Conclusiones**

Como resultado del análisis de la información obtenida en el desarrollo de la presente investigación, se establecieron diversas conclusiones y recomendaciones de acuerdo a las tres categorías de análisis que caracterizaron este trabajo.

Inicialmente, en el análisis de las Políticas Educativas en Evaluación, se estableció que las entidades macroeconómicas supranacionales han permeado los sistemas educativos a nivel global a través de sus políticas dictatoriales encubiertas tras la fachada de estrategias para la mutua cooperación en educación. De esta manera, los sistemas educativos en países como Colombia, se someten a los dictámenes de estos entes capitalistas, convirtiéndose en multiplicadores de sus políticas neoliberales bajo las cuales, docentes y estudiantes son sometidos a mediciones y clasificaciones estandarizadas con la intencionalidad de justificar sus políticas hegemónicas de dominación, bajo el pretexto del mejoramiento de la calidad educativa, que desconoce las características sociales, políticas, económicas y culturales de cada región, e impone unas condiciones desfavorables para un porcentaje significativo de la población directamente afectada.

Por su parte, la evaluación escolar, que atiende a las políticas internacionales, se ha establecido como un medidor estandarizado de los sistemas educativos. Al respecto, las evaluaciones estandarizadas, de orden internacional y nacional, han irrumpido en las aulas escolares, para centrar el proceso pedagógico de enseñanza en la aprobación de estos estándares internacionales y dejar de lado, los procesos de formación integral de los educandos y poder establecer una mentalidad de industrialización, de mecanización y de sumisión. Por tal motivo, se hace imprescindible un análisis crítico de las políticas educativas en evaluación y autoevaluación, al igual que su incidencia en los sistemas educativos, para generar, desde esta perspectiva, posibles alternativas contra hegemónicas que potencialicen la configuración de ciudadanos libres, críticos, autónomos y transformadores de su entorno social.

Así, entre las diversas posibilidades existentes para la transformación de la educación, especialmente desde la evaluación escolar, se destaca la evaluación crítica y formadora de los estudiantes, entendida y aplicada desde la perspectiva discente, desarrollada como una estrategia para la formación integral del estudiante, enfocada desde una valoración autocrítica y autorreflexiva de los aprendizajes que es realizada por los escolares en la autoevaluación de sus realizaciones, los resultados obtenidos y la relación existente con los objetivos planteados.

Además, procesos de evaluación escolar, como la autoevaluación de estudiantes, se presentan como una alternativa de evaluación que se ha de resignificar, devolviéndole el estatus que merece para poder implementar, alrededor de ella, diversas herramientas para su aplicación, acordes con las posibilidades metacognitivas propias de cada estudiante, es decir, instrumentos novedosos que logren capturar el interés del estudiante en la valoración de sus propios aprendizajes y lograr desplazar el concepto de autocalificación como único medio que posibilita la autoevaluación de los educandos.

En ese sentido, la consolidación de estrategias para la renovación de los sistemas tradicionales para la evaluación de los aprendizajes, como las fichas de autoevaluación, el portafolios escolar o el Decatest de Autoevaluación Discente, entre otros instrumentos, ponen de manifiesto, no solo el compromiso del docente con los procesos de enseñanza sino, además, involucra directamente al estudiante en el desarrollo y evaluación de sus propios procesos de aprendizaje.

El proceso de autoevaluación de educandos, adelantado en el área de Educación Física, pone de manifiesto la posibilidad de potencializar esta metodología para la valoración de los aprendizajes

bajo la caracterización hecha por los estudiantes frente a las actividades realizadas en las sesiones de clase, las cuales fueron autovaloradas por ellos mismos mediante instrumentos como el Decatest de Autoevaluación Discente, en el cual, se evidenció la posibilidad que tiene cada estudiante de ser autocrítico y autorreflexivo frente a sus actuaciones y comportamientos para permitirse enunciar y sustentar una autoevaluación crítica y reflexiva.

En particular, actividades en mención, como la implementación del *Decatest de Autoevaluación Discente*, desarrollada en el transcurso de este trabajo, presentó avances significativos en temas relacionados con la autocrítica y la autorreflexión en los estudiantes partícipes, esto, en el sentido de, observar un mayor interés en el desarrollo de sus prácticas escolares y la posterior valoración de las mismas, lo que se evidenció en el resultado del análisis comparativo entre las dos aplicaciones de esta herramienta para la autovaloración de los aprendizajes.

<b>Elaborado por:</b>	<b>BAQUERO GÓMEZ, Carlos Fernando</b>
<b>Revisado por:</b>	<b>NIÑO ZAFRA, Libia Stella</b>

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	<b>22</b>	<b>04</b>	<b>2019</b>
--	-----------	-----------	-------------

## TABLA DE CONTENIDO

<b>RAE .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>27</b>
<b>1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EVALUACIÓN: DEL CONTEXTO GLOBALIZADO A LA ESPECIFICIDAD DEL AULA .....</b>	<b>33</b>
<b>1.1 Políticas Internacionales en Educación y Evaluación .....</b>	<b>34</b>
<b>1.2 La Calidad en Educación: ¿Un Imaginario Social? .....</b>	<b>39</b>
<b>1.3 Normatividad Nacional en Evaluación y Autoevaluación .....</b>	<b>45</b>
<b>1.3.1 En Relación con el Decreto 1290 de 2009 .....</b>	<b>48</b>
<b>1.3.2 Colombia ante la OCDE.....</b>	<b>50</b>
<b>1.4 Posibilidades de las Políticas en Evaluación y Autoevaluación desde la Pedagogía Crítica .....</b>	<b>52</b>
<b>2. LA EVALUACIÓN ESCOLAR: UN CAMINO CONSTRUIDO Y OTRO POR RECONSTRUIR .....</b>	<b>58</b>
<b>2.1 Recorrido Histórico de la Evaluación en el Contexto Escolar .....</b>	<b>60</b>
<b>2.1.1 Génesis de la Evaluación .....</b>	<b>61</b>
<b>2.1.2 Consolidación de la Evaluación .....</b>	<b>68</b>
<b>2.1.3 Transformación de la Evaluación: Modelos Alternativos .....</b>	<b>73</b>
<b>2.2 Otros Sentidos de la Evaluación Escolar .....</b>	<b>78</b>
<b>2.2.1 Características de la Evaluación .....</b>	<b>83</b>
<b>2.2.2 Principios Generales de la Evaluación .....</b>	<b>84</b>
<b>2.2.3 Funciones de la evaluación .....</b>	<b>86</b>
<b>2.2.4 ¿Valorar o Calificar? .....</b>	<b>87</b>
Evaluación Cuantitativa .....	88
Evaluación Cualitativa .....	89
<b>2.3 El Para Qué y otros Interrogantes de la evaluación Escolar .....</b>	<b>91</b>
<b>2.3.1 Para qué se Evalúa .....</b>	<b>91</b>
<b>2.3.2 Qué se Evalúa .....</b>	<b>92</b>
<b>2.3.3 Cómo se Evalúa .....</b>	<b>93</b>
<b>2.4 Tipología de la Evaluación Escolar .....</b>	<b>93</b>

<b>2.4.1 Momentos de la Evaluación .....</b>	<b>94</b>
<b>2.4.2 Propósito de la Evaluación .....</b>	<b>95</b>
<b>2.4.3 Quién participa de la Evaluación .....</b>	<b>99</b>
<b>2.4.4 Técnicas e Instrumentos para la Evaluación Escolar .....</b>	<b>101</b>
<b>2.4.4.1 Técnica de Observación o Apreciación .....</b>	<b>103</b>
<b>2.4.4.2 Técnica de Interrogación o Cuestionamiento .....</b>	<b>105</b>
<b>2.4.4.3 Técnica de Actuación o Problematicación .....</b>	<b>107</b>
<b>2.4.4.4 Técnicas de Producción o Presentación .....</b>	<b>108</b>
<b>2.5 Reconstruyendo la Evaluación Escolar .....</b>	<b>110</b>
<b>3. LA AUTOEVALUACIÓN CRÍTICA Y FORMADORA EN EDUCACIÓN FÍSICA .....</b>	<b>112</b>
<b>3.1 El Concepto de Educación Física .....</b>	<b>112</b>
<b>3.2 Consolidación de la Educación Física en el Contexto Escolar .....</b>	<b>115</b>
<b>3.2.1 La Prehistoria de la Educación Física .....</b>	<b>115</b>
<b>3.2.2 Gimnasia en la Antigüedad .....</b>	<b>115</b>
<b>3.2.3 Gimnasia Moderna .....</b>	<b>117</b>
<b>3.2.4 La Educación Física en la Actualidad .....</b>	<b>119</b>
<b>3.3 La Autoevaluación en Educación Física desde la Perspectiva Discente .....</b>	<b>120</b>
<b>3.3.1 Concepciones Frente a la Autoevaluación Escolar .....</b>	<b>121</b>
<b>3.3.2 Elementos que Fortalecen la Autoevaluación Discente .....</b>	<b>124</b>
<b>3.3.2.1 Autonomía .....</b>	<b>125</b>
<b>3.3.2.2 Autocrítica .....</b>	<b>125</b>
<b>3.3.2.3 Autorreflexión .....</b>	<b>126</b>
<b>3.3.2.4 Autorregulación de los Aprendizajes .....</b>	<b>127</b>
<b>3.3.2.5 Autoconcepto y Autoestima .....</b>	<b>128</b>
<b>3.3.2.6 Metacognición .....</b>	<b>129</b>
<b>3.4 Las Patologías de la Autoevaluación en Educación Física .....</b>	<b>130</b>
<b>3.5 Aprender del Error como Estrategia de Autoevaluación .....</b>	<b>133</b>
<b>3.6 Autoevaluación y Diversidad en Educación Física .....</b>	<b>136</b>
<b>3.7 Instrumentos para la Autoevaluación Discente en Educación Física .....</b>	<b>137</b>
<b>3.7.1 El Acuerdo Pedagógico .....</b>	<b>138</b>
<b>3.7.2 Las Rúbricas de Autoevaluación Discente .....</b>	<b>141</b>

3.7.3	Las Fichas de Autoevaluación Discente .....	144
3.7.4	Decatest de Autoevaluación Discente .....	146
3.7.5	El Portafolios Escolar .....	151
3.8	<b>La Autocalificación Discente en el área de Educación Física .....</b>	<b>155</b>
3.9	<b>La Función Formadora de la Autoevaluación Discente en Educación Física ....</b>	<b>158</b>
4.	<b>LA AUTOEVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN EL COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL IED: UN CASO PARA ANALIZAR .....</b>	<b>162</b>
4.1	<b>Reseña Histórica de la Institución Educativa .....</b>	<b>162</b>
4.2	<b>Fundamentos Institucionales .....</b>	<b>162</b>
4.2.1	Filosofía Institucional .....	163
4.2.2	Modelo Pedagógico .....	163
4.2.3	Misión y Visión Institucional .....	163
4.2.4	Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) .....	164
4.2.5	Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E.) .....	164
4.3	<b>La Autoevaluación Discente en el Aula Escolar .....</b>	<b>165</b>
5.	<b>DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>167</b>
5.1	<b>Enfoque Investigativo .....</b>	<b>167</b>
5.2	<b>Metodología Desarrollada para la Investigación .....</b>	<b>170</b>
5.3	<b>Población Participante en el proceso Investigativo .....</b>	<b>172</b>
5.4	<b>Selección de la Muestra y Criterios para la Investigación .....</b>	<b>173</b>
5.5	<b>Técnicas e Instrumentos para la recolección de la Información .....</b>	<b>174</b>
5.5.1	El Diario de Campo del Investigador .....	174
5.5.2	El Acuerdo Pedagógico .....	175
5.5.3	Decatest de Autoevaluación Discente .....	176
5.5.4	Ficha de Autoevaluación .....	180
5.5.5	Encuestas Aplicadas a Estudiantes .....	181
5.5.6	Encuesta Aplicada a Docentes .....	182
5.5.7	El Portafolios Escolar .....	183
6.	<b>PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>185</b>
6.1	<b>Técnicas para el Procesamiento y Análisis de la Información .....</b>	<b>185</b>

<b>6.2 Encuesta aplicada a Estudiantes .....</b>	<b>186</b>
6.2.1 Encuesta Diagnóstica aplicada a Estudiantes .....	186
6.2.2 Encuesta Final Aplicada a Estudiantes .....	189
6.2.2.1 Categoría Evaluación de Estudiantes .....	190
6.2.2.2 Categoría Autoevaluación de Estudiantes en Educación Física ....	200
<b>6.3 Encuesta Aplicada a Docentes .....</b>	<b>211</b>
6.3.1 Categoría Políticas Educativas en Evaluación .....	212
6.3.2 Categoría Evaluación de Estudiantes .....	218
6.3.3 Categoría Autoevaluación Discente .....	225
<b>6.4 Decatest de Autoevaluación Discente .....</b>	<b>238</b>
6.4.1 Análisis del Primer Decatest de Autoevaluación Discente .....	240
6.4.2 Análisis del Segundo Decatest de Autoevaluación Discente .....	241
6.4.3 Análisis Comparativo entre los Decatest de Autoevaluación Aplicados .....	243
<b>7. POSIBILIDADES DE LA EVALUACIÓN CRÍTICA Y FORMADORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA AUTOEVALUACIÓN DISCENTE .....</b>	<b>245</b>
7.1 Referentes Conceptuales .....	245
7.2 Resignificando la Autoevaluación Discente .....	248
<b>8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>252</b>
8.1 Políticas Educativas en Evaluación .....	252
8.2 Evaluación Escolar .....	254
8.3 Autoevaluación Discente .....	256
<b>9. REFERENCIAS .....</b>	<b>257</b>
<b>10. ANEXOS .....</b>	<b>269</b>



### LISTA DE FIGURAS

Figura No. 1 Componentes fundamentales de una Rúbrica de Autoevaluación.....	142
Figura No. 2. Ficha de Autoevaluación Discente de Corto Plazo .....	145
Figura No. 3. Ficha de Autoevaluación Discente de Mediano Plazo .....	146
Figura No. 4. Ficha de Autoevaluación Discente de Largo Plazo .....	146
Figura No. 5. Decatest de Autoevaluación Discente .....	148
Figura No. 6. Decatest de Autoevaluación Discente. (Envés) .....	150
Figura No. 7. Proceso de Investigación Cualitativa .....	170
Figura No. 8 Decatest de Autoevaluación Discente. (desarrollado) .....	177
Figura No. 9. Revés del Decatest de Autoevaluación Discente .....	179

### LISTA DE CUADROS

Cuadro No 1. Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información .....	174
Cuadro No. 2 Categorías y Sub-categorías de la Encuesta aplicada a Estudiantes .....	181
Cuadro No. 3 Categorías y Sub-categorías de la Encuesta aplicada a Docentes .....	183
Cuadro No. 4 Relación Estadística de los 10 Docentes Encuestados .....	211

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico No. 1. Pregunta No. 1 Aplicada a Estudiantes .....	191
Gráfico No. 2. Pregunta No. 2 Aplicada a Estudiantes .....	192
Gráfico No. 3. Pregunta No. 3 Aplicada a Estudiantes .....	187
Gráfico No. 4. Pregunta No. 4 Aplicada a Estudiantes .....	196
Gráfico No. 5. Pregunta No. 5 Aplicada a Estudiantes .....	197
Gráfico No. 6. Pregunta No. 6 Aplicada a Estudiantes .....	120
Gráfico No. 7. Pregunta No. 7 Aplicada a Estudiantes .....	202

Gráfico No. 8. Pregunta No. 8 Aplicada a Estudiantes .....	204
Gráfico No. 9. Pregunta No. 9 Aplicada a Estudiantes .....	206
Gráfico No. 10. Pregunta No. 1 Aplicada a Docentes .....	213
Gráfico No. 11. Pregunta No. 2 Aplicada a Docentes .....	215
Gráfico No. 12. Pregunta No. 3 Aplicada a Docentes .....	218
Gráfico No. 13. Pregunta No. 4 Aplicada a Docentes .....	220
Gráfico No. 14. Pregunta No. 5 Aplicada a Docentes .....	222
Gráfico No. 15. Pregunta No. 6 Aplicada a Docentes .....	225
Gráfico No. 16. Pregunta No. 7 Aplicada a Docentes .....	228
Gráfico No. 17. Pregunta No. 8 Aplicada a Docentes .....	230
Gráfico No. 18. Pregunta No. 9 Aplicada a Docentes .....	232
Gráfico No. 19. Resultado Primer Decatest de Autoevaluación .....	241
Gráfico No. 20. Resultado segundo Decatest de Autoevaluación .....	242
Gráfico No. 21. Análisis Comparativo entre los dos Decatest .....	243

## ANEXOS

Anexo No. 1 Decatest de Autoevaluación Discente .....	270
Anexo No. 2 El Diario de Campo del Investigador .....	272
Anexo No. 3 El Acuerdo Pedagógico .....	273
Anexo No. 4 Ficha de Autoevaluación por Clase .....	274
Anexo No. 5 Encuesta Diagnóstica Aplicada a Estudiantes .....	275
Anexo No. 6 Segunda Encuesta Aplicada a Estudiantes .....	277
Anexo No. 7 Encuesta Aplicada a Docentes .....	282

## INTRODUCCIÓN

*“La autoevaluación individual del alumno, cuando es auténtica, fiable y veraz, significa uno de los mayores logros a que un sistema educativo y un educador puedan aspirar.”*  
Álvarez Méndez, J. M. (1996)<sup>1</sup>

El presente trabajo investigativo, se desarrolla como requisito para optar al título de Magister en Educación con Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, con el acompañamiento del grupo de investigación Evaluándo\_nos de la Universidad Pedagógica Nacional. Para tal fin, se hace énfasis principalmente, en la Autoevaluación Discente como elemento esencial en el desarrollo de la labor pedagógica, su aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente, para la valoración de los aprendizajes. De este modo, partiendo de un marco teórico globalizado, se establece en un espacio escolar específico en el cual se desarrolla esta propuesta de investigación en el área de Educación Física. Inicialmente, se analizan las diferentes políticas existentes en entornos internacionales, nacionales, distritales e institucionales para facilitar un rastreo bibliográfico en temas relacionados con la calidad en educación, la evaluación escolar, la autoevaluación de estudiantes y la incidencia de estas temáticas en el desarrollo de las prácticas evaluativas en áreas escolares como la Educación Física, específicamente en el grado undécimo de educación media en un colegio del distrito.

En la primera parte de esta investigación, se expone una reseña conceptual frente a las políticas educativas en evaluación en el ámbito internacional y nacional. Se analizan diferentes causas y consecuencias de los procesos de globalización en materia de educación liderados por organizaciones macroeconómicas como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otros estamentos, además, de su afectación en temas relacionados con la calidad de la educación y la evaluación escolar. Posteriormente, se aborda el tema de la evaluación en la escuela, sus inicios, su trayectoria y evolución, además de describir sus funciones y características principales, las diferentes técnicas e instrumentos para su aplicación, finalizando con una reflexión crítica frente a las posibilidades de la evaluación escolar como agente de cambio social.

---

<sup>1</sup> Yo también quiero ser eficaz. Cuadernos de pedagogía nº 247 p. 79

De este modo, se da paso a la profundización en la autoevaluación discente, para lo cual, se realiza una conceptualización de los temas subyacentes a esta categoría de investigación, caracterizando esta práctica desde las capacidades metacognitivas del ser humano como la autocrítica y la autorreflexión, y continuando, con la exposición de algunas técnicas e instrumentos para la autoevaluación de estudiantes que pueden ser aplicadas en las prácticas de evaluación escolar, especialmente, en el área de Educación Física.

Así, se continua con la descripción y contextualización del espacio escolar en el cual se desarrolló el presente trabajo de investigación, caracterizando su entorno y población, su filosofía y modelo pedagógico y centrándose en el análisis de la autoevaluación de estudiantes que se lleva a cabo en esta Institución Educativa.

Posterior a esto, se realiza la presentación del diseño metodológico de la investigación, dando cuenta de las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información y su posterior análisis de resultados de acuerdo a los resultados obtenidos con la aplicación de dichos instrumentos en cada una de las categorías establecidas para el desarrollo de la investigación. Y, para concluir esta presentación, se plantea una alternativa de autoevaluación crítica y formativa para el área de Educación Física, en especial, para los estudiantes de educación media del colegio Tibabuyes Universal IED.

En el desarrollo teórico y práctico de este trabajo, se tienen en cuenta principalmente fuentes primarias y fuentes secundarias, así:

Como fuentes primarias se tienen un total de 35 estudiantes de educación media en grado undécimo, pertenecientes a esta Institución Educativa ubicada en la localidad de Suba en Bogotá D.C., con quienes se desarrolló esta propuesta metodológica de autoevaluación a través de técnicas de investigación como observaciones, encuestas y fichas de autoevaluación, principalmente. También se contó con la participación de diez docentes de la institución, de los cuales, cuatro de ellos pertenecen al área de Educación Física de ambas jornadas.

En segunda instancia, como fuente secundaria, se acudió a diversas consultas realizadas en textos escritos, textos digitalizados, documentos web como artículos y ensayos, páginas web especializadas en los temas relacionados con esta investigación, tesis y memorias de congresos, Leyes, Decretos, Estatutos, Resoluciones, Directivas y otras normatividades vigentes, los cuales fueron el insumo teórico de esta investigación.

El planteamiento inicial de esta propuesta investigativa, se sustenta en caracterizar los fundamentos teóricos-prácticos que orientan los procesos de evaluación y autoevaluación en educación media en el área de Educación Física del Colegio Tibabuyes Universal IED, con el fin de aportar al mejoramiento de la Autoevaluación Discente de los aprendizajes a partir de prácticas como la Autocrítica y la Autorreflexión de los estudiantes en relación con las actividades desarrolladas en esta área, cuestionándose además ¿hasta qué punto es posible mejorar los procesos de Autocrítica y Autorreflexión en los estudiantes de educación media, a partir de la resignificación de la Autoevaluación Crítica y Formadora como proceso evaluativo-formativo de los aprendizajes en las prácticas desarrolladas en el área de Educación Física del colegio Tibabuyes Universal IED?

Entendiendo además que, el predominio de políticas educativas como la estandarización de la evaluación, del currículo y de los aprendizajes, -PISA y SABER 11°-, demandan la necesidad de desarrollar propuestas de evaluación escolar para la formación de sujetos autónomos, autocríticos y autorreflexivos y, de esta manera, el proceso de evaluación escolar evolucione, dejando atrás la obtención y calificación de resultados como única forma de evidenciar los procesos escolares y lograr trascender esta concepción tradicional de la educación, para dar paso a procesos alternativos de evaluación de los aprendizajes como la Autoevaluación Crítica y Formadora. De esto se deriva, el planteamiento teórico de las categorías: políticas educativas en evaluación, evaluación escolar y autoevaluación discente, las cuales fueron desarrolladas en el marco de los siguientes capítulos.

Para el desarrollo investigativo del presente trabajo, se organizó su estructura en diez capítulos o apartados, de las cuales, se destacan ocho principalmente, por conformar el eje central de este documento.

En un primer capítulo, se describen las políticas internacionales, nacionales y distritales que, sobre el tema de la evaluación escolar, se vienen desarrollando en el campo educativo. Se analizan documentos como los expuestos por la OCDE y la Legislación en Colombia relacionados con estas temáticas para de entender las intencionalidades de estas políticas enunciadas bajo la premisa de educación de calidad que contienen un fuerte contenido de globalización, estandarización, homogenización e intencionalidad de dominación de la escuela y todo lo que ella representa. Finalmente, se exponen algunas posibilidades que, desde la pedagogía crítica, pueden hacer frente a esta ideología neoliberal de control de la escuela, sus recursos, su funcionamiento y su direccionamiento hacia la dotación de capital humano para el sostenimiento del mercado laboral.

En un segundo capítulo, se tiene una aproximación al tema de la evaluación escolar, realizando un recorrido histórico de los principales planteamientos que se han establecido frente a este tema, destacando su importancia en el desarrollo de los procesos educativos y, haciendo énfasis, en la concepción que se tiene y los modelos desarrollados a lo largo de la historia, especialmente en las últimas décadas. Así mismo, se hace una categorización de la evaluación, sus posibilidades e interrogantes, sus propósitos, técnicas e instrumentos, finalizando con análisis crítico de la evaluación y su incidencia en el área de Educación Física.

En el tercer capítulo, se toma como elemento principal a la autoevaluación discente en el área de Educación Física, desarrollando un recorrido histórico de esta área pedagógica y se puntualizan aspectos esenciales de esta práctica como la autorregulación, la autorreflexión, la autocrítica y la metacognición, entre otros, para poder entender más a profundidad lo que realmente representa un verdadero proceso de autoevaluación discente de los aprendizajes. Aquí, se esboza de manera más puntual lo relacionado a la autoevaluación escolar en el área de Educación Física y los elementos didácticos que la sustentan como el Acuerdo Pedagógico, el Decatest de Autoevaluación Discente, las Fichas de Autoevaluación y el Portafolios Escolar, entre otros.

El cuarto capítulo, hace una presentación general y específica del entorno social en el cual se desarrolla esta propuesta de investigación. Se presenta la historia del colegio Tibabuyes Universal IED, ubicado en la localidad once, Suba. Allí se desarrolla la propuesta especialmente con estudiantes de grado undécimo de educación media. También se tiene en cuenta, en algunos momentos de la investigación, la participación de algunos docentes, esto, con el fin de tener un concepto más amplio de la evaluación escolar y la autoevaluación de estudiantes y cómo esta es desarrolla en la cotidianidad de esta Institución Educativa.

El capítulo quinto, corresponde al desarrollo metodológico de la investigación. En él, se describe todo el proceso desarrollado de manera teórico-práctico, el cual, en correlación con el problema planteado para la presente investigación, se centra en un paradigma cualitativo, ya que nos permite conocer las concepciones de los sujetos participantes de acuerdo con la experiencia adquirida a través de sus propias vivencias, las cuales pueden ser entendidas, interpretadas y analizadas. Del mismo modo, se subraya la fenomenología hermenéutica como elemento metodológico y sustento epistemológico en la codificación de los elementos interpretados para dar cuenta de esa realidad subjetiva e intersubjetiva propia de cada uno de los participantes de esta investigación. Sumado a lo anterior, se describen las técnicas e instrumentos empleados para la

recolección de la información, entre las que se destacan la encuesta aplicada a docentes y estudiantes y el Decatest de Autoevaluación Discente.

El sexto capítulo, presenta los resultados y análisis obtenidos a lo largo del trabajo de campo, acorde a los planteamientos de esta investigación. Aquí, se presenta una triangulación de la información recolectada, acudiendo a los principios de Eisner (1998), para la descripción, interpretación, valoración y tematización de los datos obtenidos en cada una de las categorías de investigación, esto, en relación con la encuesta desarrollada con docentes y las dos encuestas aplicadas a los estudiantes partícipes de en esta investigación. En este apartado, también se hace un análisis crítico de los resultados obtenidos en las dos aplicaciones del Decatest de Autoevaluación Discente, al igual que un análisis comparativo de los resultados obtenidos en estas dos aplicaciones.

En el capítulo séptimo, se plantea, como resultado del análisis crítico de las categorías desarrolladas a lo largo de este trabajo de investigación, una alternativa para la valoración de los aprendizajes centrada en autoevaluación discente como sustento evaluativo y fundamentada en la autocrítica y la autorreflexión de los estudiantes. Asimismo, se presenta el resultado del análisis comparativo establecido en relación con el desarrollo del Decatest de Autoevaluación Discente desarrollado por los estudiantes al inicio y al final del trabajo de campo.

En el capítulo octavo, se presentan las conclusiones y recomendaciones sustentadas en las tres categorías de investigación: Políticas Educativas en Evaluación, Evaluación Escolar y Autoevaluación Discente, para hacer de la autoevaluación crítica y formativa en el área de Educación Física un proceso de autoconocimiento, autocrítica y autorreflexión que trascienda los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y pueda llegar a ser aplicada en la cotidianidad del estudiante a lo largo de la vida. De igual forma, se enfatiza en la implementación de estrategias innovadoras para la evaluación de los aprendizajes desde la concepción crítica y reflexiva de cada estudiante que, para el caso del presente trabajo investigativo, se desarrolló mediante la implementación del Decatest de Autoevaluación Discente como una posibilidad para la valoración de El presente proyecto de investigación, se desarrolla en el marco de un paradigma cualitativo de investigación, realizando un análisis desde la crítica educativa propuesta por Eisner (1998), en la perspectiva de la Evaluación Artística, siendo un estudio exploratorio de carácter descriptivo e interpretativo, en el cual, se parte de un estudio de caso sustentado en las entrevistas realizadas con docentes y estudiantes del colegio Tibabuyes Universal IED, para caracterizar las prácticas de

evaluación y autoevaluación escolar allí realizadas, proponiendo una alternativa para la autoevaluación discente desde la autocrítica y la autorreflexión. los aprendizajes.

En el análisis de las Políticas Educativas en Evaluación, se estableció que las entidades macroeconómicas supranacionales han permeado los sistemas educativos a nivel global a través de sus políticas dictatoriales encubiertas tras la fachada de estrategias para la mutua cooperación en educación. De esta manera, los sistemas educativos en países como Colombia, se someten a los dictámenes de estos entes capitalistas, convirtiéndose en multiplicadores de sus políticas neoliberales bajo las cuales, docentes y estudiantes son sometidos a mediciones y clasificaciones estandarizadas con la intencionalidad de justificar sus políticas hegemónicas de dominación, bajo el pretexto del mejoramiento de la calidad educativa, desconociendo las características sociales, políticas, económicas y culturales de cada región, e imponiendo unas condiciones desfavorables para un porcentaje significativo de la población directamente afectada.

Por su parte, la evaluación escolar, atendiendo a las políticas internacionales, se ha ido estableciendo como un medidor estandarizado de los sistemas educativos. Al respecto, las evaluaciones estandarizadas, de orden internacional y nacional, han irrumpido en las aulas escolares, centrando el proceso pedagógico de enseñanza en la aprobación de estos estándares internacionales, dejando de lado los procesos de formación integral de los educandos para establecer una mentalidad de industrialización, de mecanización y de sumisión. Por tal motivo, se hace imprescindible un análisis crítico de las políticas evaluativas y su incidencia en los sistemas educativos y la evaluación, generando desde esta perspectiva, alternativas contra hegemónicas que potencialicen la configuración de ciudadanos libres, críticos y autónomos.

Finalmente, procesos de evaluación escolar, como la autoevaluación de estudiantes, se presentan como una alternativa de evaluación que se ha de resignificar, devolviéndole el estatus que merece, desarrollando alrededor de ella diversas herramientas para su implementación acordes con las posibilidades metacognitivas del estudiante, instrumentos novedosos que logren capturar el interés del estudiante en la valoración de sus propios aprendizajes, desplazando el concepto de autocalificación como único medio de autoevaluación y empleando estrategias como las fichas de autoevaluación, el portafolios escolar o el decatest de autoevaluación discente.



## **1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EVALUACIÓN: DEL CONTEXTO GLOBALIZADO A LA ESPECIFICIDAD DEL AULA**

En este primer capítulo, se presentan las políticas educativas sobre las concepciones de evaluación, y cómo éstas se han venido estableciendo, desde hace varias décadas, en el ámbito internacional, y especialmente, en el entorno nacional. Se destacan, igualmente, aspectos relacionados con la calidad de la educación, la evaluación y la normatividad legal existente desde la década de los noventa con la entrada en vigencia de la Constitución Política de Colombia de 1991. Todo esto para poder entender la influencia que tienen estas políticas educativas en temas cruciales para la escuela como lo son la evaluación y más aún la autoevaluación. Finalmente, se expone un planteamiento que, desde la pedagogía crítica, presenta algunas posibilidades de acción frente a las políticas en educación y evaluación en nuestro país.

Las políticas educativas emanadas por entidades transnacionales, con orientación neoliberal, no sólo son opuestas a lo que en realidad representa un sistema educativo de calidad, sino que, además, entienden a la escuela como un sistema industrializado, capaz de proveer al mercado laboral con personal calificado para desarrollar tareas específicas en entornos controlados. En palabras de Giroux (2006), en la actualidad, todo se mueve en términos empresariales, entendiendo que:

Todo el mundo ahora es un cliente, y cada relación se juzga finalmente en términos de resultados y costo-eficiencia. Se reemplaza la responsabilidad colectiva por un conjunto de temas empresariales, cada uno probado en virtud de la confianza en sí mismo y forzado a encarar sólo los desafíos cada vez más difíciles del orden social. (p.3).

Es decir, todo está siendo capitalizado, y el sistema educativo no es la excepción, de ahí, la importancia de trascender estas políticas y fijar una posición crítica frente a estas doctrinas neoliberales de orden transnacional.

Otros autores como Freire (1990), Coraggio (1995), Posada (1995), Pila (1997), Diaz Borbón (2003), Apple (2005), Álvarez (2007), Niño (2010), entre otros, nos brindan diversas perspectivas y posiciones críticas frente a la verdadera intencionalidad de estas políticas y su nociva incidencia en los sistemas educativos. Así mismo, se revisan algunas leyes, decretos y otras normatividades relacionadas con la evaluación en ámbitos internacionales y nacionales para tener una mayor y mejor perspectiva de lo que en realidad representan las políticas educativas y su intencionalidad e influencia en el sistema educativo de nuestro país.

### 1.1. Políticas Internacionales en Educación y Evaluación

En la actualidad, a nivel mundial, los procesos de industrialización abogan por la mercantilización de la educación y la privatización de la escuela, por ello, autores como Laval (2004), proporcionan un punto de vista muy interesante frente a esta posición, en ese sentido, el autor afirma que:

[...] La industrialización y la mercantilización de la existencia redefinen al hombre como un ser esencialmente económico y como un individuo esencialmente privado. La institución escolar ya no encuentra su razón de ser en la más equitativa distribución posible del saber, sino en las lógicas de productividad y rentabilidad del mundo industrial y mercantil. (p.92).

Es así como, en la actualidad, la escuela es entendida como un factor empresarial dependiente de la economía internacional que, a su vez, está enfocada en la productividad y la ganancia en términos de grandes dividendos, despojando de todo sentido humanista a los procesos de enseñanza y aprendizaje, transformándolos en factores empresariales llevados a la escuela como la eficiencia, la eficacia y la relación costo-beneficio.

Autores como Miñana y Rodríguez (2002), sostienen que estos factores empresariales son adaptados al sistema educativo de tal manera que se pueda verificar y controlar todos los elementos presentes en él para beneficio de la sociedad de mercado, factores como:

- La Eficiencia en el uso de los recursos (minimizar costos); de ahí el interés en el control de los tiempos de la jornada escolar, en el número de horas/clase, en la ratio número de estudiantes por profesor, per cápita (pagar por “cabeza”) la financiación de la educación.
- Eficacia en los resultados de las pruebas, en minimizar el abandono escolar y la repitencia (que en últimas se traduce en un problema de rentabilidad).
- Productividad, maximizar los beneficios y expandir el negocio. (p.18).

Estos aspectos, al contextualizarlos, se puede evidenciar que están afectando tanto el sistema público como el privado, la eficiencia, la eficacia y la productividad están principalmente enfocadas en la obtención de resultados para el posicionamiento de las instituciones educativas en el rating nacional y, en muchos casos, también para el contexto internacional.

Para Apple (2001), las reformas educativas se encuentran enfocadas en la industrialización y mercantilización de la escuela, exponiendo además que:

Uno de los principales énfasis de las reformas educacionales en muchos países ha consistido en aumentar los vínculos entre educación y trabajo (remunerado) y entre educación y mercado. Muchas de las actuales iniciativas de reforma se justifican sobre la base de estrechar las conexiones entre educación y el proyecto más amplio de “satisfacer las demandas de la economía”. (p.7).

Resulta clara y evidenciable la intencionalidad de las políticas educativas diseñadas por organismos internacionales para la manipulación y control de la escuela. La orientación de la escuela hacia el mercado laboral que articula las necesidades y demandas del sistema económico

se evidencia en los regímenes utilitaristas perceptibles en los Planes Nacionales de Desarrollo (PND) y que, a su vez, fortalecen las tendencias privatizadoras de la educación pública por parte del Estado en cabeza del Gobierno de turno.

En el caso concreto de la educación, el neoliberalismo ha logrado extender sus políticas de control hegemónico hasta la escuela, especialmente en temas cruciales como el currículo y la evaluación. Es de entender que, la magnitud de este sistema económico y social, está en constante cambio, en constante crecimiento y evolución como un fenómeno que parece no tener fin, Fisher (2016:22), retoma la frase de Fredric Jameson<sup>2</sup>, quien en alguna ocasión comento: “es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo neoliberal”. Así, el impacto que producen estas políticas modernizadoras en la escuela se evidencian en la intención de homogenizar y privatizar la práctica educativa, haciendo reducciones en el presupuesto escolar y adaptando el planteamiento curricular al servicio del sistema laboral, sustentado en un sistema evaluador que propende más por la obtención de resultados estandarizados que por el análisis crítico de los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de una verdadera evaluación valorativa.

En ese mismo orden de ideas, Noriega (1996), sostiene que las reformas educativas se encuentran influenciadas principalmente por el capital humano<sup>3</sup>, señalando que:

La mayoría de los proyectos de reforma impuestos o propuestos para los sistemas educativos tienen su anclaje teórico en conceptualizaciones que circulan de manera predominante y constituyen el fundamento racional sobre el que se edifican. Predomina la teoría del capital humano y las ideas derivadas de la concepción de que existe un mercado de la educación. (p.33).

El concepto de capital humano, insertado en el ámbito educacional, tiene sus orígenes en la década de los sesenta, cuando Schultz y Becker<sup>4</sup>, economistas de la Universidad de Chicago, abordaron el tema de la economía en educación, entendida como la inversión de recursos humanos en la educación. De esta manera postularon que el gasto destinado a la educación era una inversión que aumentaba en gran medida la productividad laboral. Ellos llegaron a esta conclusión después de observar cómo aumentaba el trabajo y la producción, aumentando directamente el factor capital, esto medido en horas de trabajo y valor del capital total.

Así las cosas, se concibe a la educación como un factor de inversión con ánimo de lucro, debido a que un sujeto capacitado, no solo recibe beneficios y satisfacciones, sino que, además,

---

<sup>2</sup> Fredric Jameson. Crítico y teórico literario estadounidense de ideología marxista.

<sup>3</sup> El capital humano es un término asociado a ciertas teorías económicas para designar a un hipotético factor de producción dependiente no sólo de la cantidad, sino también de la calidad, del grado de formación y de la productividad de los individuos involucrados en un proceso productivo.

<sup>4</sup> Schultz y Becker. Economistas norteamericanos, ganadores del Premio Nobel de Economía. Schultz en 1979 y Becker en 1992.

aumenta notablemente su calidad productiva y su capacidad de generar valiosos dividendos. Precisamente, la teoría del capital humano expresa que el hombre a través del desarrollo de actividades educativas mejora sus capacidades productivas dándole además una visión diferente del sentido de la renta y el consumo de bienes y servicios, en este sentido se tiene entonces que la inversión en educación es un factor que favorece la actividad económica en diferentes escalas. Es por esto por lo que el desempleo de trabajadores con bajas cualidades profesionales o denominados mano de obra no calificada es más un problema de oferta que de demanda en el campo laboral. En palabras de Victorino (2002), lo que se expresa ahora en los círculos neoliberales es: “No hay desempleo, lo que hay es gente no empleable”. Frente al problema de la vinculación de la educación al sistema industrial, McLaren (2013) afirma que:

La educación es en la actualidad un sub-sector de la economía. La educación pública va en rápido camino hacia la privatización, es parte de la tendencia generalizada de la globalización neoliberal, siendo los dos ejes centrales la privatización y la desregulación. (p.104).

Bajo esta perspectiva, se evidencia esta tendencia en el sector educativo principalmente con las políticas educativas que entregan los colegios públicos en concesión para ser atendidos por la empresa privada y financiados con recursos del Estado en términos de oferta y demanda.

Todos estos cambios que afectan directa e indirectamente a la escuela, están sustentados principalmente en las Políticas Educativas emanadas desde los grandes poderes económicos mundiales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM) y, especialmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organizaciones multinacionales macroeconómicas que encuentran en la educación una gran oportunidad en términos de cifras y dividendos, con una baja inversión de capital frente a las grandes ganancias que se pueden obtener. No se trata de una preocupación real por la educación sino de consolidar una propuesta de control bajo la bandera de las políticas neoliberales internacionales en educación.

Una de las organizaciones transnacionales más influyente en los sistemas educativos a nivel global es la OCDE, una Organización Económica Internacional, actualmente conformada por 37 países, fundada el 30 de septiembre de 1961 y su sede central se encuentra en París, Francia. En ella, se reúnen los representantes de los Estados miembros para coordinar políticas económicas y sociales que puedan maximizar su crecimiento económico y colaborar con el desarrollo de países no miembros. Bajo este principio, los países agrupados en la OCDE controlan peligrosamente

cerca del 70% del mercado mundial, da ahí la importancia y el deseo de muchos países, de querer pertenecer a esta transnacional. (OCDE, 2017)<sup>5</sup>.

En temas relacionados con economía, educación y medio ambiente, existe un complejo protocolo de cumplimiento, para lo cual fija unos estándares internacionales a los países miembros y más aún, para aquellos países que desean hacer parte de esta corporación, los cuales han de someterse a las exigencias hechas para acceder a su vinculación.

Ante estas iniciativas mercantilistas, es imperante conocer, debatir y exponer las verdaderas intencionalidades de las políticas internacionales y las políticas educativas que afectan nuestro sistema educativo. De acuerdo con Apple (2006), citado por Niño (2010), el desconocimiento de la verdadera intencionalidad de estas políticas neoliberales empeorará las desigualdades sociales existentes, en tanto que:

De esta manera las estructuras existentes de poder económico y cultural conducen fácilmente a una situación en la cual cuanto puede haber comenzado en las mentes de algunos “educadores” o legisladores, en el esfuerzo por hacer cosas mejores, al final, todo usualmente se transforma en otro conjunto de mecanismos de estratificación social. (Apple 2006, citado por Niño, 2010. p.52).

Políticas neoliberales fundamentadas en el mejoramiento académico en términos de eficiencia, eficacia y control, -inclusive de la labor docente-, han logrado permear hasta lo más profundo de la escuela, es decir, al aula de clase, dando como resultado el desarrollo de prácticas evaluativas fundamentadas en la obtención de resultados claros y específicos propuestos a corto, mediano y largo plazo, dejando de lado todo lo que un verdadero proceso pedagógico involucra y las derivaciones que este puede tener en un futuro inmediato que se proyectará a lo largo de la vida.

Con lo anterior se puede entender que, en la actualidad, la educación se encuentra entrelazada con diferentes factores extrínsecos a su esencia misma, diferentes influencias que han transformado el valor pedagógico de enseñar en un concepto lineal, dogmatizado, estandarizado y delimitado. Es así como Rizvi (2010), expresa su idea frente a la concepción de educación para el trabajo y el capital humano, personas adaptables a las condiciones impuestas para el desarrollo de su ejercicio laboral, al respecto comenta que:

Lo que implica este punto de vista es que aprender sencillamente por aprender ya no es suficiente, y que la educación como tal no tiene un fin intrínseco, sino que debe estar siempre vinculada a los fines instrumentales del desarrollo del capital humano y a la maximización de la autosuficiencia económica. Esto no debe entenderse en el sentido de que las cuestiones éticas y culturales hayan dejado de ser relevantes en la educación, sino que deben interpretarse dentro del marco más amplio de los fines económicos. (p.199).

---

<sup>5</sup> <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/historia-ocde.htm>

De modo que, frente a esta crisis de la escuela, resulta imprescindible, entre otros aspectos, el análisis y la transformación de las diferentes prácticas escolares desarrolladas en cada una de las áreas académicas propias de la escuela: dejar de lado la búsqueda de resultados fundamentados en la eficiencia y la eficacia. Por el contrario, desde otra visión de educación para la formación, la educación ha de enfatizar en el desarrollo de procesos académicos y valorativos encaminados hacia el constante mejoramiento del individuo, la relación con sus semejantes y la construcción de sí mismo como ser humano en ese entorno social al cual pertenece.

Así mismo, se hace necesario e ineludible un constante estudio y análisis, desde la pedagogía crítica, de las políticas y normatividades educativas vigentes, con el fin de fomentar en la sociedad, especialmente desde la escuela, la formación de sujetos críticos, autónomos y con posibilidades de transformar su entorno social para no sucumbir en lo que Freire (1990) denomina la visión “bancaria de la educación”, sustentando además que:

La educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos a los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (p.78).

La educación bancaria tiene como objetivo primordial la adaptación del individuo al mundo laboral sin una visión crítica de su entorno social, sin cuestionar la evidencia de injusticia o explotación laboral. Es ahí, donde se puede demostrar la preocupación, por parte del Estado y sus asesores económicos internacionales, de establecer mecanismos de vigilancia y control encaminados hacia el dominio hegemónico de la escuela.

Así, la tendencia hacia la privatización de la educación y todo lo que esto conlleva ha generado, entre otras cosas, una mayor dilatación de la brecha existente entre clases sociales y una marcada diferencia entre educación pública y privada. Estos hechos, que se han generado desde hace décadas y que han logrado trascender en el tiempo hasta llegar, cada vez más fortalecido, a nuestra cotidianidad. Por todo esto, se hace imprescindible la transformación de los preconceptos en que se sustenta en la actualidad nuestro sistema educativo para facilitar el entendimiento del contexto sociopolítico actual en el que se desarrolla la escuela, sus procesos y la verdadera incidencia de las políticas educativas que la circundan.

## 1.2 La Calidad en Educación: ¿Un Imaginario Social?

La calidad ha sido un elemento esencial en muchas de las actividades realizadas por el hombre desde los inicios mismos de la civilización humana. Desde la génesis del proceso evolutivo, el hombre ha tratado de controlar la calidad de todo cuanto se encuentra en su entorno y que pueda afectarlo de manera directa o indirecta. La calidad del agua que bebe, los alimentos que consume, el espacio en el cual habita, son algunos de los indicadores de la importancia e influencia de la concepción de calidad para el desarrollo del hombre, lo cual se confirma con muchas de las percepciones sobre este concepto que aún conservamos en nuestra cotidianidad.

Actualmente, el concepto de calidad es muy subjetivo, se encuentra asociado a la forma o manera eficiente con que se desarrolla un proceso y los resultados obtenidos por efecto de este procedimiento; pero este término proviene de la tradición empresarial y desde esta fuente ha sido implementando en los diversos procesos escolares. Con frecuencia ha sido asociado a criterios negativos como la falta de calidad en la Educación, baja calidad en los resultados o incluso en la mala calidad en el ejercicio de la profesión docente.

La Calidad en Educación es la aspiración constante de los sistemas educativos y uno de los principales objetivos de las reformas educativas a nivel mundial. Se trata de un concepto con una gran diversidad de significados que, con frecuencia, no es similar entre los distintos actores sociales, porque implica un juicio de valor respecto al modelo de educación que se requiere para formar un ideal de persona y de sociedad. La calidad que se le exige a la educación está condicionada por diversos factores ideológicos, sociales, políticos, económicos e incluso religiosos en algunos casos, por los sentidos que se le asignan a la educación en un momento dado y en un espacio social determinado, por las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura. Todos estos factores son dinámicos y cambiantes, por lo que la definición de una educación de calidad también varía en diferentes períodos, de una sociedad a otra y de un grupo y/o individuo a otro. El término Calidad, relacionado como categoría del conocimiento, tiene su origen en la industria, donde también se origina la evaluación como categoría a comienzos del siglo XX en Estados Unidos.

El diccionario Filosófico de Rosental y Iudin (1985), explica que:

La Calidad no puede ser reducida a la cantidad, como intentan hacer los metafísicos. No existe un sólo objeto que sólo posea un aspecto o cualitativo o cuantitativo. Cada objeto representa una unidad de determinada calidad y cantidad. (p.56).

Por su parte, Delgado (2003), expone que el origen de la palabra Calidad:

Proviene del latín “Qualitas” que significa cualidad y que a su vez proviene del griego ποιότης (poiotes), y que hace referencia a las cualidades o características de algo. “Qualis” significa “qué”, “qué es”, refiriéndose a los atributos descriptivos de algo, es decir, la calidad se asocia a las cualidades propias de un elemento. (p.32)

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE, 2017)<sup>6</sup> define el término calidad como: 1. f. Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor. Esta tela es de buena calidad. 2. f. Buena calidad, superioridad o excelencia. La calidad del vino de Jerez ha conquistado los mercados. 3. f. Carácter, genio, índole. 4. f. Condición o requisito que se pone en un contrato. 5. f. Estado de una persona, naturaleza, edad y demás circunstancias y condiciones que se requieren para un cargo o dignidad. 6. f. Nobleza del linaje. 7. f. Importancia o gravedad de algo.

Y, en un sentido más técnico, encontramos la definición entregada por la norma ISO 9001:2016, en la cual se precisa que: “La calidad es el “grado en el que un conjunto de características inherentes cumple con los requisitos”, entendiéndose por requisito “necesidad o expectativa establecida, generalmente implícita u obligatoria”. (ISO 9001:2016)<sup>7</sup>. Esta definición se encuentra desarrollada de manera general y está enfocada esencialmente hacia el ámbito laboral, hacia la calidad del trabajo en la industria, pero ha sido tomada también para sustentar en la escuela lo que ha de ser el ideal de calidad de la educación, noción que se encuentra muy apartada de la realidad en el campo educativo.

A finales del siglo XX, se sitúa el tema de la calidad educativa en la mira de las políticas educativas a nivel mundial. De acuerdo con los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se puede concluir que es un vocablo más del orden descriptivo que normativo, se presenta como un término polisémico, muy complejo y relativo, además posee múltiples articulaciones sociales en la que se encuentran inmersos diversos enfoques. Es así como el concepto de calidad educativa se entiende como un elemento político, y en consecuencia no es imparcial, es decir que posee toda una ideología con implicaciones directas sobre la economía, en los procesos institucionales y especialmente en las prácticas pedagógicas. Para esta organización macroeconómica (OCDE)<sup>8</sup>, el concepto de calidad en educación se define como: “Aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. (OCDE, 1995).

<sup>6</sup> <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>

<sup>7</sup> <http://iso9001calidad.com/definicion-de-terminos-586.html>

<sup>8</sup> <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-31222.html>



En el campo de la educación, hablar de calidad educativa, calidad de la educación o educación de calidad, es un tema que ha ido ganando relevancia, especialmente en las últimas décadas por su relación directa con los procesos de formación y evaluación educativa. Esto ha lanzado a la escuela a una carrera contrarreloj para el logro de unos objetivos, entendidos como Estándares de Calidad, que buscan poder satisfacer las necesidades económicas de los grandes grupos económicos, para quienes la evaluación es una medición de resultados en términos cuantitativos, además de ser la única forma de verificar la calidad de los aprendizajes en educación.

En ese sentido, encontramos una crítica a la concepción de calidad de la educación expresada por Magendzo (1988), quien afirma que una educación de calidad está cada vez más mezclada con terminología de los procesos industriales así:

Las analogías con las cuales la educación es comparada, bajo la óptica racional, provee de una serie de metáforas que ligan la calidad de la educación con la empresa, al alumno con el cliente, a la mente con la máquina, a las ideas con productos, al currículo con los artículos de consumo, etc. ¿De dónde proviene la expresión misma de calidad de la educación... calidad del producto... control de calidad... calidad competitiva...? Es el lenguaje empresarial instrumental, racional que ha penetrado lo educativo. (s.p.).

Es así como se puede evidenciar, de manera clara y contundente, la intencionalidad del Estado y sus políticas educativas para someter a la escuela bajo la doctrina de la industrialización y la racionalización técnica del conocimiento.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011), el tema de Calidad Educativa hace referencia a una intencionalidad de cerrar la brecha social existente y poder garantizar una educación de calidad para todos en condiciones de justicia y equidad. Pero, esta política, se sustenta en la evaluación como medio de verificación de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, las cuales, como es de esperar, evidenciarán grandes falencias en educación, especialmente en los colegios del sector oficial de estratos más bajos, con unos promedios muy inferiores en comparación con colegios del sector privado, especialmente los ubicados en los estratos sociales más altos. Esto no es el ideal para una educación de calidad, simplemente es una justificación del gobierno para perpetuar sus políticas neoliberales de control autoritario de la escuela, esencialmente en la educación del sector público.

Como lo expresa Niño (2002), la Educación de Calidad ha de ser entendida como la bitácora que guiará el recorrido para alcanzar la excelencia escolar de todo sujeto, esto descrito así:

La Calidad en Educación podría considerarse un horizonte en la búsqueda del perfeccionamiento del ser humano, en este sentido, pensar en Calidad Educativa entendida como en medio para justificar políticas de desigualdad y segregación social, desdibuja completamente la verdadera intencionalidad de sus principios y la convierte en un mecanismo de represión y control para la afectación directa de la escuela y todo su sistema educativo. (p.27).

De este modo, la Calidad en Educación podría estar cumpliendo con los propósitos hegemónicos del capitalismo, homogenizando el conocimiento en un entorno de desigualdad y facilitando el desarrollo de las intencionalidades políticas internacionales en busca del control autoritario de la escuela y todos sus sistemas.

Para Gómez (2004), esta tendencia economista de la educación es definida por lo que Apple denomina *La Nueva Derecha*, para quienes, la enseñanza en las escuelas, se relaciona directamente con la economía, y por consiguiente, de una rigurosa estandarización en los procesos de enseñanza y aprendizaje para una mayor competitividad en los mercados laborales internacionales y la educación es reconocida como eje fundamental en el desarrollo socio-económico, para lo cual, la calidad de la educación, entendida como el rendimiento escolar de los estudiantes, ha de ser medida bajo sistemas estandarizados de educación.

A comienzos de la década de los 90, se hacen cada vez más perceptibles, las políticas educativas que se plantean aludiendo un mayor apoyo a los resultados obtenidos a través de investigaciones realizadas por el grupo de expertos del MEN y que relacionan diferentes factores entre la escuela y los desempeños de los estudiantes. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1992):

Mejorar la calidad de la educación exige no sólo medir los resultados del logro escolar de los estudiantes sino recopilar información en torno a los procesos y recursos que contribuyen a generar dichos resultados. El conocimiento de la relación entre estos dos tipos de aspectos facilita la planificación y ejecución de acciones tendientes a la solución de los problemas en la calidad educativa. (1992, p.10).

Con todo esto se evidencia que, ni el Gobierno Nacional, ni su grupo de expertos asesores en el Ministerio de Educación Nacional, conocen la realidad del día a día en las escuelas para muchos de los niños, niñas y adolescentes en todo el territorio nacional, al igual que desconocen la realidad de la mayoría de maestros involucrados diariamente en esta triste realidad, pero que no se hacen a un lado ante esta problemática, sino que por el contrario, la enfrentan día a día con las pocas herramientas con que cuentan en una firme convicción de su compromiso, político, profesional, ético y subjetivo que representa el acto pedagógico de ser maestro y de enseñar.

Así, la Calidad en Educación, proyectada por el presidente Santos como una estrategia para el mejoramiento del sistema educativo, según su Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un Nuevo País<sup>9</sup>, y bajo la premisa de educación para todos y todas, se oferta un sistema educativo que es la antítesis de la verdadera calidad educativa que se vivencia en el quehacer

---

<sup>9</sup>.<https://www.minagricultura.gov.co/planeacioncontrolgestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>

pedagógico de nuestra cotidianidad. Es decir, calidad es sinónimo de cobertura y se saturan las aulas de clase, se presume de una oportunidad a todos los estudiantes pero se olvidan los principios de igualdad y equidad, evaluando todo el sistema educativo bajo los mismos parámetros sin tener en cuenta las particularidades propias de cada entorno social y se espera obtener excelentes resultados bajo unos estándares que atentan contra los principios de libertad, individualidad y democracia en cualquier escenario social, con los cuales actualmente se desarrollan procesos de medición y evaluación cuantitativa de educación.

Un artículo del periódico digital El País<sup>10</sup>, titulado: ¡Alerta roja: aulas saturadas!, publicado el 2 de diciembre de 2013 en la página oficial del Ministerio de Agricultura, sobre el fenómeno de la saturación de las aulas de clase, allí se puede leer que:

Recordaremos que ahora hay bastantes más chicos en cada aula y bastantes menos profesores en cada centro. Aunque es difícil disponer de datos precisos (y los promedios no siempre representan bien la casuística individual), creo que podríamos acordar que se ha producido un incremento de alumnos por aula de al menos un 20% y una reducción de profesorado que ronda ese porcentaje. En algunos caos es aún peor. (Diario digital El País).

Así las cosas, se entiende Calidad Educativa como el mecanismo central mediante el cual el Estado y sus políticas en educación transforman la escuela mediante competencias y estándares de calidad, tal y como lo afirma Mejía (2015), estableciendo que:

La calidad es vista como el núcleo central para recomponer el aprendizaje y los resultados sociales de la escuela. Se hace acompañar de una relación a la equidad como justificante social para hacerle contrapeso a la exclusión. Aparecen la competencia y los estándares como constructores de consenso e inclusión social en un mundo de mayores exigencias para poder vincularse al proceso productivo. (p.14).

Es por esto por lo que la calidad en educación, entendida como un sub producto de la industria, no es una verdadera alternativa en la búsqueda de mejores resultados en la escuela. La calidad educativa es el resultado de rigurosos procesos académicos desarrollados en la particularidad de cada escuela y no la imposición de normas técnicas traídas de la fábrica al sistema educativo.

De otro lado, Álvarez (2007), reflexiona sobre un ejemplo de calidad en relación con la educación, él autor plantea que, “si la educación no lleva la esencia de calidad, ¿qué es en realidad?”. Por tal razón, la educación siempre ha de ser de calidad, y esto ha de ser confirmado en un proceso evaluativo intrínseco a la educación. Porque es a través de la evaluación que se

---

<sup>10</sup> <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/alerta-roja-aulas-saturadas.html>

puede conocer el proceso desarrollado, especialmente en enseñanza y aprendizaje, lo que la hace siempre necesaria.

También es de anotar que, no se puede hablar de calidad educativa, cuando a un docente le es asignado un grupo de 40 o más estudiantes, a quienes ha de enseñar algunos conceptos de acuerdo con un plan de estudios configurado por agentes externos al proceso educativo que desconocen la realidad de la escuela y para quienes la educación es un negocio que genera grandes ganancias con una baja inversión de presupuesto. Tampoco cuando lo que se pretende es preparar a un grupo de estudiantes para enfrentar un proceso evaluativo de homogenización nacional que desconoce las características propias de cada entorno social, todo esto aplicado en todo el sistema educativo nacional. Mucho menos cuando el Gobierno Nacional a través de los polarizados medios de comunicación anuncia sus políticas para el mejoramiento de la calidad educativa en temas como cobertura y gratuidad. En este punto es necesario desarrollar un verdadero análisis crítico de la situación de la escuela frente a estos planteamientos estatales.

La escuela es y será la piedra angular de la educación, por lo tanto, alrededor de ella ha de girar todo el sistema educativo que la sustenta en favor del constante mejoramiento y no ha de ser influenciada por agentes externos ajenos a este sistema. En este sentido, y frente a la calidad en educación, Pérez Juste (2004:24), plantea de manera concreta que: “La educación, para que sea de calidad, ha de ser educación y no otra cosa”.

Con esta afirmación, se puede entender que la calidad educativa no es un cúmulo de conceptos y elementos ajenos a la escuela que terminan afectándola de manera negativa en la búsqueda de unos objetivos muy distantes de lo que en realidad representa una verdadera calidad en educación. Calidad, como lo refiere Vega (2012), es más que el resultado en pruebas externas, aquí, el autor sostiene que:

En lugar de hablar de calidad y de excelencia de la educación, términos que están ligados al hecho de concebirla como un negocio, nosotros proponemos que se hable de una *educación digna*. Una educación digna se opone a la lógica mercantil, a la competencia, al ánimo de lucro, y en su lugar reivindica una formación integral para la vida y no sólo para el trabajo, recupera el sentido crítico e histórico de las acciones humanas, promueve valores de solidaridad, justicia e igualdad, se opone a la lucha inútil y sin sentido por ubicarse en los primeros rangos de los *rankings* educativos nacionales y mundiales, no busca el lucro como razón de ser y finalidad principal de la educación y prioriza el ser sobre el tener. (p.7).

Todo esto parece afirmar que, en la actualidad, calidad de la educación es todo lo opuesto a lo que en realidad estamos viviendo en la escuela, se han dejado de lado muchos de los principios axiológicos de la educación para centrarse en el posicionamiento institucional frente a otras

instituciones educativas, parece ser que ahora es más importante contestar la pregunta genérica de una prueba estandarizada que entender la naturaleza del ser humano y su función en la sociedad.

### **1.3 Normatividad Nacional en Evaluación y Autoevaluación.**

En esta era de predominio de políticas neoliberales en contra de la educación, es de gran importancia efectuar una profunda revisión de las políticas en educación y su influencia en todo el sistema escolar. Es de resaltar, que estas políticas, en las últimas décadas, se han implementado en todo el mundo mediante una visión de calidad educativa proveniente de la concepción empresarial de la educación.

Para autores como Posada (1995), Apple (2001), Álvarez (2001), Pérez Gómez (2004), Estrada (2003), Díaz Borbón (2003), Niño (2007), entre otros, es claro que, en Colombia, también existe predominio de políticas neoliberales reflejadas en un Estado Evaluador caracterizado por la influencia de políticas internacionales encaminadas hacia la dominación hegemónica de la escuela en favor de la sociedad de mercado y respaldado por el Gobierno de turno quien legitima las políticas evaluativas fundamentadas en estándares internacionales de calidad impuestas a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), sin un estudio y análisis crítico por parte de la comunidad educativa y que, posteriormente, será el encargado de evaluar los resultados obtenidos por estudiantes y maestros, particularmente en el sector oficial.

El sistema educativo nacional ha venido afrontando en las últimas décadas una serie de transformaciones de orden político, especialmente en aspectos relacionados con el ámbito escolar. Estos cambios están principalmente enfocados en la búsqueda del control hegemónico de la escuela por parte del Estado a través de modificaciones al sistema educativo bajo las llamadas Innovaciones Pedagógicas, promulgadas desde hace varias décadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y que se han enfocado especialmente en temas trascendentales para la educación y la escuela como lo son el Currículo y la Evaluación.

De este modo, en nuestro actual sistema educativo, el desarrollo de prácticas evaluativas estandarizadas, sustentadas en el control, la homogenización, la medición y la obtención de resultados, propias de un sistema educativo enfocado en la mercantilización de la educación, han transformado los procesos educativos en mecanismos de manipulación de los aprendizajes para la obtención de resultados condicionados, los cuales, han sido previamente diseñados a través de herramientas propias de la industria como las pruebas estandarizadas, frente a las cuales, los

resultados habrán de marcar el rendimiento intelectual de cada estudiante que, posteriormente, se traducirán en una forma de evaluación sumativa-cuantitativa de resultados, no de procesos.

En efecto, la metodología mecanizada de evaluación por resultados deja de lado el proceso pedagógico que cada estudiante ha desarrollado en sus aprendizajes y en su lugar se establece la priorización de los *buenos resultados*, descartando o subvalorando los puntajes obtenidos por debajo del promedio estandarizado y, de esta forma, se evidencia en los docentes la dualidad existente en el aula entre calificar resultados o valorar los procesos escolares de los estudiantes. Todo esto, amparado en las Leyes, Decretos y Normas existentes desde hace varias décadas bajo la mirada indiferente del Gobierno Nacional, para quienes la educación dejó de ser un derecho y un bien común y se convirtió en un propósito macroeconómico de dominación, de acuerdo con el modelo neoliberal vigente.

Estas políticas neoliberales, acopladas a las políticas educativas del gobierno de turno, han perpetuado la desigualdad social existente desde hace varias décadas, promoviendo la segregación escolar a través de discursos idealistas que tratan de evidenciar la participación de todos y todas bajo el mismo sistema educativo, pero las precarias condiciones sociales en las cuales muchos de estos discursos se desarrollan evidencian un claro escenario de discriminación social para muchos y un privilegio sociopolítico y económico para unos pocos, es decir, más y mejor educación para los estratos sociales más influyentes, en contraste con los sistemas educativos básicos otorgados a las clases sociales menos favorecidas.

Un ejemplo claro de estas políticas en educación es la desarrollada durante el mandato del entonces presidente Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), en relación con uno de los puntos centrales de su propuesta educativa denominada: *La Revolución Educativa*. En ella la ampliación de la cobertura, que se inscribe con claridad en la lógica neoliberal que ha sobresalido en los países latinoamericanos desde finales de los 80; tal y como sugiere Estrada (2003):

*La revolución educativa* da cuenta de la decisión política del Estado por proseguir la construcción de un 'mercado local de productos educativos', abastecido fundamentalmente con dineros públicos, el cual -en consonancia con las tendencias del capitalismo transnacionalizado, ha de articularse con el proyecto de formación de un mercado mundial de la educación. (p.77).

Esta forma de política educativa da cuenta de la intencionalidad del Estado por comprometer la educación de un país con el sistema capitalista supranacional sin importar las consecuencias de este sistema para toda la comunidad educativa, aquí, lo que en realidad importa es satisfacer las condiciones impuestas por organizaciones económicas internacionales.

A comienzos de la década de los noventa, La Constitución Política de Colombia de 1991<sup>11</sup>, especialmente en sus Artículos 67, 68 y 69, establece las directrices constitucionales para la educación en Colombia. En estos artículos se promulga que: “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”, en contraposición a lo que promulga un sistema educativo capitalista, enfocado en la escuela como empresa.

El 8 de febrero de 1994, y bajo el mandato del economista Cesar Gaviria Trujillo, entra en vigor la Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación<sup>12</sup>, decretada por el Congreso de la República. En este Decreto, en su Artículo 47, reformado posteriormente en el Decreto 230 de 2002, en su Artículo 15, en el cual se hace referencia a la evaluación de los logros del alumno como el conjunto de juicios de valor sobre el avance en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de sus capacidades derivadas de los procesos pedagógicos.

Para el caso de los indicadores de logros curriculares, característicos de este sistema de evaluación, son definidos por la Resolución 2343 de 1996<sup>13</sup>, en su afán de continuar con los procesos de evaluación establecidos, pero todo esto presentó grandes problemas en su implementación por factores que el Estado no tuvo en cuenta en el momento de su implementación, como la gran cantidad de estudiantes por aula de clase y su relación espacial con la infraestructura del lugar.

A esta sumatoria de complacencias por parte del Estado, se anexaron otras nuevas estipulaciones como la entrada en vigor del Decreto 1278 de junio 19 de 2002<sup>14</sup> mediante el cual, el Gobierno Nacional crea un nuevo Estatuto de Profesionalización Docente con el cual se sumaron más problemáticas a las ya existentes en el desarrollo de la labor docente. Factores como el cambio en la forma de vinculación laboral de los docentes, pasando de ser empleados oficiales en un régimen especial a ser docentes al servicio del Estado, lo que concluyó en la desprofesionalización de la carrera docente, la flexibilización laboral y la gran dificultad para poder ascender en el escalafón nacional.

También es importante resaltar que este Decreto 1278 de 2002, está pensado para fraccionar al magisterio porque no sólo cambia las condiciones de contratación de los docentes, sino que además condiciona al maestro en los aspectos pedagógicos, políticos e ideológicos de su

---

<sup>11</sup> <http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

<sup>12</sup> [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)

<sup>13</sup> [http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/RESOLUCION\\_2343\\_DE\\_JUNIO\\_5\\_DE\\_1996.pdf](http://e-learning.cecar.edu.co/RecursosExternos/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf)

<sup>14</sup> [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)

cotidianidad. Es de aclarar que inicialmente se tenía un estatuto docente bajo el Decreto 2277 de 1979, pero con el nuevo Decreto, el 1278 de 2002, se dividió la profesión docente creando dos estatutos profesionales los cuales poseen marcadas diferencias en cuanto a las condiciones laborales, la evaluación docente, la forma de ascender en el escalafón y la remuneración salarial entre otros aspectos.

La promulgación del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002, bajo el mandato del entonces abogado conservador Andrés Pastrana Arango en la Presidencia de la República, mantiene el enfoque dado a este sistema de evaluación de estudiantes, y se implementan términos de fondo como *tener logros pendientes* para poder aprobar un año escolar a pesar de no haber completado los objetivos propuestos para la finalización del año escolar.

En el año 2002, se da a conocer el Decreto 3055<sup>15</sup> del 12 de diciembre por medio del cual se modifica el artículo 9º, *promoción de los educandos*, del Decreto 230 de 2002 y fija un parámetro de aprobación escolar para un mínimo del 95% de los estudiantes, reservando un máximo de 5% de estudiantes en repitencia, pérdida del año escolar o deserción escolar, esto llevado a la práctica para un caso hipotético, en un curso de 40 estudiantes, solo el 5% podría perder el año escolar es decir 2 estudiantes, cuando la realidad apunta a que al menos entre el 5 y el 10 por ciento estaría en esta situación. Esto puede ser entendido como una concepción economicista de la educación, además, todo esto produjo un gran malestar al interior del cuerpo docente y algunos padres de familia y de un gran pronunciamiento de maestros en contra esta nueva legislación.

### **1.3.1 En relación con el Decreto 1290 de 2009**

En este punto, y teniendo en cuenta la inconformidad de docentes, estudiantes y padres de familia con esta normatividad escolar, el Gobierno establece el Decreto 1290 del 16 de abril de 2009, que es en realidad una nueva normatividad en materia de evaluación escolar. Aquí, la evaluación es referenciada como un proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los escolares y se desarrollará en tres escenarios diferentes: internacional, nacional e institucional, de este modo se promueve la participación de estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Así mismo, se puede vislumbrar desde este punto un proceso de Metaevaluación, que involucra directamente a la institución educativa para poder obtener una visión mucho más amplia del panorama educativo en todos sus aspectos.

---

<sup>15</sup> [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86056\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86056_archivo_pdf.pdf)



En este nuevo sistema de evaluación nacional, la valoración de los aprendizajes tuvo una gran modificación, se incluyó el término *Desempeño* (Art.5°), para describir la evaluación de los aprendizajes en una escala estandarizada a nivel nacional así: Desempeño Superior, Desempeño Alto, Desempeño Básico y Desempeño Bajo. Al mismo tiempo, es importante resaltar que la escala valorativa, el sistema numérico de evaluación y la nota mínima aprobatoria están designadas de acuerdo con la autonomía escolar en su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), pero ha de ajustarse dentro de la escala estándar nacional.

Otro de los aspectos más sobresalientes en el Decreto 1290 de 2009, es que faculta a las instituciones educativas para determinar sus propios criterios de evaluación y promoción escolar y la incidencia de la inasistencia de los estudiantes en la pérdida del año escolar de acuerdo con el SIEE.

Parece ser, que lo más importante en el Decreto 1290 de 2009, es la estandarización de la evaluación, reflejada en su artículo primero, en el cual, se establecen tres *ámbitos* especiales bajo los cuales los estudiantes serán evaluados: (MEN. Decreto No. 1290 de 2009)

1. *Internacional*. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en Pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.
2. *Nacional*. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.
3. *Institucional*. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. (Art. 1°).

Por supuesto que esto son políticas nacionales de estandarización, que pretenden establecer mecanismos de control, enfocados hacia la dominación total de la escuela y todos sus sistemas, es el panóptico perfecto para inspeccionar, vigilar y controlar minuciosamente, y desde diversas perspectivas, todo lo que sucede al entorno al proceso escolar.

Es claro que la evaluación bajo los principios de este Decreto 1290 de 2009, no es otra cosa que un conducto mecanizado por medio del cual se establecen los parámetros para verificar y controlar los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, de acuerdo con las indicaciones de organizaciones supranacionales, con las cuales se juzga la capacidad intelectual de los educandos, dejando atrás y en el olvido otros fundamentos pedagógicos que son la base de la educación en la escuela como la capacidad de auto reconocerse como educando, los logros alcanzados y los posibilidades de mejoramiento que tiene cada estudiante,

procesos como la autoevaluación crítica no se encuentran referidos en ese documento en el cual, tan sólo se hace referencia a la autoevaluación en una frase, sólo es una palabra.

### 1.3.2 Colombia ante la OCDE

En el informe *Educación en Colombia, Aspectos destacados 2016*, la OCDE señala que uno de los principales factores por los cuales Colombia no había ingresado a la OCDE, se encontraba en el sector educativo, al respecto, el documento enfatiza entre otros aspectos, en la falta de estándares nacionales de aprendizaje comunes que fijen expectativas elevadas para todos los estudiantes, independiente de su nivel socioeconómico, del lugar donde vivan o de la escuela a la que asistan (OCDE, 2016).

También, es importante resaltar otras intencionalidades expuestas en este documento. Para tal fin, se exaltan algunos *logros*, se plantean algunos *retos* y se hacen algunas *recomendaciones*, para garantizar una educación de calidad que esté acorde con el nivel educativo de los países miembros de este club multinacional. Algunos de estos aspectos se encuentran relacionados así, (OCDE, 2016):

1. Desarrollar una visión del sistema educativo como un continuo con expectativas claras de aprendizaje en cada etapa. Ausencia de un currículo común y la baja calidad de la enseñanza limitan el aprendizaje de los estudiantes.
2. La ausencia de estándares comunes para el aprendizaje y el desarrollo infantil reduce el potencial impacto sobre el desempeño educativo posterior. El desempeño escolar se mide a través de las evaluaciones estandarizadas SABER, que han puesto el aprendizaje en el centro de atención de las escuelas.
3. Un nuevo estatuto docente basado en el mérito y la evaluación para el acceso, la permanencia y los ascensos en la carrera.
4. Aquellos estudiantes que siguen en el sistema con 15 años tienen un desempeño unos tres años por debajo del de los estudiantes de la misma edad de los países de la OCDE en PISA<sup>16</sup>.
5. La escasez y baja calidad de los principales recursos educativos, desde la infraestructura hasta los docentes, reduce las oportunidades de aprendizaje en las escuelas situadas en las zonas urbanas y rurales más desfavorecidas. (p.8).

Estos aspectos expuestos en el documento OCDE 2016 se enfocan en la creación de un sistema escolar estandarizado, enfocado en un currículo común, unos estándares generales y una evaluación estándar basada en los resultados de las pruebas PISA y SABER 11°, con lo cual se busca obtener un mayor control del sistema educativo nacional.

---

<sup>16</sup> PISA: Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student: que son diseñadas por la OCDE para evaluar el sistema educativo de los países que se inscriben. Se tienen en cuenta aquí los resultados obtenidos por los estudiantes midiendo el desarrollo de las competencias en lectura, matemáticas y ciencias, para evaluar la calidad de la educación y ubicar en un puesto dentro del ranking internacional a los países que las aplican.

Estos y otros aspectos desarrollados al interior del informe 2016 de la OCDE, refuerzan y enfatizan su intencionalidad de estandarización de la escuela, a través de indicaciones para la sanción de nuevas políticas en educación que promulguen la dominación y control de la escuela en todos sus niveles. Se sugiere la creación de un currículo único y de estándares nacionales, dejando de lado la autonomía escolar. El docente es contemplado como un *recurso educativo* y se plantea un nuevo estatuto docente basado en el mérito y la evaluación para el desarrollo de su profesión. Además de la implementación de mecanismos de control y homogenización como la evaluación de los aprendizajes a través de mediciones estandarizadas, como las pruebas PISA y SABER 11°, como único método de análisis y comprobación de estos.

En este modelo educativo empresarial, aparece la evaluación por competencias como único método de verificación de los aprendizajes. Este sistema aboga por el aumento de la eficiencia y la productividad desde un punto de vista laboral. De igual manera, los conocimientos más específicos, es decir más especializados y científicos, pertenecen a una minoría mundial cada vez más delimitada y los procesos laborales son cada vez más genéricos, es decir que requieren de una base elemental de conocimientos para ser desarrollados y de un mejoramiento a través de la práctica laboral. Con esto solo se prevé que, al interior de la empresa, ningún trabajador sea indispensable y, además, que pueda ser fácilmente reemplazado en un momento determinado sin que esto genere algún tipo de traumatismo para la empresa o su producción industrial.

Finalmente, el pasado 30 de mayo de 2018, y después de siete años de negociaciones, se aprobó en París, Francia, el ingreso de Colombia a este grupo de los llamados *países ricos*, siendo el país número 37 en pertenecer a esta multinacional, y el tercer país latinoamericano en ingresar, después de México, que se unió en 1994 y de Chile en el 2010. Cabe resaltar que también se aprobó el ingreso de Colombia a la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), convirtiéndose en la primera nación de América Latina en hacerlo.

En una entrevista dada en 2014 al portal digital Portafolios.com<sup>17</sup>, el economista estadounidense Jan Kregel, explicó que Colombia comete un grave error al tratar de ingresar al denominado *club de las buenas prácticas*. Esto, en razón a que, Colombia no se encuentra al mismo nivel de desarrollo, productividad y competitividad de los países que conforman esta organización, comentando además que, un crecimiento económico sin que se generen nuevas oportunidades de empleo, no es un desarrollo sostenible.

---

<sup>17</sup> <https://www.Portafolios.co/economia/finanzas/ingreso-colombia-ocde-gran-error-jan-kregel-44322>

Es claro que Colombia no se encuentra en una posición privilegiada en cuanto a su economía y desarrollo en comparación con otras naciones, aun así, tendrá que pagar, como se hace en cualquier club por el simple hecho de pertenecer, una membresía que se estima entre quince mil y treinta mil millones de pesos anualmente, esto sin contar con los gastos de representación que ha de tener en los 23 comités de expertos de esta Organización multinacional, lo que claramente afectará el presupuesto y las finanzas de la nación, traducidas en reformas solicitadas por la OCDE como por ejemplo, la revisión de la edad pensional y en consecuencia, el aumento de las semanas de cotización para tal fin, afectando entre otros sectores, a la educación, lo que Organizaciones como Federación Colombiana de Educadores, (FECODE), estima como la aplicación del neoliberalismo en la educación.

#### **1.4 Posibilidades de las Políticas en Evaluación y Autoevaluación desde la Pedagogía Crítica**

Desde un posicionamiento crítico hacia las políticas en educación, se entiende cobertura como la capacidad del gobierno para ofertar cupos en los colegios, especialmente públicos, a estudiantes de todos los estratos sociales, con la salvedad que hace la relación: *a menor estrato, mayor número de estudiantes por salón*, es una relación inversamente proporcional que se evidencia en las aulas de clase de muchos colegios en cualquier ciudad del país, que se combina con la política de gratuidad, proceso escolar en el cual todos los estudiantes pueden asistir a la escuela de manera gratuita, así, el Estado, en teoría, asume todos los costos educativos, de este modo, cada institución educativa, especialmente en el sector oficial, esperará la entrega de recursos económicos para su funcionamiento.

Recientemente, un estudio publicado en la revista Salud Pública (2015:237), encontró que el exceso de estudiantes en un ambiente escolar perjudica notablemente el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al respecto, refiere que: [...] “hasta 50 por salón y 600 en un patio de recreo. Se oyen diferentes sonidos, gritos, bullicio. La indisciplina y trabajo en grupo produce mucho ruido y la intensidad aumenta en espacios cerrados”.

Entonces, la calidad educativa no es sinónimo de cobertura desmedida ni de gratuidad sin recursos, es una propuesta de educación fundamentada en el beneficio de los estudiantes brindándoles todas las herramientas necesarias para su buen desarrollo sin limitar esto a su condición social. El ideal de educación de calidad se convierte en una acertada realidad para unos pocos y en una distante utopía para una gran mayoría. Frente a este tema, Morrish (1978:193),

plantea que: “Se puede, por ejemplo, ganar eficiencia y economía en el campo de la educación a expensas del desarrollo del pensamiento reflexivo, de las actitudes sociales y de la creatividad”.

Así las cosas, conviene tener una visión crítica frente a los diferentes factores que afectan directa e indirectamente la calidad de la educación para entender los alcances de las políticas neoliberales en educación y tener propuestas alternativas a estas disposiciones estatales que favorezcan una verdadera educación de calidad en igualdad de condiciones en términos de igualdad, equidad y oportunidad para todos.

Para visualizar si se está desarrollando una Educación de Calidad, es necesario entender si se cuenta con procesos académicos que corresponda a criterios claros de formación de ciudadanos y a un ideal de sociedad. En realidad, se trata de entender el verdadero sentido de la educación, entender el porqué y el para qué estamos formando, para la individualidad, la competitividad, la exclusión, para la ley de supervivencia del más fuerte, para una cultura mercantil, para la sumisión y el sometimiento al trabajo.

También es importante tener en cuenta que el inicio de la escolaridad se encuentra truncado por la carencia de los grados anteriores al grado transición. Es así como se afecta directamente la calidad de la educación al negarle a niños y niñas un preescolar de tres grados, lo que se ve reflejado en deficiencias académicas en educación básica primaria, porque allí llegan los niños con bajo rendimiento escolar, con lo cual las bases de su educación se encuentran debilitadas y, muy probablemente, afectarán su proceso académico en educación básica secundaria e incluso en una formación profesional.

En este panorama, no se percibe la presencia del Estado en favor del mejoramiento de la calidad educativa, no se cumple con condiciones básicas de infraestructura física adecuada, suficiente personal docente, no es un ciclo representativo de las instituciones educativas oficiales, es más un privilegio de la educación privada que un derecho de la educación pública.

Es conveniente tener en cuenta que, el proceso educativo busca el perfeccionamiento, encaminado hacia el logro de unas metas claramente definidas. Ninguna acción humana y, en consecuencia, ningún sistema educativo es perfecto, pero sí puede, y ese ha de ser el ideal, aspirar siempre a mejorar, cada día un poco más, recordando que Calidad ha de ser un sinónimo de perfección. Así, calidad, especialmente en educación, se ha de enfocar en un esfuerzo social que será realizado para dar a todos los niños, niñas, adolescentes y adultos la verdadera educación

necesaria para la construcción de una sociedad más justa, que garantice los derechos de toda la población civil.

Para autores como McLaren (1997), la verdadera fundamentación de la pedagogía crítica se encuentra en el análisis reflexivo que se hace de la relación existente entre las diversas experiencias vividas de docentes y de estudiantes, los conocimientos obtenidos y el contexto social en el que se desarrollan, entonces, así expresa que:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general. (p.270).

La pedagogía crítica, en contraposición a las políticas neoliberales, ha de ser la inspiración para retomar el valor pedagógico de la educación, para darle a la escuela la reivindicación social que merece y entregarle nuevamente ese lugar prioritario del cual ha sido despojada por parte de Estado, priorizando políticas que van en contravía de una verdadera educación popular. De igual manera y, como lo expresa Ortega, Peñuela y López (2009), la escuela ha de ser el espacio por excelencia que propicie el desarrollo del individuo y potencialice su papel activo en la sociedad, entendiendo además que:

Asumir la escuela como espacio social donde se dinamizan propuestas de construcción de ciudadanías desde unos referentes axiológicos, políticos, existenciales y socioculturales, en el que se configuran y cobran sentido las interacciones sociales que allí se producen, es plantear, desde esta perspectiva, las condiciones que afronta y las demandas que se le exigen en torno al agenciamiento de estos procesos. (p.99).

Dicho lo anterior, se resalta de manera muy pertinente la importancia que tiene la escuela y su acción totalizadora, no fraccionada, en la formación de sujetos autónomos, críticos, y transformadores de su entorno social. De ahí, la importancia que le da el mundo capitalista a la intencionalidad de manipular y controlar el sistema educativo en beneficio propio y con la clara intención de evitar a toda costa la concepción ideológica de sujetos pensantes, autocríticos y autorreflexivos, y con una mirada enfocada en el mejoramiento de las condiciones sociales del nicho cultural al cual pertenece.

En esta misma perspectiva, autores como Díaz Borbón (2004), Díaz Barriga e Inclán (2000), Díez (2006), Niño (2007), Pérez Gómez (2004), evidencian como la pedagogía crítica se convierte en una alternativa de oposición a través de la formación de sujetos con elementos críticos para ejercer y defender sus derechos mediante prácticas sociales democráticas, autónomas, reflexivas y transformadoras.

La Pedagogía Crítica está enfocada esencialmente en el problema de reafirmar la acción humana y de encontrar las formas de organización que facilitan el desarrollo del ser humano en toda su expresión. La Pedagogía Crítica es una forma de pedagogía que no limita su práctica al mundo de las ideas o a la simple expresión de sus teorías, está realmente comprometida con la acción, con la transformación de sujetos y sus condiciones sociales, de tal forma que tengan una mayor capacidad para participar en la transformación de su entorno social.

Pero, dicho lo anterior, es de resaltar el valor pedagógico de la evaluación crítica, en la cual, el sujeto es capaz de reconocer la interacción existente entre él y su entorno social, al igual que con sus semejantes, fijando y argumentando una posición política frente a la realidad que lo rodea para entender las afectaciones del devenir político en su cotidianidad. También es muy importante destacar en este punto la pertinencia que tiene una verdadera toma de conciencia para la transformación social. Todo esto, llevado a la escuela, nace en los procesos de *evaluación* y *autoevaluación críticas* desarrollada por parte de docentes y estudiantes frente a la realización de sus actividades académicas en coordinación con las directrices establecidas para su adecuada aplicación.

Para Fraile (2009:14), procesos escolares como la autoevaluación, están directamente relacionados con el desarrollo de la persona y su carácter crítico frente a la sociedad, en sus palabras define que la autoevaluación: “Ayuda a que el alumno tome conciencia de su proceso educativo para mejorarlo. Mejorar su dignidad y a crear o reforzar una actitud crítica”. Así, es claro que la noción consciente de lo que se está realizando, sus causas y sus posibles consecuencias, hacen parte del conjunto de actividades mentales que se han de desarrollar desde el aula con la intencionalidad de trascender a lo largo de la vida, no sólo en lo escolar sino en lo personal y social.

Para América Latina, se encuentran inicialmente los planteamientos expuestos por Freire, quien enfatizaba su ideología en la educación en comunidad, la praxis como una acción evaluada críticamente en la cual el sistema educativo es parte fundamental de un sistema social más amplio, pero la realidad es que estos dos sistemas han sido el origen de desigualdades, injusticias, sufrimientos y obstáculos para el desarrollo individual y colectivo en la sociedad actual. De manera que, el verdadero desafío está en lograr trascender más allá de las políticas neoliberales que han tratado de permear la escuela en busca del control autoritario, para de esta manera reivindicar el valor pedagógico de la enseñanza y los aprendizajes a través de métodos evaluativos dialógicos,

flexibles, concertados y democráticos enfocados en la autoevaluación para el desarrollo de procesos escolares de autonomía, autorreflexión y autocrítica en cada uno de los estudiantes.

Finalmente, es de resaltar la importancia de seguir en la transformación de la escuela en favor de la educación, es decir, en palabras de Díaz Ballén, (2010), quien contextualiza el problema de las políticas en educación y presenta alternativas como:

Continuar repensando la escuela y buscar desde el compromiso solidario y cooperativo acciones que transformen cualitativamente, acciones políticas y pedagógicas que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes y estrategias que provean a los estudiantes de un proyecto de vida fundado en la autonomía, la justicia y la equidad en orden a la calidad de vida de todos/as. (p.147).

Es un llamado a la consolidación de la escuela y su ideología de ser en función de quien enseña y de quien aprende. El sistema educativo no puede ser sometido bajo las políticas mercantilistas de organizaciones que pretenden despojar de toda pedagogía a la educación para convertirla en un sistema bancario de intercambio de servicios que se sustenta en la industrialización y privatización de la educación para el beneficio de quienes mueven los hilos de este sistema de adiestramiento escolar, de ahí la importancia de la reflexión crítica frente al tema de la calidad educativa que ha de ser uno de los baluartes más importantes en el análisis de las políticas educativas y la influencia mercantilista en todo el sistema educativo nacional.

En palabras de Freire (2004), quien, frente a la posición crítica de los docentes y la relación directa entre el decir y el hacer, sostiene que:

El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica, del “haga lo que mando y no lo que hago”. Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que le falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente. (p.17).

De igual modo, se resalta la importancia de la relación que ha de existir entre la palabra y la acción, entre la enseñanza y el ejemplo, no sólo se trata de promulgar una ideología enfocada en la liberación, también es cuestión de mostrarse como un ejemplo de esta liberación a pesar de las dificultades que esto pueda representar en el marco de un entorno social específico y las condiciones políticas impuestas para este entorno.

La propuesta ha de ser la de una postura crítica frente a estas intencionalidades neoliberales, para asumir el estandarte bajo el cual se promueva la oposición frente a estos dogmatismos que ven a Latinoamérica como despensa, no sólo de capital económico, sino especialmente de capital humano, como una reserva de materia disponible para subsanar las demandas de un mercado laboral cada vez más creciente y dominado por unas minorías hegemónicas para el sometimiento de las grandes mayorías.



En este sentido, la evaluación y la autoevaluación escolar, como parte fundamental en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y como herramienta fundamental para la retroalimentación de estos procesos, no ha de llevar a cuestionarnos en la cotidianidad académica acerca de nuestra práctica educativa, acerca de ¿qué, por qué, para qué y cómo evaluamos? Cuestionamientos que han de ser respondidos desde una posición crítica frente al sentido de la educación, la intencionalidad de la evaluación y más aún frente a la formación crítica de nuestros estudiantes desde la perspectiva de la autocrítica y la autorreflexión.

Finalmente, para autores como Margalef (2007), la evaluación, como una actividad crítica en los procesos de aprendizaje, contribuye a la emancipación de los estudiantes, más allá de del simple desarrollo escolar promueve el desarrollo personal a nivel ético y social, promoviendo actividades escolares de comprensión y razonamiento, de colaboración y trabajo en equipo, de responsabilidad y tolerancia, de solidaridad y compañerismo.

## 2. LA EVALUACIÓN ESCOLAR: UN CAMINO CONSTRUIDO Y OTRO POR RECONSTRUIR

El presente capítulo presenta diversos aspectos relacionados con la evaluación escolar. Desde su génesis a la actualidad, se exponen en línea de tiempo, las principales transformaciones ocurridas a lo largo de este tiempo, destacándose, entre otros aspectos, el periodo Tyleriano y su concepción de evaluación escolar y las posteriores aportaciones que a este campo se hicieron desde corrientes como el humanismo, el constructivismo y las nuevas alternativas como la evaluación para el aprendizaje. Además, se realiza una descripción de los elementos característicos de este proceso formativo y se vislumbran algunas posibilidades que, desde la evaluación crítica y formadora, propenden por la formación de ciudadanos autónomos, autocríticos y con posibilidades para la transformación de su entorno social.

En ese sentido, la evaluación y todos los procesos escolares desarrollados en torno a esta actividad constituyen una herramienta idónea para la verificación y mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también puede ser un instrumento de selección, segregación y control, depende de quién realice estos procesos. La evaluación escolar se puede evidenciar como estrategia y mecanismo de control que da cuenta de un modelo neoliberal enfocado en la rendición de cuentas, entendida como “*Accountability*”, en favor de unos objetivos preestablecidos de orden capitalista y que a su vez limitan la labor docente a la ejecución de programas escolares para clasificar, sancionar y, si es el caso, segregar a la población escolar, de acuerdo con las políticas internacionales vigentes para la educación.

Desde un punto de vista histórico, la evaluación ha estado ligada al hombre en su origen, evolución y transformación. Toda actividad humana es susceptible de ser evaluada, es decir, constantemente estamos en una interacción, apreciación o valoración de nuestro entorno social, de nuestros semejantes y, especialmente, de nosotros mismos, de nuestra introspección. Cada individuo desarrolla socialmente procesos de evaluación y autoevaluación en diferentes contextos y con diferentes intencionalidades, es decir, realiza diversos procesos de valoración, por ejemplo, de productos comerciales para apreciar su calidad y optar o no por su adquisición. También enmarcamos dentro de diversos adjetivos a nuestros semejantes y la interacción social existente, emitiendo juicios de valor en favor o en contra de ellos, más aún, y de manera más personal, cuando evaluamos las relaciones interpersonales.

Todas estas formas de evaluación se desarrollan de manera natural y en ocasiones, casi que automatizada, es decir, son acciones que realizamos de forma espontánea y sin realizar mayor esfuerzo o darnos cuenta de ello. Todo esto nos lleva a desarrollar procesos evaluativos a nivel personal y profesional, en la práctica laboral, independientemente de la actividad desarrollada, se ejercen constantemente procesos de evaluación para la toma de decisiones, todo esto enfocado en la búsqueda de un buen desempeño laboral, pero lo que por ahora nos atañe, es el recorrido histórico que ha hecho la evaluación a través del tiempo, hasta posicionarse en el actual contexto educativo.

Al respecto, Díaz Borbón (2004:28), referencia la evaluación como: “La valoración de los actos humanos en la vida cotidiana”. Es decir, se convierte en una acción cotidiana que realizamos con finalidades, objetivos o intencionalidades diferentes, es una actividad propia del ser humano que se realiza de diversas maneras, consciente, metódica, mecanizada o incluso en forma inconsciente en diversos ámbitos sociales de la cotidianidad.

A nivel industrial, la evaluación es uno de los aspectos más importantes que se tienen en cuenta en la obtención de un resultado en términos de producto o en la prestación de un servicio. Los clientes, beneficiarios de un producto o servicio, poseen el derecho de recibir un trato digno y un óptimo resultado de acuerdo con el producto ofertado, por tal motivo, es la sociedad, y especialmente el benefactor del servicio, quien ha de evaluar los resultados de estos servicios profesionales. Pero, todo este proceso evaluativo, involucra una serie de elementos que han de estar enfocados esencialmente hacia el mejoramiento de la calidad del servicio y la satisfacción de las necesidades de los clientes para quienes fue creado dicho producto o servicio.

Indistintamente del espacio social donde el acto se desarrolle, todos hablamos de evaluación en diversos momentos del diario vivir, involucrando diferentes criterios de calidad, comparación, satisfacción, agrado o descontento o frustración. Así, para García, Piñero, Pinto y Carrillo (2009), las diferentes formas de evaluar se pueden presentar:

En la vida ordinaria, la mayoría de ellas [evaluaciones...], se realizan asistemáticamente, sin que haya un proceso, por una parte, de corrección de debilidades y amenazas y, por la otra, de afianzamiento de fortalezas y aprovechamiento de las oportunidades. (p.26).

De este modo se evidencia que este fenómeno es intrínseco a nuestra interacción social y puede hacerse de manera grupal o individual. Es decir, constantemente, nos encontramos con factores sociales de evaluación asociados a la calidad del servicio como encuestas de satisfacción, buzón de sugerencias o calificación del servicio prestado entre otros, todo esto enfocado, al menos

en teoría, hacia el mejoramiento de la calidad de un servicio prestado, de acuerdo con los resultados obtenidos a través de estos procesos de evaluación.

Es así como en la cotidianidad escolar, toda vivencia es susceptible de ser evaluada, pero no con la intencionalidad de penalizar, castigar, segregar o sancionar, por el contrario, se ha de evaluar con la firme intencionalidad de mejorar los aprendizajes, de valorar los procesos realizados y tratar de comprender el porqué de los resultados obtenidos con el fin de enfocarse en el constante mejoramiento de los diferentes procesos educativos desarrollados. Pero, en contraposición, al ser tan numerosos los elementos que pueden ser evaluados en la escuela, se puede caer fácilmente en procesos de homogenización y estandarización enfocados únicamente en la obtención de resultados bajo parámetros generalizados preestablecidos, relegando a un segundo, y casi tercer plano, todos aquellos elementos pedagógicos que componen el desarrollo de los diferentes procesos académicos. De esta forma, no se trata de una verdadera evaluación para el mejoramiento escolar de los aprendizajes en nuestros estudiantes sino de una calificación de los resultados obtenidos para la clasificación o encasillamiento de los escolares.

Un verdadero proceso evaluativo en la escuela se ha de sustentar en la reflexión crítica de los procesos desarrollados y los resultados obtenidos como herramienta de análisis de las diversas prácticas escolares realizadas por parte de cada uno de los educandos, con elementos generales y particulares. Esta reflexión ha de ser, como lo expresa Pérez Gómez (2004):

La reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora, que captura y orienta la acción. (p.194).

Dicho lo anterior, se puede entender que, es a través de un profundo y verdadero análisis, en términos de autocrítica y autorreflexión, es que se puede llegar a ejercer una evaluación más consciente, más valorativa y menos clasificatoria, una evaluación que refleje el verdadero sentido de la pedagogía, de la academia y de la labor docente, una evaluación que aporte a la esencia de la educación y a la cotidianidad de los estudiantes.

## **2.1 Recorrido Histórico de la Evaluación en el Contexto Escolar**

Como se anotó en párrafos anteriores, la evaluación ha caminado de la mano del hombre desde sus más remotas concepciones. A lo largo de la historia, el ser humano evalúa y ha sido evaluado constantemente en diferentes situaciones y espacios socioculturales, lo que convierte a la evaluación en un proceso natural, y para comprender mejor su influencia en el sistema educativo, se hace necesario conocer el recorrido histórico que se ha gestado en torno a la evaluación escolar.

La historia de la evaluación se puede dividir en varios periodos, cada uno con unas características específicas y enmarcados en un lapso establecido de acuerdo con diferentes autores. Para Lukas, J. y Santiago, K (2009:63), este planteamiento histórico, y de acuerdo con diferentes autores, se puede dividir en seis etapas de la evolución de la evaluación educativa. En primer lugar, encontramos el periodo de antecedentes remotos, comprendido desde los primeros albores que se conocen de la evaluación hasta el año de 1900, en segundo lugar, se encuentra la etapa de la Eficiencia de los Tests, comprendida entre 1901 y 1929, una tercera etapa es la etapa de Tyler comprendida entre 1930 y 1945, en cuarto lugar se destaca la etapa de la Inocencia que comprende los años 1946 a 1957, posteriormente se encuentra la etapa del Realismo o Expansión entre 1958 y 1972 y, finalmente, la etapa de la Profesionalización, etapa comprendida entre 1973 hasta la actualidad. Es de resaltar de acuerdo con lo expresado por Alves (1999:17) frente a la evolución histórica de la evaluación que: “Cada generación implica una mayor profundización en el ámbito de la evaluación, supone una posición filosófica definida, pero sobre todo intenta una visión más amplia y holística del objeto evaluado y de su ubicación contextual e histórica”.

De esta manera, el proceso evaluativo en el ámbito escolar cada vez es más profundo, más intrincado, pero a la vez, más especializado, más enfocado en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en la escuela, aunque esta intencionalidad ha tratado de desdibujarse en las últimas décadas haciendo énfasis en otros aspectos menos pertinentes para el espacio escolar como la clasificación o el control escolar.

### **2.1.1 Génesis de la Evaluación**

*El Imperio Chino y Grecia.* El hombre primitivo, a través de millones de años de evolución, logró perfeccionar sencillas y prácticas técnicas e instrumentos de supervivencia para facilitar su actuación en diversas situaciones propias de una cotidianidad caracterizada por los escenarios en los cuales no contaba con un referente de experiencia más allá de lo vivido en el día a día. También le permitió inventar sencillas herramientas de uso cotidiano, especialmente en actividades como la caza, la pesca, la agricultura o la defensa. Pero nada de esto hubiese sido posible sin la interacción directa del pensamiento con alguna forma o método de evaluación de los resultados, desde la experiencia, frente a las posibles variables presentes en cada accionar.

Igualmente, se puede encontrar en la China Imperial, en el siglo II a. C., en donde se emplearon los primeros métodos de evaluación, según lo describe Escudero (2003, p. 12), citando a Coffman (1971), para la selección de altos funcionarios. Es de anotar que, estas pruebas sólo las

presentaban los hombres, y, aunque la admisión no estaba afectada por la clase social de los aspirantes, únicamente eran admitidos quienes aprobaban dichas pruebas, es decir, quienes podían pagar la preparación educativa para presentar estos exámenes, que generalmente eran los adinerados hijos de las personas de clase alta.

Avanzando mucho más en el tiempo, siguiendo con la referencia de Escudero (2004), encontramos en la antigua Grecia, en el siglo V a. C., a uno de los más grandes filósofos de la antigüedad, Sócrates (470–399 a.C.), quien, a través de sus dos principales legados filosóficos, La Dialéctica y La Mayéutica, daba cuenta de las primeras nociones de evaluación en educación. Esta práctica consistía en realizar profundos diálogos con sus discípulos con la intención de crear en ellos la capacidad de autocrítica y la adquisición de conocimientos a través de la interacción de saberes con el maestro mediante cuestionarios de evaluación. Eran básicamente procedimientos basados en teorías explícitas que eran los valores y vivencias para establecer diferencias y seleccionar estudiantes.

Posteriormente, uno de sus más influyentes discípulos, el también filósofo griego Platón (427-347 a. C.), seguiría con su doctrina filosófica y fundaría una escuela privada que denominaría La Academia (387 a. C.), escuela filosófica en la cual se desarrolló casi todo el trabajo matemático de la época, además de la enseñanza de retórica, medicina y astronomía, fue clausurada definitivamente por el emperador romano Justiniano, quien promulgó un edicto prohibiendo la enseñanza de la filosofía griega y la declaró como fuente del paganismo en el año 529 d. C.

Aristóteles (384-322 a. C), filósofo y científico griego y uno de los discípulos más sobresalientes de Platón, fundó su propia escuela, El Liceo, en el año 336 a. C., que, a diferencia de La Academia de Platón, era una escuela pública, abierta y gratuita, en donde instruía a sus discípulos, *los peripatéticos*<sup>18</sup>, a través del intercambio de preguntas y saberes mientras caminaban por los alrededores del lugar.

Otros autores como McReynold (1975), citado por Escudero (2003:12), afirman que el tratado más importante e influyente en la antigüedad fue el *Tetrabiblos*, escrito en el siglo II a. C. por el erudito alejandrino Claudio Ptolomeo (90 o 100 d. C.-170 d.C.), este tratado era un conjunto de cuatro libros sobre la filosofía y prácticas astrológicas, que varios siglos después fue considerado como experiencias diabólicas de adivinación, aunque en la actualidad es considerado como el más importante tratado de evaluación de la antigüedad.

---

<sup>18</sup> 'Peripatéticos', llamados así por la costumbre que tenían de discutir caminando.

***Edad Media, Renacimiento y Edad Moderna.*** La edad media o era medieval, es el periodo de tiempo comprendido entre los siglos V y XV d.C., se caracterizó en sus inicios por la caída del imperio Romano de Oriente o Imperio Bizantino a manos de los turcos otomanos, apoderándose de Constantinopla, capital del imperio en el año 476 d.C., y finalizó con eventos como el descubrimiento de América en 1492, según lo afirman González y otros (2008:17).

Al principio de este periodo de tiempo, la iglesia estaba encargada de la cultura y la educación, allí se crean las primeras universidades, en donde los *universitas* o estudiantes universitarios presentaban un riguroso examen de conocimientos previos para su admisión, estos exámenes se realizaban de manera oral, en latín y se presentaban ante un grupo de maestros denominado el tribunal de maestros, ante quienes también presentaban el examen final completo para obtener su título de graduación y podían continuar sus estudios en leyes, medicina o teología.

Otra característica especial de este periodo fue la existencia del *Trívium* y el *Quadrivium*, que eran las siete artes denominadas *liberales* y que sólo podían ser practicadas por los hombres libres y que conformarían la base de la educación en la edad media, integrando de esta manera la parte central del currículo en las universidades. El Trívium reunía artes como la gramática, la retórica y la dialéctica; y por su parte, en el quadrivium se concentraban la aritmética, la geometría, la astronomía y la música.

Algunos autores como Manderssi (2016:60), relacionan autores de la época como a Juan Huarte de San Juan, quien en 1575 publicó su obra: *El Organicismo del Examen de Ingenios para las Ciencias*, que era básicamente un examen para determinar el potencial de un individuo para el desarrollo de carreras técnicas a través de exámenes psíquicos, allí, se destaca la observación como elemento básico para la evaluación. Pero, también es de aclarar que, en esta obra se exagera en apartados como el de dar consejos a los padres para que sus hijos nazcan varones y sean ingeniosos.

En Europa, el siglo XVII, se evidencia una marcada tendencia hacia la utilización de los exámenes públicos para que los estudiantes puedan demostrar el aprovechamiento académico que han obtenido a través de los años en la academia. Un caso concreto es el de los Jesuitas, quienes empleaban este método para hacer un reconocimiento público a sus estudiantes.

En 1679, Jan Amos Komensky, pedagogo checo, a quien posteriormente se conocería como Juan Amos Comenio<sup>19</sup> y quien es considerado el padre de la pedagogía, publicó una de las más

---

<sup>19</sup> Comenius es considerado el padre de la Pedagogía. Fue teólogo, filósofo y pedagogo, pero su fuerza está en su convencimiento de que la educación tiene un importante papel en el desarrollo de las personas, en el esfuerzo que hizo para que el conocimiento llegara a todos, hombres y mujeres por igual, sin malos tratos, buscando la alegría y motivación de los alumnos.

grandes obras maestras de la educación: *La Didáctica Magna*, en ella se puede destacar, entre otros aspectos, la importancia de revisar que lo que se ha enseñado haya sido entendido y aprendido.

Ya en el siglo XVIII, finalizando la edad moderna, se observa un incremento considerable en la intención de acceder a la educación por parte de todas las clases sociales, con lo cual se hace necesario verificar los conocimientos previos de todos los aspirantes a nivel individual, con lo que se da inicio a la aplicación de exámenes escritos como requisito fundamental para el ingreso a las universidades. También en las escuelas públicas se da inicio a una forma de evaluación hecha por el maestro basada en el control de lo aprendido por parte de sus estudiantes, se trataba de exámenes presentados en papel y lápiz con la intencionalidad de poder verificar lo aprendido y almacenado en cada uno de sus aprendices.

La edad de la reforma o la época de la revolución industrial es un periodo de tiempo en el cual se presentaron grandes cambios en los espacios políticos, industriales, religiosos, culturales y sociales, promoviendo diversas formas de modernizar sus estructuras y, en ese sentido, los sistemas educativos no fueron la excepción.

En 1845 Boston, Estados Unidos, según lo referencia Salcedo (2010), se hace un intento por realizar la primera evaluación del desempeño en donde se utilizaron como parámetro las calificaciones obtenidas por los estudiantes para establecer la efectividad de las escuelas y programas educativos. También expresa que, posteriormente, Horace Mann introdujo en el sistema educativa las *pruebas de ensayo*, para reemplazar los exámenes orales debido a la imposibilidad de ser estandarizados para todos los alumnos. Se trataba, según el autor de que:

En estos intentos existía el propósito oculto de recolectar datos que permitieran realizar comparaciones entre las escuelas y tomar decisiones respecto del nombramiento de los directores, es decir, se trataba de un propósito político, no ético, y además discriminatorio de la evaluación. (p.336).

Se reconoce así que, desde décadas atrás, ha estado presente el interés político del Estado de controlar el sistema educativo a través de pruebas estandarizadas con la clara intencionalidad de manipular el sistema educativo en favor de los grandes grupos capitalistas supranacionales.

Siguiendo en línea de tiempo, Stobart (2010) relaciona que en 1862 Robert Lowe, economista británico, estableció una ley parlamentaria fundamentada en el pago por resultados en para la escuela pública, es decir, se entregaban beneficios económicos a las escuelas cuyos estudiantes obtuviesen los mejores puntajes en los exámenes de lectura, escritura y aritmética. Esto



fue conocido como la *Ley de las Tres Erres*<sup>20</sup>, y fue organizado y supervisado por la Inspección de Gobierno.

Alcaraz (2015), referencia que entre 1897 y 1898 Joseph Rice expone un estudio comparativo acerca de la enseñanza de la ortografía, fue una prueba de conocimientos realizada a cerca de 33.000 estudiantes de diferentes sectores escolares y se destacó como la primera evaluación formal utilizando las calificaciones de los estudiantes como criterio para medir la efectividad de la enseñanza en los colegios públicos y privados de Estados Unidos.

En Gran Bretaña, se establece la calificación de los aprendizajes por medio de notas cuantitativas, dando lugar entre otras cosas a un sistema nacional de educación y se certifica la culminación de los ciclos de estudio mediante la entrega de diplomas. Además, se creó una comisión especializada encargada de evaluar la educación en Irlanda, y entre sus conclusiones se encuentra que el avance de los estudiantes de las escuelas evaluadas no corresponde al que debería ser, encontrándose en menor rango, lo cual podría ser una conclusión para algunos sistemas educativos en la actualidad, y la recomendación que se hace para esa época era la de promediar parte del salario de los maestros de acuerdo con los resultados obtenidos por los estudiantes al finalizar el año escolar, de esto hace ya más de un siglo.

***Época de la Eficiencia y los Tests.*** La *primera generación de la evaluación* (Guba & Lincoln, 1989), tiene sus orígenes a comienzos del siglo XX, una época caracterizada por el auge del desarrollo industrial capitalista y la producción en masa. En este escenario, se presenta a la evaluación como sinónimo de medición caracterizada por su enfoque hacia el control de la eficiencia en cada individuo, la medición del coeficiente intelectual y el rendimiento académico clasificado en una escala de resultados diseñada para tal fin.

En esta época, se desarrolla un gran interés por el análisis e interpretación científica de las conductas humanas a través de diferentes instrumentos que permitían identificar en qué medida los estudiantes lograban asimilar los contenidos académicos previamente establecidos, convirtiendo de esta manera al docente en un técnico especializado en aplicar los instrumentos de medición para validar el conocimiento. Todo esto hace que se desarrolle una actividad evaluativa muy intensa que se conoce con el nombre de *Testing*. Esta actividad tiene por finalidad determinar diferencias

---

<sup>20</sup> La Ley de las “tres erres” se estableció en Inglaterra para el pago por mérito a los maestros y representaban la enseñanza de lectura, escritura y aritmética.

individuales mediante el uso de pruebas psicológicas y psicométricas para establecer un posicionamiento individual frente a una medida estándar en un espacio social determinado.

De esa forma, la evaluación educativa se ve influenciada por diferentes factores propios de ese momento como el surgimiento de corrientes filosóficas como el positivismo y el afianzamiento del rigor científico, además, las pruebas escritas toman mayor fuerza en un intento por eludir la subjetividad existente en los exámenes orales. También se evidenció la caracterización y clasificación de los individuos de acuerdo con las teorías evolucionistas de Darwin y Galton. Otro aspecto importante fue el auge de la industria y su afán por encontrar personas más capacitadas según su nivel de conocimientos y adaptabilidad a diversas condiciones.

Para Escudero (2003), medición y evaluación, en ese momento de la historia, eran términos intercambiables, aunque en la práctica sólo se evidenciaba el primero en todas sus posibilidades. Los test de rendimiento establecían clasificaciones individuales, pero no daban cuenta de las escuelas ni de los programas con que los estudiantes fueron formados. En este sistema, el énfasis está en la medición de conductas tangibles para tener una mayor fiabilidad en los resultados, dejando de lado aspectos subjetivos propios de cada alumno como sus intereses, hábitos, actitudes y hasta su posición frente a las evaluaciones desarrolladas. Y, es de este modo que, los procesos de enseñanza y aprendizaje se reducen a un sistema unidireccional de evaluación estandarizado para la obtención y medición de resultados en la escuela.

Descrito por Aiken (2003:136), quien expresa que, a comienzos del siglo XX, el psicólogo y pedagogo Francés Alfred Binet elaboró el primer test de predicción del rendimiento académico, el test Binet-Simon, aplicado a estudiantes de primaria entre 4 y 14 años para medir su edad mental de acuerdo con una escala de habilidades desarrollada por ellos mismos. El 1908, el gobierno francés ordenó la escolaridad obligatoria para niños y niñas entre los 6 y los 14 años, lo cual creó un caos al interior de las escuelas por las enormes diferencias entre estudiantes, para lo cual se empleó la escala de Binet para clasificar a los estudiantes y detectar sus posibles limitaciones intelectuales.

En 1911, Frederick Taylor basándose en la teoría de la administración científica, la cual transformó muchas de las prácticas industriales, presenta su propuesta de evaluación por objetivos, y es entonces, como lo afirma Niño (2005), cuando se aborda por primera vez el tema de *la eficiencia y la eficacia* de estudiantes y la labor docente. En ese periodo de tiempo, se observó un gran interés por desarrollar diversos mecanismos para procesar de manera sistemática toda la

información obtenida, lo cual desembocó en una evaluación *objetiva* mediante la aplicación de tests de numerosos colegiados, con lo cual se pretendía medir la eficiencia de los estudiantes norteamericanos mediante la clasificación de resultados obtenidos en términos de reprobación y la relación costo-beneficio per cápita para, finalmente, instaurar en el sistema educativo el uso de resultados en pruebas estandarizadas como principal indicador de la eficiencia educativa.

Para esa época en Colombia se presentaban algunos acontecimientos importantes en materia de educación. Como lo refiere Carrión (2005:88), por un lado, se crea el Gimnasio Moderno como institución educativa de élite que se establece como una confrontación pedagógica al autoritarismo, al verbalismo y a todas las incongruentes expresiones educativas reinantes en esa época en Colombia bajo la ideología de escuela nueva o escuela activa. También se establece por decreto la realización del primer Congreso de pedagógico en 1917 y que tendría una periodicidad cada cuatro años. Otro aspecto relevante de la época es la conformación de una sociedad de intelectuales denominada Universidad Libre, que iniciaría labores hasta 1923.

Por su parte, Pellón (2013:389), establece que en 1912, John Broadus Watson<sup>21</sup>, representante norteamericano del conductismo, se oponía a la pedagogía subjetiva o introspectiva reinante en Estados Unidos en las últimas décadas y proponía que lo importante en el sujeto es la conducta más que la conciencia, lo cual, como esencia del conductismo, daba continuidad a los planteamientos de principio de siglo de Taylor, desarrollando planteamientos acerca de la conducta humana en relación con el proceso estímulo-respuesta. Por su parte, en 1913, Edward Thorndike, quien es considerado el padre de las pruebas de rendimiento escolar, presenta su obra: *Psicología Educacional: La psicología del aprendizaje*, en la cual se desarrollan diferentes instrumentos para los efectos producidos por acción del aprendizaje, influenciando en gran medida los procesos de aprendizaje y evaluación escolar de la época.

Más adelante, en 1918, Franklin Bobbitt, como lo referencia Salcedo (2010:346), aboga por la implementación de estándares y normas cualitativas y cuantitativas, además del uso de escalas para medir la eficiencia en lo que denomina *el producto educacional*. Bobbitt también es conocido en el ámbito escolar por la creación del currículo basado en objetivos y el desarrollo de actividades específicas para la consecución de estos. Posteriormente, en Francia se crea una corriente

---

<sup>21</sup> El conductismo pone el énfasis sobre la conducta observable (tanto humana como animal), que considera que ha de ser el objeto de estudio de la Psicología, y las relaciones entre estímulo y respuesta, más que en el estado mental interno de la gente.

pedagógica conocida como Docimología<sup>22</sup>, que es reconocida como el primer acercamiento verdadero a lo que en realidad representa la evaluación educativa. Gilbert de Landsheere (1973), la presentaría al mundo como una ciencia que realiza el estudio sistemático de las pruebas escolares y todo lo que gira en torno a ellas, criticando esencialmente la diferencia existente entre los fines de la educación y lo verdaderamente enseñado.

En esta época pre-Tyleriana, la evaluación es concebida dentro de un paradigma positivista, en el cual los aprendizajes son verificados a través de certezas tangibles que determinan diferencias entre individuos. Así, la evaluación escolar, en este periodo de tiempo, está sustentada fundamentalmente en medidas estandarizadas y configura la creación de estándares básicos de aprendizaje, como saber leer, escribir, sumar, restar en ciertos niveles, esto se asemeja bastante con lo establecido en Colombia en el año 2006 a través del MEN como Estándares Básicos de Competencia que se enfocaron esencialmente en dos elementos: saber y saber hacer en contexto para algunas de las áreas consideradas como fundamentales del currículo escolar como Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Por otro lado, en ese periodo de tiempo el currículum y la evaluación son dos elementos que se entienden sin relación alguna, donde todo se encuentra delimitado por el juicio subjetivo docente. Para Escudero (2003), esta primera generación aún permanece vigente debido a diversos textos y publicaciones que abarcan la evaluación y la medición en un mismo sentido.

### **2.1.2 Consolidación de la Evaluación**

**Época Tyleriana.** De acuerdo con la clasificación de Guba y Lincoln (1989), se denomina *segunda generación de la evaluación: La Descriptiva*. Este periodo de tiempo, comprendido entre 1930 y 1957, es designado de esta manera por la gran influencia de Ralph Tyler, considerado como el padre de la evaluación educativa, debido a los postulados expuestos frente a temas como el currículo y la evaluación que fueron rápidamente asimilados en las escuelas de Estados Unidos, aplicando por primera vez el término de evaluación educativa centrada en objetivos. Sus postulados enmarcan la denominación del periodo Tyleriano en el cual, como la sustenta Díaz Ballén (2013:83), la evaluación está centrada en la descripción de fortalezas y debilidades halladas para alcanzar los objetivos establecidos. Este periodo Tyleriano se subdivide en dos etapas o momentos históricos de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (2005), así, un primer momento

---

<sup>22</sup> La Docimología (del griego dochimos = idóneo/capaz; logia=ciencia/disciplina) es la disciplina, nacida por las investigaciones de los años 1920 -' 30 y desarrollada a partir de los años 1950, que estudia los métodos de evaluación del rendimiento escolar y las pruebas de verificación.

designado periodo Tyleriano configurado entre 1930 y 1945, y un segundo momento llamado periodo de la inocencia o de la irresponsabilidad social, comprendido entre los años 1945 y 1957.

De acuerdo con Mora (2004:6), para Tyler, la evaluación ha de determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos mediante la comparación establecida entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados de acuerdo con el programa de estudios establecido. Así mismo, Tyler diferencia los conceptos de evaluación y medición, dejando en primer plano a la evaluación, la cual no puede limitarse a la aplicación de un instrumento de medida dado que necesitaba de un juicio de valor en relación con la información obtenida.

El modelo curricular de Ralph Tyler tuvo diversos detractores entre los que se destaca Stufflebeam, quien señalaba que el papel desarrollado por el docente era el de establecer y comparar objetivos operacionales con los aprendizajes de los estudiantes, mientras que Tyler destacaba la importancia de la comparación realizada entre objetivos y resultados, razón por la cual no se vio influenciada por la pedagogía experimental bajo la cual se comparaban los resultados obtenidos entre los grupos de control y experimentales. Para Tyler, la evaluación determina en qué medida habían sido alcanzados los objetivos y para ello, sugería realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un determinado programa de estudios (Tyler, 1973:109).

En el modelo de Tyler se instauran ocho pasos para desarrollar una evaluación, estos son: establecer las metas u objetivos, ordenarlos y clasificarlos, definirlos en términos de comportamiento, establecer las condiciones y situaciones en las que se demuestre su consecución, explicar los propósitos de la estrategia empleada para evaluar al personal más importante, escoger las medidas técnicas apropiadas, recopilar los datos de trabajo de los estudiantes y comparar los datos con los objetivos de comportamiento. (Stufflebeam & Shinkfield, 2005). Para Rue (1996), en el modelo evaluativo de Tyler, la evaluación es pensada como sistema de control, la cual:

Encerraba una triple concepción de fondo respecto a la concreción y desarrollo curriculares: la noción de currículo como problema técnico, la relevancia de los expertos externos en su papel de guía en la planificación educativa y la toma de decisiones y su capacidad de control sobre el proceso a través de la evaluación externa. (p.62).

Este modelo de racionalidad técnica es un sistema de evaluación para el control que, con el paso del tiempo, ha ido tomando fuerza, su vigencia ha sido extendida hasta la actualidad y su influencia ha expandido su campo de acción en un proceso metódico y muy organizado, en tal sentido, se puede afirmar que el modelo de Tyler sentó los precedentes del sistema evaluativo escolar en la actualidad, lo que ha desencadenado una serie de nefastas consecuencias para todo el

sistema educativo. En ese sentido, la evaluación se presenta como un fin para la dominación y no como un medio para la valoración de los aprendizajes.

***Época de la Inocencia o Irresponsabilidad Social.*** Finalizada la segunda guerra mundial, se da inicio al periodo de la inocencia que corresponde a la segunda parte del periodo Tyleriano, de acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (2005), para quienes este periodo de tiempo se caracterizó por varios aspectos, entre ellos el de dar continuidad al pensamiento Tyleriano en materia de evaluación. De acuerdo con Vélez (2007), en los doce años de este periodo:

Las evaluaciones siguen respondiendo a las generaciones de la descripción y de la medición. Se recopilaba información, se describían las actuaciones públicas, y se medían sus resultados, pero no se ofrecían recomendaciones para la mejora de los programas. (p.149).

Para este periodo de la historia, la concepción de la evaluación aún se sustentaba en los preceptos establecidos por Tyler, para quien la evaluación era el método más eficaz de comprobar la consecución de los objetivos planteados.

Esta época, también denominada de la irresponsabilidad social, por la gran permisibilidad y menosprecio existente para afrontar los problemas de la sociedad en los años 40 y 50 debido al interés social por disfrutar plenamente del momento que se vivía posterior a la finalización de la segunda guerra mundial. Entre los problemas más relevantes se destacaban la pobreza, especialmente en el campo y el aumento de los prejuicios raciales, descargando toda la responsabilidad en la ejecución de diversos programas sociales con la creencia de que estos serían una solución directa y eficaz para estas problemáticas cada vez más evidentes.

Los efectos en el campo educativo se evidenciaron en algunos aspectos como es citado por Alcaraz (2015:14), quien expresa que en primer lugar, se perdió el interés social por la formación de maestros capacitados en esta labor o la identificación de las problemáticas de la escuela, en segundo lugar, las evaluaciones escolares eran empleadas por los maestros como verificación de datos, aprendizajes y contenidos, pero no se hacía ningún tipo de retroalimentación que posibilitara los servicios educativos. De ahí que, las evaluaciones escolares, se realizaban de manera experimental, sin parámetros establecidos para su desarrollo, lo que desembocó en una gran proliferación de pruebas y evaluaciones estandarizadas y, de acuerdo con Escudero (2003), aparecen las primeras *taxonomías de los objetivos educativos*<sup>23</sup> propuestas por Benjamin Bloom en

---

<sup>23</sup> La taxonomía de Bloom fue diseñada por Benjamin Bloom en 1956. El objetivo de esta teoría es que después de realizar un proceso de aprendizaje, el alumno adquiera nuevas habilidades y conocimientos. Esta teoría se basa en tres áreas principales para evaluar al alumno: 1. Cognitiva: ¿Cómo procesamos la información? 2. Afectiva: ¿Qué papel juegan las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje? 3. Psicomotora: ¿Cómo intervienen nuestras habilidades corporales y emocionales en el desarrollo como personas? Los niveles de la taxonomía de Bloom son: conocer, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

1956. Todo esto a pesar de que los planteamientos de Tyler establecían la importancia de comparar los objetivos establecidos con las metas alcanzadas, es decir, la medición de resultados, pero para la época resultaba costoso y laborioso establecer estas comparaciones entre los grupos de control y los grupos experimentales, teniendo en cuenta la situación caótica política y económica del país en tiempos de posguerra. Fue un verdadero periodo de estancamiento para la evaluación escolar y para todo el sistema educativo en general.

**Época del Realismo.** Denominada así por Stufflebeam y Shinkfield (2005), y por Guba y Lincoln (1989), como la tercera generación de la evaluación: *La del Juicio y Valoración*, comprendida entre los años de 1957 a 1973. En esos tiempos de posguerra, se estaban presentando a nivel mundial grandes transformaciones de orden político, económico, tecnológico, social e incluso deportivo. Uno de los acontecimientos más representativos del momento y que marcaría el punto de partida para la toma de decisiones en diversos aspectos fue la denominada guerra fría, que se mostraba como un enfrentamiento sin represalias, desde varios frentes entre dos potencias mundiales, una Rusia socialista y una Norteamérica capitalista, ambas con la firme intencionalidad de imponer su forma de gobierno en todas las naciones del mundo.

Durante la época del Realismo se pone de manifiesto la intención de Estados Unidos por generar mayor competitividad en la carrera armamentista con la Unión Soviética, quienes lideraban este enfrentamiento en aspectos como ciencia y tecnología evidenciado al realizar el primer lanzamiento espacial denominado *Sputnik 1* en 1957, hecho que genera gran descontento y decepción en contra de la escuela pública estadounidense, sumado todo esto a los múltiples intentos y fracasos de Estados Unidos por conquistar el espacio, con lo que se clasificó a la educación pública como deficiente y obsoleta y responsabilizándola del atraso tecnológico.

En consecuencia, se generan grandes cambios en materia de educación y evaluación en las escuelas. Así, en 1958 el presidente D. Eisenhower, presenta ante el congreso de los Estados Unidos la Ley de Educación para la Defensa Nacional, según Lázaro (2001:63), bajo esta ley se afirmaba que: “La seguridad de la nación dependía de la enseñanza superior, preparada a su vez, por la enseñanza primaria, señalando que la educación práctica es esencial al bienestar y la prosperidad material de la nación”.

Se presenta una nueva mirada en torno al sistema educativo y la responsabilidad que representan los docentes y el Estado en la consecución de los objetivos establecidos, promoviendo

---

y financiando grandes proyectos educativos para la reforma curricular, centradas principalmente en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas.

En esta potencialización de la educación, la función que desempeñaba la evaluación también es transformada, ahora se encargaría de juzgar los nuevos currículos y de contrastar si los resultados obtenidos eran los esperados de acuerdo con la inversión realizada. Esta forma de evaluar estaba centrada en: Mantener la propuesta Tyleriana de formular objetivos muy precisos, el diseño y aplicación de pruebas estandarizadas que se aplicarían de manera masiva para generar parámetros nacionales de evaluación, la utilización por primera vez de agentes externos al sistema educativo para verificar la consecución de los objetivos propuestos y, por último, la disposición de grandes recursos económicos.

En 1963, el psicólogo estadounidense Lee Cronbach, referido por Bhola (1992:11), quien es considerado uno de los padres de la evaluación curricular moderna, expresaba sus desacuerdos frente a la concepción de evaluación como una simple aplicación de pruebas e instrumentos estandarizados, o como una competencia para definir cuál es el mejor método para evaluar los aprendizajes, porque él entendía el proceso evaluativo como una actividad heterogénea y diferenciada que no podía ser asumida mediante procedimientos simples o la aplicación de instrumentos de evaluación. Cronbach defendía su concepción de una evaluación fundada en la compilación de información detallada que posteriormente será utilizada para la toma de decisiones frente al sistema educativo. Además, históricamente, se asigna a Cronbach la concepción de la evaluación para la toma de decisiones al proponer una reconceptualización de la evaluación como una metodología para recoger y analizar información que aporte elementos de construcción a quienes elaboran los currículos.

En 1967, el filósofo Michael Scriven, según lo referencia Bhola (1992:43), aporta un sistema de comparaciones en las evaluaciones escolares enfocado en la atención al cliente, argumentando la importancia de establecer que programas eran mejores, además apoyaba el uso de grupos control, aunque aceptaba que era muy complejo el proceso evaluativo y demandaba grandes recursos económicos, afirmaba que valía la pena su realización en función de los beneficios obtenidos de los resultados. Scriven fue el primero en emplear los términos evaluación formativa y evaluación sumativa, enfocados en la evaluación de programas.

Sus aportes influyeron de manera contundente en la comunidad evaluativa, especialmente en campos como la investigación en evaluación, la evaluación de estudiantes y la evaluación como



*assessment*, que es entendido como el proceso de recopilar, organizar, resumir e interpretar la información obtenida sobre lo que es analizado en un entorno escolar. También es de destacar otro valioso aporte de Scriven en el campo la evaluación en el ámbito educativo fue la idea de que es muy importante la valoración de los objetivos iniciales en un programa educativo, porque, si las metas u objetivos no son relevantes o pertinentes, entonces no valdrá la pena verificar si se cumplieron o no. Además, en 1968, formuló las bases de la Metaevaluación en un artículo publicado referente a cómo se evalúan los instrumentos de evaluación.

También se destaca en el trabajo de Stufflebeam, quien desarrolla el método de evaluación denominado CIPP, (Context-Input-process-Product), sigla inglesa que traduce Contexto, Insumo o (entrada), Proceso, Producto. Es un modelo evaluativo enfocado en la toma de decisiones, fundamentado en los conceptos de evaluación formativa y sumativa de Scriven y que aún es aplicada en el contexto educativo con algunas transformaciones de su versión original. En este modelo, Stufflebeam hace referencia a elementos generales en el contexto educativo en relación con el objeto a evaluar, su esencia, el contexto, su funcionamiento, los recursos empleados para tal fin y los resultados o productos obtenidos.

También en este lapso de tiempo, la evaluación propende por valorar el mérito de los programas escolares, así, el evaluador externo, incorporado por primera vez al sistema educativo y con amplios recursos económicos, asume el papel de juez para desarrollar un sistema evaluativo normativo estableciendo las características de cada programa escolar y emitiendo juicios externos frente a los resultados obtenidos, lo que dio origen a múltiples concepciones y métodos de evaluación escolar, desplazando las ideas en torno a la evaluación experimental, la cual era muy costosa y demandaba mucho más tiempo para su ejecución y para que los resultados fuesen visibles, lo cual era poco pertinente para la toma de decisiones.

### **2.1.3 Transformación de la Evaluación: Modelos Alternativos**

**Época del Profesionalismo.** Esta época, enmarcada desde 1973 hasta el presente, y denominada así por Stufflebeam y Shinkfield (2005); y también es conocida como la cuarta generación: *La Sensible*, para Guba y Lincoln (1989), es un momento histórico para la evaluación debido a la importancia que adquiere como profesión, y es así como poco a poco fue ganando posicionamiento en el campo educativo, en ese sentido, Díez López (2001:121), expresa que: “De manera progresiva, la evaluación se iba perfilando como una disciplina social con entidad y cuerpo teórico propio, próspera, floreciente y en continua expansión”.

En ese contexto, la evaluación logró adquirir suficiente cuerpo, entendido como fundamento, contenido, teorías, métodos y unos objetivos claramente identificados y establecidos, para ser considerada como materia específica, diferenciándose de otras como la investigación y apartándose del modelo tradicional positivista. Todo esto repercute en la perspectiva que se tiene de la evaluación escolar, que más adelante se verá influenciada por una nueva manera de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje conocida como constructivismo. Sin duda alguna, la gran proliferación de diversos modelos evaluativos aplicados en el campo educacional, enriquecieron la bibliografía existente en materia de evaluación, que, entre los más destacados se pueden mencionar:

*La evaluación como Crítica Artística* de Elliot Eisner en 1970, quien posiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso artístico más que tecnológico. En ese sentido, la evaluación se entiende como un proceso de crítica artística, la enseñanza es un arte y el docente es un artista. Así, el docente estará en la capacidad de comprender e interpretar lo que observa en un entorno de constantes cambios e interacciones. Es así como describe tres aspectos fundamentales para tal fin: la forma descriptiva, el carácter interpretativo y la pronunciación de juicios de valor.

*La evaluación Democrática* de Barry McDonald (1976), sustentada en el método cualitativo para evaluar todo lo que sucede al interior del aula de clase y a los actores que en ella intervienen y puede ser verificada en la cotidianidad para la toma de decisiones. En este aspecto, el papel del docente es el de investigador y el estudiante interactúa en el proceso evaluativo, es decir, se priorizan los procesos de autoevaluación con lo cual la interacción entre los conceptos de evaluador y evaluado sustentan los resultados.

*La evaluación Iluminativa* de Parlett y Hamilton (1977), se centra en la conciliación entre actores en un espacio escolar específico para entender las diversas interacciones existentes entre los diversos elementos, aludiendo que estos no pueden ser entendidos de manera aislada. Así, se entiende que la evaluación escolar ha de estar más enfocada en la descripción e interpretación que en la medida y la predicción, además ha de preocuparse más por los procesos desarrollados en el aula que por los resultados obtenidos al finalizar dichos procesos.

*La evaluación respondiente y constructivista* de Stake desarrollada por Guba y Lincoln (1989), consideraban que la evaluación escolar vista bajo el lente de los principios científicos de la administración era una mirada sesgada de la realidad social y en consecuencia, proponen un modelo de evaluación con un enfoque hermenéutico-constructivista en un espacio participativo y de negociación, enfocado hacia el reconocimiento de la existencia de diferentes realidades

relacionadas con las construcciones sociales de cada individuo y la interacción y participación entre evaluador y evaluado. Para Stake, el rol del docente ha de centrarse en las percepciones de las personas implicadas en el proceso evaluativo, sin clasificarlas o juzgarlas y establecidas en un contexto único y determinado. Este modelo se fundamenta en tres conceptos esenciales: Antecedentes, Procesos y Efectos o Resultados, diferenciando cada uno de ellos por su contenido conceptual y estructural.

Hasta este punto, se ha consolidado un panorama que permite ver, a grandes rasgos, el proceso evolutivo de la evaluación escolar, desde sus albores de la humanidad, hasta las últimas décadas de nuestro tiempo pero, al inicio del siglo, el siglo XXI, qué ha sucedido con este fenómeno escolar, qué nuevas configuraciones se han expuesto desde la década de los noventa hasta nuestros días, y más aún, cómo estas nuevas proposiciones evaluativas han favorecido o no los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior del aula.

***La Evaluación Escolar en la Actualidad.*** Hasta el presente, se han expuesto diversas formas de evaluar los aprendizajes, al igual que nuevos autores han referenciado a la evaluación escolar desde otras perspectivas las cuales coinciden en una propuesta contra-hegemónica que frene el avance de las políticas internacionales capitalistas enfocadas en la educación como sistema de rentabilidad. En ese sentido, encontramos en el ámbito internacional los trabajos de investigadores como Santos Guerra (1993, 1996, 2003), Álvarez Méndez (2001, 2007), Tiburcio Moreno (2016), José Gimeno Sacristán (1992, 1998), José Monedero (1998), Ángel Díaz Barriga (2000), Frida Díaz Barriga, María Antonia Casanova (1998), Michael Apple (2001, 2005), Pedro Ravela (2009), Henry Giroux (2006), Paulo Freire (1990, 2004), Neus Sanmartí (2007), Peter McLaren (1997, 2013), entre muchos otros.

También, a nivel nacional, podemos encontrar los trabajos desarrollados por Guillermo Bustamante (2001), Fabiola Cabra (2012, 2013), Rafael Díaz Borbón (1992, 1994, 1995), el grupo Evaluándo\_nos de la universidad Pedagógica Nacional (2007, 2009, 2012, 2015, 2016) coordinados por Libia Stella Niño Zafra, Alfonso Tamayo y José Emilio Díaz, son entre otros, algunos representantes de la nueva cultura evaluativa en nuestro país para quienes confrontar las políticas neoliberales es una tarea que está presente en la cotidianidad y que ha de enfrentarse desde el aula, involucrando a estudiantes, docentes, padres de familia y a toda la comunidad educativa en favor de una educación de calidad para todos y todas.

No obstante, en este contexto de línea de tiempo de la evaluación, se puede expresar que la evaluación escolar en la actualidad se encuentra unificada por concepciones provenientes de la ideología tradicional de evaluar para la verificación de los aprendizajes en un escenario conductista tradicional que ha logrado prevalecer en la dinámica escolar de algunos docentes. Por otro lado, se destaca la evaluación como Rendición de Cuentas (RdC), atendiendo a los dictámenes de entidades supranacionales de orden capitalista que buscan el control totalitario de la escuela y proponen políticas neoliberales de evaluación para el control y la estandarización de la educación. Y, finalmente, se tiene, en contraposición a las tendencias anteriores, la visión crítica de la evaluación educativa, la cual se fundamenta en los principios de autonomía y emancipación para la formación de hombre y mujeres libres y con posibilidades de transformar su entorno político y social.

La evaluación escolar, concebida en la actualidad como un sistema de Rendición de Cuentas (RdC), el cual, en un contexto global neoliberal enfocado en una economía de mercado, se focaliza como un elemento técnico-instrumental para el control hegemónico de la escuela que, a su vez, es orientado por políticas educativas que entienden a la escuela como empresa, a los docentes como agentes gerenciales y a los estudiantes como clientes. Tal y como lo expresa Tamayo (2010), citando a Saavedra, en Niño (2010), al referirse a la evaluación desde esta mirada capitalista expresa que:

Un fantasma recorre hoy el campo de la educación y la pedagogía: el fantasma de la evaluación, como simple medición de resultados en pruebas masivas y rendición de cuentas sobre la eficiencia y la eficacia de las instituciones. En efecto, basta un análisis al “discurso oficial” sobre evaluación, para constatar que el discurso efficientista del sector económico, ha minado el campo educativo para tergiversar conceptos como enseñanza, calidad, autonomía, aprendizaje, evaluación y ponerlos en función del cumplimiento de estándares de calidad determinados de antemano por quienes asumen la educación como un problema de mercado. (p.215).

Se destaca en este sentido, la intencionalidad por parte de las organizaciones macroeconómicas internacionales por lograr el control totalitario de la escuela a través de la manipulación de sus componentes en un afán economista para la búsqueda de recursos económicos que pueden ser obtenidos del sistema educativo, para lo cual, han de mantener un estatus de mercadeo en términos de oferta y demanda para el mercado laboral.

En el uso tradicional de la evaluación escolar, prevalecen elementos como la calificación sumativa, la clasificación de estudiantes, la verificación de los aprendizajes al final de los procesos académicos, la repitencia de contenidos y las formas tradicionales de evaluarlos, son algunos de los indicadores que evidencian un estancamiento por parte del docente frente a las nuevas propuestas y alternativas evaluativas en favor de quien aprende. Esta perspectiva de la evaluación

escolar obedece a un paradigma tradicionalista en el que todo está escrito, no se da nada como novedoso, ni en los procesos, ni en la enseñanza, ni en los contenidos, y obviamente, no existe nada novedoso en los sistemas de evaluación de los aprendizajes, los cuales siguen siendo medidos o calificados de la misma manera que se ha hecho desde hace décadas.

En ese sentido, instrumentos tradicionales en la evaluación de los aprendizajes como el examen escrito se ha perpetuado como un elemento de poder, ejercido por el docente en contra del estudiante, al respecto Aguilar (2001), en Pérez y Bustamante (2001), expresa que:

El alumno tiene que aprender a responder a los exámenes de determinada forma, condicionándose con ello su comportamiento en distintos ámbitos de su vida, de forma que el estudiante se prepara para adaptarse a lo que le piden otros, a detectar qué y cómo se requiere que se introduzca en su vida futura, ante otras autoridades a las que tendrá que sujetarse cotidianamente. (p.93).

Por lo anterior, se entiende que la evaluación tradicional mantiene el estatus vertical del docente frente a sus estudiantes, no hay diálogo ni negociación y los elementos de verificación de los aprendizajes conservan su forma e intencionalidad tradicional con la cual fueron concebidos en un ejercicio sistemático de poder.

Por otra parte, la evaluación como práctica liberadora y emancipadora es una propuesta de evaluación que va más allá de la medición de resultados o la práctica instrumental para el control de la escuela. En esta perspectiva, la evaluación es entendida como práctica social interactiva entre docente y estudiante mediada por los intereses en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y bajo la cual el estudiante es autocrítico de sus procesos, el docente es un mediador de los aprendizajes y la escuela es un escenario de constante debate crítico. Al respecto, Díaz Ballén (2013), en Niño (2013), define que:

[...] Se trata de fortalecer las prácticas de evaluación de los estudiantes a partir de la puesta en marcha de estrategias que superen la perspectiva técnico-instrumental de las políticas educativas en evaluación. Estas políticas vienen impactando el qué, el cómo y el para qué de la evaluación, por lo cual se requiere fortalecer una perspectiva crítica y formativa que facilite la educación de individuos críticos, creativos, democráticos y comprometidos con su aprendizaje en un ambiente solidario y de constante interacción social con los otros. (p.88).

De este modo, la evaluación crítica y formativa se entiende como una estrategia contrahegemónica para la formación de sujetos libres y autónomos, empoderados de su conocimiento y visualizados como potenciales transformadores de su entorno sociopolítico en la construcción de sociedad más justa y solidaria en términos de igualdad y compromiso con sí mismo, con sus semejantes y con el nicho social en el cual se desarrolla como individuo.

Muñoz (2007), expone su concepción del paradigma evaluativo en la actualidad desde lo que él denomina: *Quinta Generación de la Evaluación: La Evaluación para la Calidad*. En esta

visión de la evaluación escolar, el autor señala que su concepción se encuentra sustentada en dos grandes pilares. En primer lugar, hace referencia a una continuidad en el estudio de los cambios y transformaciones que ha asumido la evaluación escolar desde sus inicios, teniendo en cuenta que su última referencia investigativa se encuentra enmarcada en lo que anteriormente se denominó la cuarta generación. En segundo lugar, se hace referencia a los postulados de Pete Senge<sup>24</sup> y su quinta disciplina, en concordancia con la concepción sistémica de esta nueva propuesta evaluativa, en ella se destaca que:

La evaluación como concepto, principio, postulado o ciencia se asume en forma *ecléctica* tomando de las teorías y teóricos existentes todo aquello que sea permisible al paradigma propuesto. La evaluación asumida está centrada en el sujeto evaluador y no en el objeto a evaluar, y la definiremos como un proceso de investigación sistémico que determinará al desfase entre lo que “es” y lo que “debe ser” con la finalidad de acrecentar los aciertos y corregir los errores; todo ello en función de los objetivos que definen al hecho evaluativo propuesto. (p.185).

También afirma el autor que esta propuesta se sustenta en la Autoevaluación entendida como una posición personal, despojando de la concepción de poder que significa evaluar, empoderando al sujeto evaluado, es decir, equiparando en términos de igualdad, las posibilidades de acción frente a la toma de decisiones.

## 2.2 Otros Sentidos de la Evaluación Escolar

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2017)<sup>25</sup>, la palabra *Evaluación* se define como *la acción o efecto de evaluar*. Y, a su vez, define el término evaluar como *señalar el valor de algo, estimar, apreciar o calcular el valor de algo; Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos*. De esta manera, más que exactitud lo que busca esta definición es establecer una aproximación cuantitativa de la acción. Atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un determinado propósito, recoger información, emitir un juicio con ella a partir de una comparación y de esta manera, y de ser necesario, poder tomar una decisión.

En una perspectiva generalizada del concepto de evaluación, podemos encontrar que casi siempre se encuentra ligada esta práctica con términos relacionados, por un lado, con lo real, y, por otro lado, con lo deseable. Así, Santos (2003), expresa que lo real de la evaluación se encuentra relacionado con términos como calificar, clasificar, medir, juzgar, comparar, seleccionar, sancionar, jerarquizar, acreditar, exigir, entre otros términos que provocan una idealización errónea de lo que representa la verdadera intencionalidad de la práctica evaluativa en el aula escolar. En

<sup>24</sup> Peter Senge (1996). Plantea las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional: Dominio personal, visión compartida, modelos mentales, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico.

<sup>25</sup> Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2016). Consultado en: <http://dle.rae.es/?id=6nVpk8P|6nXVL1Z>

cuanto a lo deseable de la evaluación escolar lo relaciona con términos como aprender, diagnosticar, comprender, mejorar, reorientar, motivar, reflexionar, dialogar, y yo sumaría valorar.

En esta investigación, la evaluación, se conceptualiza como un proceso dinámico, continuo, sistemático, ubicado en un contexto político, histórico y social específico, sobre el quehacer educativo, en el cual participan docentes y estudiantes. En palabras de Pila (1997), la evaluación escolar:

Es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento, lo más exacto posible, del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados." (p.92).

Se trata de un enfoque evaluativo dinamizado por el análisis de los procesos desarrollados en el aula más allá de los resultados obtenidos, con la intencionalidad de establecer mecanismos de reconocimiento de avances y dificultades en favor del estudiante y sus procesos de mejoramiento al interior del aula y su proyección para la vida en sociedad.

Así, una evaluación que no aporta conceptos positivamente al proceso de formación estudiantil o al mejoramiento profesional de los docentes, es una evaluación infructuosa, es decir, se pueden desarrollar procesos evaluativos en favor del mejoramiento de la calidad educativa o para el perfeccionamiento profesional docente, no con la intencionalidad de encasillarlo en ser o no ser un buen docente o estudiante, sino para identificar qué aspectos de su labor pedagógica o académica son susceptibles de cambios o mejoramientos para el beneficio personal o profesional.

De tal manera, como propone Stenhouse (1984:139), *Para evaluar hay que comprender*. Es decir, se puede afirmar que las evaluaciones tradicionales sustentadas en la obtención de resultados no están destinadas a comprender el proceso educativo, de hecho, este proceso está enfocado en función de la obtención de resultados y es expuesto en términos de éxito y de fracaso. En su opinión, el autor plantea que: "el profesor debería ser un crítico, y no un simple calificador".

Esto en referencia a la realidad de nuestra cotidianidad académica en la cual se puede evidenciar en algunos casos la intencionalidad de los docentes por responder a los requerimientos de las políticas educativas enfocadas en la obtención de resultados para la cualificación docente y el posicionamiento institucional en un rating nacional e incluso internacional, acto evidenciado en la preparación explícita de estudiantes para la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas nacionales y, especialmente para las pruebas de orden internacional.

Si se considera que la complejidad de los fines educativos se puede reducir a la conquista progresiva de pequeños objetivos escalonados en una progresión secuencial preestablecida, entonces, la evaluación adecuada será aquella que diagnostica, paso a paso, el progreso por esos escalones, pretendiendo dar noticia del curso de la ascensión hacia las finalidades más generales.

Para Tyler (1973), la evaluación:

No deberá limitarse a realizar esa valoración en un determinado momento puesto que, a los fines de comprobar la existencia de posibles cambios, es imprescindible realizar las estimaciones al principio y al final del proceso, con el objeto de identificar y medir los que en ese momento pudieran estar produciéndose” (p.109).

Reflexionar acerca de la evaluación es analizar la acción humana. Este fenómeno cultural que, en sus orígenes se realizaba de modo asistemático e intuitivo, ha estado siempre presente en la historia de la humanidad, dejando huellas que hacen posible aproximarse a experiencias del pasado, profundizando en su evolución y reconociendo su camino y evolución hasta nuestros días. La evaluación no tiene su génesis en el campo de la educación, sin embargo, su impacto ha sido tan fuertemente en el sistema educativo que ha llegado hasta el punto de direccionar las diversas posibilidades de desarrollo de los procesos académicos en la escuela.

Para Niño (2001), es muy importante reafirmar el entender el auténtico valor social que posee la evaluación en el desarrollo de los diferentes procesos desarrollados en la escuela en la formación de sujetos críticos, autónomos y transformadores de su entorno social. En este sentido, la escuela, como núcleo social, concibe a la evaluación como un proceso formativo, cualitativo, pedagógico, político y democrático en función de los procesos de enseñanza y aprendizaje para un verdadero desarrollo integral de los educandos comprometidos no sólo con la transformación institucional, sino que se ha de proyectar hacia una auténtica transformación social.

Al respecto, Malaver (2017:35), en su tesis de Maestría en Educación, plantea que:

[...] son los maestros quienes desempeñan su tarea en la escuela, desde un sistema de valores éticos y de idoneidad profesional certificada; para el desarrollo de procesos en los estudiantes, no sólo cognitivos sino también para el desarrollo de habilidades sociales, culturales y afectivas. (p.35).

Es decir que, la evaluación es una tarea muy compleja que comprende grandes implicaciones éticas, sociales y culturales. Es una actividad inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por lo mismo, se encuentra condicionada por las circunstancias y características históricas y contemporáneas del entorno específico en que se encuentra inmerso este proceso. La evaluación ha de partir entonces, de un marco teórico conceptual y operativo que pueda orientar las acciones que puedan llevarse a cabo. La evaluación que aspira a ser verdaderamente crítica y



transformadora ha de estar siempre y en todos los casos, al servicio de quienes son los protagonistas en los procesos educativos, especialmente al servicio de los sujetos que aprenden.

Si, desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica, se entiende a la evaluación como elemento esencial en el proceso de formación integral del sujeto en la escuela, tal y como lo expresa Álvarez Méndez (2001:11), “Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni siquiera a corregir”, también se ha de entender a la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje bajo la cual se puede plantear diferentes alternativas de valoración de los aprendizajes en todo el contexto escolar.

En esta misma perspectiva, Gómez (2004), sostiene que: “La evaluación como actividad reflexiva continua influye positivamente en los estudiantes de múltiples formas”. Así, una de las principales alternativas para la formación de sujetos críticos se sustenta en la evaluación de los procesos desarrollados por cada uno de los estudiantes, dejando de lado el método tradicional de calificación de resultados y optando por un proceso pedagógico de valoración de los procesos y los aprendizajes escolares.

El concepto de evaluación se ha ido transformando a lo largo del tiempo, atravesando por diversas etapas filosóficas, epistemológicas y metodológicas. Pero es a partir del siglo XX que la evaluación comienza a formar parte esencial en la educación, diferenciándose progresivamente de otros campos disciplinares, generando un movimiento que posteriormente será conocido como *docimología*<sup>26</sup> o ciencias de la evaluación.

Para diferentes autores como Casanova (1999), Pérez Gómez, A (2004), Álvarez (2007), Santos (2014), entre otros, la evaluación se concibe desde diferentes pensamientos como la obtención de resultados, comparación entre objetivo y resultado, como juicio de valor, como elemento base de la toma de decisiones, y para la formación y la crítica. Pero todas estas percepciones de la evaluación tienen su origen en la industria y han sido adaptadas a los diferentes sistemas educativos a lo largo del tiempo, especialmente desde mediados del siglo XX hasta nuestros días.

Desde una panorámica general, podemos destacar algunos de los paradigmas más definidos frente al posicionamiento de la evaluación en el ámbito escolar. Aunque algunos de estos planteamientos puedan percibirse como contradictorios, es importante conocerlos para, de este modo, establecer un posicionamiento frente a este dilema educacional.

---

<sup>26</sup> La docimología es la rama de la pedagogía cuyo objeto es el estudio y análisis de la evaluación del aprendizaje.

En el ámbito escolar, el sentido e importancia dado a la evaluación es completamente diferente al enfoque industrializado, aunque algunos traten de compararla y someterla bajo estos mismos principios. En el espacio escolar, la evaluación ha de entenderse, según lo expresa Álvarez (2001), como:

Una actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar con el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende ya de partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. (p.16).

De este modo, se puede evidenciar más claramente la importancia de entender a la evaluación escolar como un elemento fundamental en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un asunto industrializado enfocado única y específicamente en la obtención de resultados.

Para Hernández (1998) la concepción de evaluación es totalmente opuesta a lo expuesto en el párrafo anterior, para él, la evaluación:

[...] debe constituirse en una reflexión permanente de los diferentes actores involucrados en el acto educativo, (maestros, alumnos, padres de familia y comunidad educativa) que permita el análisis de las causas y factores que promueven el aprendizaje, los logros y las limitaciones del alumno como ser integral. (p.33).

En esa misma línea conceptual frente al tema de la evaluación escolar, podemos citar a Blázquez (2003), quien sustenta que:

Evaluar consiste en atribuir un valor, un juicio, sobre algo o alguien, en función de un proyecto implícito o explícito. En este sentido, evaluar es una actividad bastante común que realizamos en multitud de ocasiones en nuestra vida cotidiana, y que suele comportar acciones como recoger información, emitir un juicio a partir de una comparación, y tomar una decisión al respecto. (p.13).

Por su parte, siguiendo con las diversas concepciones acerca de la evaluación, Niño (1996), destaca que:

La evaluación como tal es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación. (p.17).

Para autores como Tamayo (2017), cuando se hace referencia a la evaluación educativa expone que:

Cuando hablamos de evaluación nos referimos a una práctica social institucionalizada en el aula de clase y relacionada con los propósitos de formación que se persiguen mediante procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está inscrita en una acción cultural clave para la conservación, transmisión y recreación de la vida social y se refiere a la posibilidad de generar juicios de valor sobre esos procesos. No es pues una mercancía que se pueda medir en un proceso de producción. La educación no se puede reducir a un producto que se vende, sometido a las leyes de la oferta y la demanda. (p.24).

Por tanto, ante estas múltiples posicionamientos frente al tema de la evaluación escolar, es claro que el proceso ha evolucionado, dejando atrás elementos de juicio fundamentados en tendencia Tyleriana enfocada en la obtención de resultados como única forma de evidenciar un proceso para lograr traspasar la barrera invisible de la evaluación tradicional y dar paso a una alternativa diferente de evaluación en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, una forma evaluativa fundamentada en la valoración de los aprendizajes que evidencie la importancia de reconocer, que logre poner en evidencia lo que en realidad es más importante en el ámbito escolar: ¿calificar la obtención de los resultados obtenidos o la valoración de los procesos escolares desarrollados?

### **2.2.1 Características de la Evaluación.**

Para Santos (1993:24-25), la evaluación educativa contiene unas características especiales que la conceptualizan como elemento fundamental en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula escolar, estas cualidades son definidas así:

*Independiente y por ello comprometida.* Cuando digo independiente, me refiero a una evaluación que no esté sometida, sojuzgada, vendida o simplemente alquilada por el poder, el dinero o la tecnología. Y hablo de una evaluación no aséptica, no neutral, sino comprometida con unos principios, con unos valores. El educador debe ser imparcial, pero no significa que sea aséptico. Una postura desinteresada, no comprometida, distanciada del mundo cotidiano y de sus valores es moralmente deficiente.

*Cualitativa y no meramente cuantificable.* Porque los procesos que analiza, cuando se trata de programas educativos, son enormemente complejos y a la reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos.

*Práctica y no meramente especulativa.* Quiero decir que la evaluación de la que voy a hablar no tiene por finalidad producir conocimiento académico, realizar informes para publicaciones especializadas y ni siquiera elaborar un conocimiento teórico sobre las experiencias. Tiene por finalidad la mejora de programas a través de su comprensión, a través del conocimiento de su naturaleza, funcionamiento y resultados.

*Democrática y no autocrática.* La evaluación de la que hablo se pone al servicio de los usuarios, no del poder. Porque la evaluación, cuando es utilizada torcidamente produce efectos muy negativos. Los evaluadores se ponen al servicio del poder o del dinero. Y, a través de la evaluación, se consigue cortar un programa porque no es rentable políticamente o porque no

favorece de forma clara a los más pudientes o porque produce lateralmente molestias o críticas para el poder. En este caso, sería deseable no poner en marcha las evaluaciones.

*Procesual, no meramente final.* La evaluación que propongo se realiza durante el proceso y no una vez terminado el programa. Porque es durante el mismo cuando se puede conocer lo que en él sucede. Y porque durante su desarrollo se puede modificar y mejorar. Realizada al final de este, como una apostilla, como un apéndice, pierde la capacidad de generar comprensión de lo que realmente va sucediendo. Y aunque al final se analice todo el proceso, la perspectiva está adulterada por el gradiente de la meta.

*Participativa, no mecanicista.* La evaluación de la que hablo da voz a los participantes, no se realiza a través de pruebas externas y de análisis ajenos a la opinión de los protagonistas. Son ellos los que emiten su valoración sobre el programa, aunque no sea ésta la única voz y la única perspectiva que se tiene en cuenta.

*Colegiada, no individualista.* Es un tipo de evaluación que asume un equipo y no solo un individuo. No porque la que se realiza bajo la responsabilidad única de una persona sea deficiente sino porque la realizada por un equipo goza del aval del contraste, de la pluralidad de los enfoques, de una mayor garantía de rigor, de una diversificación estratégica de acceso y actuación.

*Externa, aunque de iniciativa interna.* Es decir, son los propios participantes y usuarios los que la demandan. Y para realizarla requieren la colaboración exterior, por considerar que desde fuera puede tomarse una perspectiva complementaria y puede trabajarse en unas condiciones favorables para conseguir una información veraz. Cuando no se dispone de evaluadores externos, puede realizarse una autoevaluación que esté asentada sobre los pilares ideológicos y metodológicos que aquí se plantean.

### **2.2.2 Principios Generales de la Evaluación.**

De acuerdo con Tamayo (2017), quien retoma los planteamientos de Santos (2003), se pueden establecer doce principios para el desarrollo de una evaluación escolar desde un posicionamiento crítico así:

*Primer principio: La evaluación es un fenómeno moral, no meramente técnico:* esto quiere decir que la pregunta fundamental no es por la validez y objetividad de las pruebas, ni mucho menos por el rigor del diseño estadístico para medir los productos o aprendizaje de resultados predeterminados por los diseñadores de la prueba, sino que lo que hay que interrogar, a la hora de evaluar, es por los fines, los intereses, los conocimientos, las nociones de aprendizaje y enseñanza

que están en ella implicadas: ¿Para qué se evalúa? ¿Por qué lo hacemos? ¿Para qué va a servir la evaluación? ¿Quién la hace?

*Segundo principio: La evaluación ha de ser un proceso y no un acto aislado:* porque su objeto tiene que ver con los procesos de aprendizaje y la enseñanza, que, como está claro, son dinámicos, intersubjetivos, comunicativos, psiconeuronales, sociales y lingüísticos. No es posible dar cuenta de un proceso complejo con la resolución de una prueba de lápiz y papel en un tiempo determinado, ella puede ser un indicador, pero no el más importante.

*Tercer principio: Es preciso que la evaluación sea un proceso participativo:* porque evaluar supone recoger conocimiento con criterios pedagógicos acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y esto es interacción comunicativa que tiene relaciones con el lenguaje, los valores, el pensamiento, la cultura local, el saber del maestro y el saber de los alumnos, quienes llegan a acuerdos sobre los propósitos de formación, la selección de contenidos, las tareas a desarrollar, las rúbricas como acuerdos negociados, para tener referentes a la hora de hacer juicios de valor sobre esos mismos procesos.

*Cuarto principio: La evaluación tiene un componente corroborador y otro atributivo:* es como una relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo. El maestro pone a disposición de los estudiantes lo mejor del patrimonio cultural de la humanidad y en ese intercambio entre el programa escolar y las capacidades del alumno, que apropia y asimila, se posiciona y lo convierte en experiencia de vida, es posible asignarle, para efectos de promoción, una nota.

*Quinto principio: El lenguaje sobre la evaluación nos sirve para entendernos y también para confundirnos:* es el caso que hemos señalado en los párrafos anteriores cuando un discurso neoliberal y técnico-instrumental pretende utilizar conceptos y palabras originadas en otros contextos, con otros intereses.

*Sexto Principio: Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos:* tanto porque los procesos de aprender están constituidos por diversos tipos de inteligencia como por el hecho de la diversidad de estrategias didácticas de las que dispone el maestro de acuerdo con los fines, logros, conductas, comportamientos y valores que están en el horizonte de formación. Siempre en contexto, por esto la estandarización restringe la evaluación.

*Séptimo principio: La evaluación es un catalizador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje:* es por la manera como se practica la evaluación por lo que podemos acelerar o frenar el proceso de aprendizaje, darle una dirección o dejarlo a la deriva. La evaluación, cuando es

formativa, retroalimenta y transforma, permite la autorreflexión sobre los procesos y genera una cultura, muy diferente a cuando es excluyente, sancionatoria, jerarquizante y descalificadora.

*Octavo principio: El contenido de la evaluación ha de ser complejo y globalizador:* porque lo que se está evaluando está en el campo de la educación como proceso social y cultural hacia la formación integral cuyas dimensiones no se agotan en lo laboral o hacia el desarrollo meramente económico. La evaluación caracteriza y valora los desarrollos cognitivos, afectivos, prácticos, éticos y políticos que contribuyen a superar las limitaciones e inacabamientos de los seres humanos.

*Noveno principio: Para evaluar hace falta tener conocimiento especializado del proceso de enseñanza-aprendizaje:* porque evaluar es elaborar juicios de valor sobre esos mismos procesos, lo cual implica el dominio de conceptos y metodologías, de procesos de desarrollo y metacognición, así como el manejo de teorías y posicionamientos sobre la formación en valores y sus articulaciones con los proyectos de aula.

*Décimo principio: La evaluación tiene que servir para el aprendizaje:* En lugar del miedo, la angustia, el dolor, la frustración y hasta la agresión con la que es recordada la evaluación en muchos estudiantes, se precisa fomentar una “cultura de la evaluación” entendida como una nueva actitud de la comunidad educativa que asuma la necesidad de saber y comprender sus procesos de formación como una responsabilidad compartida para el mejoramiento de los aprendizajes, para mejorar la calidad de vida y el bienestar en las instituciones.

*Undécimo principio: Es importante hacer metaevaluación, o lo que es lo mismo, evaluar las evaluaciones:* es porque la evaluación, como categoría pedagógica, como corriente de pensamiento, como acontecimiento complejo, puede ser también objeto de investigación.

*Duodécimo principio: La evaluación no debe ser un acto individualista sino colegiado:* la evaluación, entendida de manera holística involucra a todos y cada uno de los actores y elementos a los que afecta, por lo tanto, no puede ser un acto individualista, es un error que afecta a todo el sistema educativo. En consecuencia, evaluar es un acto de todos y para todos.

### **2.2.3 Funciones de la Evaluación.**

Las funciones de la evaluación son diversas y muy variadas y se encuentran relacionadas con el entorno sociopolítico en el cual se desarrollan y son influenciadas por la concepción de enseñanza-aprendizaje que se tiene para la escuela. De este modo, continuando con los planteamientos de Santos (1996), la función crítica de la evaluación escolar ha de ser entendida como un proceso y no como un fin, así, la evaluación cumple con las funciones de ser:

*Diagnóstica:* La evaluación entendida como un constante proceso de análisis que le permite al docente conocer las diversas ideologías de sus estudiantes, sus fortalezas al igual que sus debilidades, y los logros que ha alcanzado sin dejar de lado la evaluación de otros aspectos susceptibles de evaluación como la didáctica o la propuesta curricular.

*Diálogo:* En este sentido, la evaluación se convierte en un escenario de constante debate acerca de todo aquello que gira y afecta el sistema educativo, generando una serie de sinapsis entre los diferentes elementos que lo componen. Se destaca la participación de padres de familia y alumnos en este debate.

*Comprensión:* Una de las características esenciales de la evaluación es la de comprender lo que en realidad está sucediendo en cada uno de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje permitiendo identificar las falencias existentes en ellos para poder dar soluciones prácticas en el momento preciso.

*Retroalimentación:* Bajo esta función, la evaluación favorece la reorientación de los procesos escolares, no sólo entendida como el redireccionamiento del trabajo desarrollado por el estudiante sino también como las modificaciones necesarias a los procesos de enseñanza y al entorno en el cual estos procesos se desarrollan.

*Aprendizaje:* Esta función, está enfocada esencialmente en el proceso de enseñanza desarrollado por el docente, visualizando la pertinencia de la metodología empleada, la conveniencia de los conceptos curriculares expuestos y, más importante aún, si los aprendizajes de los estudiantes han sido significativos y relevantes para ellos.

*Social:* En la actualidad, aunque no es descrito por Santos Guerra, la evaluación también cumple una función social. En tal sentido, se entiende esta función como un elemento de clasificación y segregación social asociado con la medición, los resultados y la rendición de cuentas. Bajo esta percepción, la evaluación como función social, tal y como lo asevera Monedero (1998:112), “podemos afirmar que los resultados de la evaluación educativa son trasladados y aceptados por la sociedad, que los utiliza para legitimar el statu quo de cada individuo”.

#### **2.2.4 ¿Valorar o calificar?**

La evaluación educativa ha presentado desde hace varias décadas una notable dualidad en la manera de evidenciar la apropiación de los conocimientos por parte de los educandos. Así, la evaluación se debate entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre el positivismo y el naturalismo, entre lo objetivo y lo subjetivo, relegando dichos aprendizajes a un proceso enrutado hacia la

valoración o hacia la medición. Es así como la evaluación de los aprendizajes se ha enfocado más hacia una tendencia cuantitativa, esto sustentado, por un lado, en el origen empresarial de la evaluación y, por otro lado, la intencionalidad de establecer parámetros de estandarización de la educación a través de pruebas medibles, cuantificables y comparables.

Para Casanova (1999), frente a la dualidad existente en la evaluación escolar entre calificar y valorar afirma que:

No todo es cuantificable ni medible en la educación, ni conviene que lo sea. Lo más importante de la formación de una persona es, precisamente, lo que no se puede “medir”, lo más difícil de valorar. Pero no por ello se puede dejar de lado. Hay que esforzarse en que el alumno “aprenda a ser” y hay que lograr una valoración válida y adaptada a los requerimientos de esos aprendizajes. (p.122).

Desde esta perspectiva, toma mayor fuerza la concepción de evaluación cualitativa frente a la evaluación cuantitativa que, a su vez, demuestra la complejidad de su práctica, despojando a los resultados de toda concepción numérica para poder percibirlos, desde una óptica de la valoración de los aprendizajes, como un elemento holístico en la educación escolar. Entonces, también es importante entender a la evaluación educativa desde estas dos dualidades:

***Evaluación Cuantitativa.*** Al hablar de evaluación cuantitativa en el ámbito escolar, se hace referencia a la concepción de un proceso controlado de observación y medición del rendimiento y los resultados alcanzados por cada estudiante al final de un proceso académico, es decir, lo que se busca es cuantificar la eficiencia y eficacia de los aprendizajes en la escuela. En ese sentido, los resultados obtenidos son enmarcados en una concepción numérica-instrumentalista que posteriormente será comparada en una escala estandarizada para encasillar al estudiante dentro de un *rating* grupal, nacional e incluso internacional.

En la actualidad, la evaluación cuantitativa se asume bajo una concepción de medición en búsqueda de una cuantificación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, enmarcando estos aprendizajes en un sustento de cifras y porcentajes con la intencionalidad de clasificar, promover o segregar, por lo cual su énfasis se centra en las evaluaciones sumativas. De acuerdo con Santos (1993), quien señala entre otras causas de la patología general de la evaluación educativa, específicamente en el numeral nueve, que sólo se evalúa cuantitativamente, al respecto advierte que:

La pretensión de atribuir números a realidades complejas es un fenómeno cargado de trampas en el área de educación. en las calificaciones escolares utilizamos escalas nominales, ordinales y de razón. Un aprobado es distinto de un suspenso, un 5 es una nota inferior a un 8, un 6 es el doble de un 3. Parece que todo está claro, que todo es muy preciso. (p.30).



Es así como se puede evidenciar que, aún en el largo paso del tiempo, existen rasgos de las primeras formas de evaluación escolar que se han aferrado a los diferentes sistemas educativos perpetuando aquella ideología positivista sustentada en que la evaluación es la cuantificación de un resultado en términos medibles y que sólo puede ser entregado al final de un proceso escolar.

Esta concepción de evaluación se enfoca en la medición, en ella, lo más importante es poder cuantificar los aprendizajes alcanzados por cada individuo, asignando una calificación numérica en favor de una clasificación estándar que le permite al sistema promover o relegar a sus educandos dejando de lado la visión panorámica del desempeño realizado por cada estudiante, lo cual se refuerza con la aplicación de esta forma evaluativa únicamente al final del proceso escolar. Por lo anterior, la evaluación cuantitativa es considerada sumativa, es decir, se centra en los resultados finales, que a su vez son medibles, los cuales en realidad carecen de fundamento para emitir un verdadero juicio de valor frente al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula escolar.

***Evaluación Cualitativa.*** En el espacio escolar, la evaluación cualitativa es considerada como compleja en su esencia, pero acertada en su percepción. Entonces, esta forma de evaluación ha de ser entendida como la opción más idónea si lo que se quiere tener en realidad es un verdadero acercamiento a los procesos de formación escolar. A diferencia de la metodología anterior, esta forma de evaluación de carácter subjetivo deja de lado la atracción por los datos cuantificables y se fundamenta en la fenomenología y el idealismo, razón por la cual, su atención se centra en el espacio y tiempo en que sucede el acto educativo.

En realidad, la evaluación cualitativa es una metodología de carácter holístico que trata de contemplar todo lo que sucede alrededor de los procesos de aprendizaje, enfocándose más en los procesos que en los resultados. De esta manera, se caracteriza la evaluación por no requerir de grandes cantidades de información frente al evento observado, pero dicha observación, aporta una gran variedad de elementos que permiten al evaluador realizar un análisis más profundo de los procesos y los resultados que no son generalizables, pero si contextualizables de manera particular.

Al respecto, Casanova (1999), hace una importante precisión en lo referente a lo cualitativo y lo cuantitativo de la evaluación escolar al expresar que:

Si nos centramos en la evaluación de aprendizajes, poco o nada tiene que decir la evaluación cuantitativa, porque se evalúan procesos, porque las decisiones a tomar deben tener un carácter inmediato y porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada. [...] No todo es cuantificable, ni medible, ni conviene que lo sea. Lo más importante de una persona es precisamente lo que no se puede medir. (p.122).

En ese sentido, la evaluación cualitativa centra su atención en los procesos ocurrientes del suceso pedagógico. Es decir, no se centra en los logros alcanzados sino en cómo fueron conseguidos, qué falló en su consecución y los procesos desarrollados para tal fin, de esta manera, la evaluación se aparta del enfoque centrado en la obtención de los objetivos trazados al inicio del proceso escolar y se concentra en los procesos que no se estipulan en dicho plan escolar pero que son inherentes a los procesos escolares.

En esa medida, en la evaluación formativa se privilegia el proceso más que el resultado, en donde diversos factores contemplan la misma importancia en el desarrollo de cada proceso, así, la didáctica docente, los intereses particulares de los estudiantes, los saberes previos, las expectativas expuestas y hasta las características del entorno escolar en donde se realizan las actividades son de gran importancia en el proceso de aprendizaje, es decir, todo aquello que tenga que ver de manera directa o indirecta con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha de tenerse en cuenta, como ya se mencionó, es una visión holística de la evaluación.

Así, la evaluación cualitativa se expresa en una metodología diferente de la tradicional para reconocer los aprendizajes de los estudiantes, pero esto no es suficiente si no va acompañado de un cambio más profundo en el sistema educativo. Tal y como lo afirma Flórez (2001:109): “Para cambiar la evaluación es necesario cambiar el modelo pedagógico, el currículo y la manera de enseñar, pues enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables, no puede cambiarse uno solo sin cambiar los demás”.

Se puede ver, bajo esta afirmación, que la evaluación no genera cambios de fondo si no se encuentra articulada con todos los elementos del sistema educativo, en especial, con los procesos de enseñanza y aprendizaje y todo lo que ello involucra, de tal manera que se ha de entender a la evaluación como una actividad compleja pero esencial, holística, flexible e integral.

En conclusión, se puede afirmar que la evaluación escolar se fundamenta tanto en los modelos cualitativos como en los cuantitativos, es decir, que pueden coexistir y ser complementarios. El problema se establece en el momento en que se trata de imponer lo cuantitativo sobre lo cualitativo o viceversa, porque al ser complementarios, posibilita una mayor percepción de lo acontecido en el proceso de enseñanza y sus repercusiones en los procesos de aprendizaje, es como una visión binocular de la evaluación, en la cual con dos lentes se puede tener una mejor perspectiva del objeto observado, con una marcada diferencia si se utiliza uno solo.

### **2.3 El Para Qué y otros Interrogantes de la Evaluación Escolar.**

A lo largo de la línea de tiempo de la evaluación escolar, vista bajo la lupa crítica de la educación, se puede observar que los procesos de enseñanza y aprendizaje han sufrido diferentes cambios de forma y de fondo. En esa perspectiva, se puede entender además que las diversas metodologías empleadas para realizar la comprobación de los aprendizajes también se han transformado casi que de manera proporcional a los cambios de la historia de la evaluación.

Es así entonces como aparecen en el campo evaluativo diversas preocupaciones frente a este tema, preguntas acerca del qué, el cómo y el para qué se evalúa, entre otros cuestionamientos, son importantes de resolver si en realidad lo que se busca es una educación de calidad acorde con los nuevos desafíos del presente siglo, transformando la vieja metodología de calificar los resultados obtenidos de acuerdo a unos logros esperados, para dar paso a una nueva visión de la educación, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la evaluación escolar.

#### **2.3.1 Para qué se evalúa.**

Al tratar de dar respuesta a este cuestionamiento, se corre el riesgo de caer en ambigüedades simplistas que pueden resumir el acto de evaluar como la simple verificación de los aprendizajes a través de la emisión de un juicio cuantitativo de valor. Pero, en realidad, la intencionalidad de la evaluación, es decir, entender el para qué se evalúan los aprendizajes es una concepción sutil y compleja de lo que representa la interacción entre sujetos, es decir, entre docente y discente o evaluador y evaluado y el resultado en términos del aprendizaje como producto de dicha interacción.

En ese sentido, toda actividad desarrollada por un sujeto es factible de ser evaluada, es parte consciente del acto cotidiano más allá del espacio escolar. De esta manera, Echavarría (2003), expresa que lo que se hace es emitir un juicio subjetivo que, desde un sentido propioceptivo, permite a un individuo aprobar o reconvencer una actuación de su cotidianidad de acuerdo con su percepción de la realidad, en otras palabras, es la acción resultante de un análisis crítico y reflexivo de las opciones circundantes y su posible accionar en consecuente coherencia con su percepción del contexto en el cual se define como sujeto social. Es así como decidimos que ropa usar, que alimentos consumir, que actividades desarrollar, con qué personas interactuar, e incluso a quienes evitar o rechazar, todo esto es producto de una evaluación subjetiva y autorreflexiva del entorno para establecer un orden social permanente.

En una visión holística de la pregunta para qué evaluar en educación, se reconocen los diversos factores presentes en el sistema escolar para dar cuenta de ellos de manera crítica y transformarlos de acuerdo con las características del entorno sociopolítico en el cual acontecen. En efecto, Tamayo (2017), es pertinente al establecer que para evaluar no sólo se ha de centrar la observación en los resultados de los aprendizajes, también es muy importante analizar el modelo de ciudadano que se está formando para generar verdadero juicio de valor del sujeto y su relación con los aprendizajes, además del modelo pedagógico para evidenciar su potencial frente al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se evalúa individual y colectivamente para clarificar los compromisos institucionales, sin duda, se evalúa para tener un posicionamiento crítico frente a las posturas políticas hegemónicas que afectan directamente a la escuela, pero más que nada se evalúa para la autonomía.

En palabras de Freire (2004:11), la intencionalidad de la evaluación es de suma importancia ya que: “La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo”. De esta manera, la autonomía se establece como una cualidad o característica no sólo del docente que enseña sino también del estudiante en formación.

### **2.3.2 Qué se evalúa.**

Este cuestionamiento frente al tema de la evaluación escolar resulta muy complejo si se tiene en cuenta que la evaluación es holística, flexible e integral y todo es susceptible de ser evaluado, es decir, se han de tener en cuenta todas las posibilidades de observación en el desarrollo de los procesos de aprendizaje para tener una mejor concepción de lo que se está evaluando. No solo se ha de evaluar al alumno, sus actuaciones y resultados, en realidad se ha de hacer una constante reflexión sobre los procesos, los aprendizajes, los objetivos planteados, además de la didáctica y sus posibilidades de adaptación para favorecer los aprendizajes. Se trata entonces de una constante observación y adaptación de los procesos y los resultados de acuerdo con las metas establecidas teniendo en cuenta las particularidades de cada individuo y las posibilidades propias del grupo. Al respecto, Tamayo (2017), referenciando a Camilloni (2016:67), establece que: “la evaluación no está destinada a seleccionar a los mejores alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos”.

Por ello, al preguntarse acerca de qué evaluar se hace pertinente tener en cuenta la información obtenida de la evaluación continua para contrastarla con las metas u objetivos

idealizados para que, de una manera crítica, docentes y estudiantes puedan tomar decisiones frente a cada proceso. De esta manera, se puede evaluar el proceso desarrollado, los recursos utilizados, el espacio en el cual se realizó la actividad y el tiempo empleado e inclusive los mismos mecanismos e instrumentos empleados para la aplicación de la evaluación de los aprendizajes.

### **2.3.3 Cómo se evalúa.**

Bajo este interrogante, la evaluación se presenta como un elemento subjetivo y, en consecuencia, presenta una gran cantidad de variables posibles con las cuales se puede dar testimonio de los aprendizajes adquiridos en cada individuo. Así, desde un posicionamiento formativo, la evaluación es un proceso que facilita los aprendizajes generando posibilidades de un continuo mejoramiento sustentadas en la interacción docente-discente para fortalecer las posibilidades de mejoramiento y concordancia con los objetivos establecidos, es decir, la relación existente entre el punto de partida, el punto de llegada y las posibles acciones encaminadas a recorrer la distancia entre estos dos puntos.

En ese sentido, Tamayo (2017), establece que:

La evaluación, ahora, está más pensada desde las teorías del aprendizaje y las acciones del docente o de las interacciones del docente con los estudiantes, para lograr información sobre los procesos cognitivos o socio cognitivos que permitan autorregulación para mejorar, es un proceso de *feedback*, que permite la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la reflexión y la investigación de la interacción enseñanza-aprendizaje. (p.68).

De esta manera, también es muy importante en el momento de cuestionarse acerca de cómo evaluar los aprendizajes vislumbrar la verdadera intencionalidad de dicha evaluación. En ese sentido, la evaluación presenta diferentes posibilidades desde su accionar, puede ser formativa o sumativa, puede obedecer a unos objetivos específicos de orden conductista, puede estar supeditada a los condicionamientos capitalistas estandarizados o se puede ejercer como un medio para la formación de sujetos libres y autónomos, de ahí, la importancia de entender que al preguntarse por la manera en que se evalúa, al inquirir la intencionalidad del acto, es lo que en realidad presenta el juicio de valor establecido para la acción observada.

## **2.4 Tipología de la Evaluación Escolar**

La evaluación escolar se encuentra en un proceso de constante análisis, reflexión y transformación frente a temas complejos como su intencionalidad, su pertinencia, sus métodos, técnicas e instrumentos en los cuales se pueda sustentar. En ese sentido, se presentan diversas formas o perspectivas desde las cuales se puede analizar la evaluación como un fenómeno cultural

propio del sistema escolar y que, para tal fin, se pueden identificar diferentes categorías en las cuales se establece la evaluación escolar.

#### **2.4.1 Momentos de la Evaluación**

De acuerdo con el momento en que se apliquen los procesos de evaluación en el campo educativo, estos se pueden clasificar en tres espacios, de acuerdo con Casanova (1999), estos son: al inicio de los procesos escolares, durante su desarrollo y en la finalización de este, es decir, está condicionada por el momento en que es aplicada. A continuación, se hace una breve descripción de cada uno de estos momentos.

**Evaluación Inicial.** La evaluación inicial, en el espacio escolar, es aquella que se puede realizar al inicio de un una clase, de un periodo académico o de un año escolar, y consiste en la recolección de datos, tanto de índole personal como académico con la intencionalidad de que el docente pueda iniciar su proceso escolar con un conocimiento real y acertado de la realidad de todos y cada uno de sus estudiantes para que, de esta manera, pueda diseñar estrategias pedagógicas y adaptar las temáticas de acuerdo a las generalidades del grupo y las singularidades de cada individuo.

Para Rosales (1984), este proceso posee una caracterización específica, es decir, la evaluación inicial: “Tiene lugar antes de comenzar el proceso de aprendizaje y su meta es determinar el grado de preparación del alumno previamente a comenzar un nuevo aprendizaje, pronosticando, asimismo, dificultades y aciertos previsibles”. Así, se pueden identificar las fortalezas y debilidades que presenta cada estudiante, asumiendo, por parte del docente, una actitud motivadora hacia el estudiante para afrontar sus dificultades y la posibilidad de superarlas, esta forma de evaluar es una actividad de carácter diagnóstica.

**Evaluación Procesual.** La evaluación procesual o continua a menudo es comparada y/o confundida con evaluación formativa, lo cual es un error. Durante la aplicación de una evaluación procesual, se realizan constantes valoraciones del trabajo escolar desarrollado, tanto de los aprendizajes de los estudiantes como de la enseñanza del docente. Tal proceso se respalda en la constante consecución y análisis sistemático de datos para tomar decisiones *in situ* de las actividades o procesos que así lo requieran. Esto permite al docente y al estudiante realizar cambios, correcciones o adaptaciones a las vicisitudes que pudiesen presentarse en cualquier momento de la práctica educativa. Para Casanova (1999):

Llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, pues es durante el tiempo en que tiene lugar cuando se pueden comprobar los fallos y los elementos que están

funcionando positivamente, para -si es posible- subsanarlos o reforzarlos, respectivamente, de inmediato y, en un momento posterior, confirmar o reformular las líneas de programación con las que se trabaja. (p.93).

También sostiene que esta forma de evaluación es netamente formativa porque al realizar una constante observación y análisis de los procesos desarrollados permite a los actores del proceso formativo actuar en consecuencia del mejoramiento y evitar la prolongación de las dificultades en el tiempo, con lo que se vería afectado en gran medida los resultados obtenidos.

**Evaluación Final.** La evaluación final es aquella que se realiza al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, indistintamente de que este sea de manera parcial y puede ser referido al final de una clase, de un periodo, un semestre o un año escolar, pero no ha de confundirse con evaluación sumativa. Esta forma de evaluación permite verificar la consecución de los objetivos planteados a corto, mediano o largo plazo y se fortalece con la utilización de los datos obtenidos a través de procesos como la evaluación continua. Casanova (1999:95), enuncia que: “la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos obtenidos, que llevarán a la formulación de la valoración correspondiente”. Además, la autora agrega que estos resultados pueden analizarse en tres momentos diferentes: a). En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos; b). En relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron podían alcanzar; y c). En relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo o, incluso, del conjunto del grupo en comparación con otros grupos de alumnos del mismo curso o ciclo en el centro o de distintos centros.

#### 2.4.2 Propósito de la Evaluación

**Evaluación Diagnóstica.** Bajo el precepto de que no existe un alumno igual a otro, y, en consecuencia, no existe un curso igual a otro, surge la pregunta de ¿cómo podemos conocerlos a todos y cómo se puede emplear esta información en beneficio de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados al interior de cada aula escolar? La respuesta podría encontrarse en la evaluación diagnóstica. La evaluación diagnóstica, como su nombre lo indica, es un dictamen que realiza el docente al iniciar un ciclo académico o durante el mismo, es decir, cualquier momento es propicio para realizarla, teniendo como base la información obtenida de la evaluación inicial, para de esta manera, generar estrategias pedagógicas y didácticas de acuerdo con las necesidades, expectativas y características de cada grupo de estudiantes y de cada grupo en general. Para Aguilar (2014:38), “Este tipo de evaluación puede realizarse de manera periódica en un solo momento del proceso que requiere ser evaluado por lo que su continuidad está sujeta a las necesidades y

condiciones mismas del proceso”. En consecuencia, lo que la evaluación diagnóstica tiene como finalidad es más preventivo y modificador, a diferencia de la evaluación inicial que pretende valorar con un juicio crítico las características propias de cada individuo y de cada grupo. Además, una evaluación diagnóstica desarrollada al final de un ciclo académico le permite al docente establecer los parámetros necesarios para el inicio del nuevo ciclo en concordancia con las posibilidades particulares del grupo evaluado.

Es muy importante en este punto, tener en cuenta que una evaluación diagnóstica no se representa como la simple interacción con tres o cuatro estudiantes quienes expresan sus ideas o conocimientos en respuesta a algunas preguntas generadas por el docente frente a unos temas específicos, con lo cual se tiene la creencia que en virtud de esas respuestas ya se tiene diagnosticada a toda la clase. En ese sentido, el docente ha de dedicar buen tiempo para ir conociendo a cada uno de sus estudiantes para poder identificar sus fortalezas y sus dificultades, y allí, establecer estrategias de mejoramiento individual que, a su vez, favorecerán el aprendizaje colectivo.

**Evaluación Formativa.** Tal y como se referenció en párrafos anteriores, los aportes de M. Scriven en 1967 sobre el tema de la evaluación durante el proceso de aprendizaje o evaluación formativa en referencia a los métodos pedagógicos empleados por los docentes y sus diversas adaptaciones a los progresos y dificultades expuestas por los estudiantes en función de los aprendizajes. Al respecto, García (2016), establece que esta forma de evaluación:

Tiene una finalidad estrictamente pedagógica busca comprender, supervisar e identificar el proceso de aprendizaje y los aciertos y dificultades, no son importantes los resultados. Es importante que el alumno aprenda a autorregular sus procesos de aprendizaje. (p.65).

En ese sentido, se destaca que la evaluación formativa no busca resultados, por el contrario, se enfoca en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en favor de la autonomía de sus procesos escolares para superar, desde sus propias posibilidades, las dificultades encontradas en cada situación. Es decir, desde un punto de vista formativo, la evaluación ha de centrarse en los aprendizajes dando cuenta de los avances de cada estudiante, generando diversas estrategias de mejoramiento, haciendo especial énfasis en la reflexión de que ellos son responsables del progreso de su propio aprendizaje.

La evaluación formativa se caracteriza por realizarse en cualquier momento del proceso académico, lo que fortalece el conocimiento de los procesos desarrollados y permite realizar cambios estratégicos para el mejoramiento de estos, de esta manera, las decisiones se toman en el mismo instante que sea pertinente para no esperar a la finalización del proceso, momento en el



cual, las acciones que se realicen no tendrán la misma influencia en el proceso. Esta idea de evaluación facilita los procesos de retroalimentación *in situ*, es decir, permite reconocer el trabajo realizado, exaltando las metas alcanzadas, las fortalezas expuestas y las posibles soluciones a las dificultades presentadas en el punto específico de una actividad.

Para Hernández (s.f.), citado en Rivera Y Piñero (2006), este concepto de evaluación favorece directamente los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la medida en que:

[...] la evaluación debe constituirse en una reflexión permanente de los diferentes actores involucrados en el acto educativo, (maestros, alumnos, padres de familia y comunidad educativa) que permita el análisis de las causas y factores que promueven el aprendizaje, los logros y las limitaciones del alumno como ser integral. (p.44).

De esta forma, la evaluación así entendida, como la posibilidad de una constante mejora en los procesos educativos, puede generar procesos de adaptación de los contenidos curriculares, el redireccionamiento de la metodología didáctica y e incluso el diálogo con los padres de familia, es decir, todo aquello que permita que los procesos de aprendizaje de cada estudiante puedan mejorar. En últimas, de lo que se trata es de favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde su particularidad, poder detectar a tiempo las falencias presentadas durante el proceso para proponer diferentes alternativas para superar dichas dificultades y no tener que esperar hasta el final del proceso para comunicarle al educando que su proceso fracasó.

**Evaluación Sumativa.** La evaluación sumativa, que no es sinónimo de evaluación final, se caracteriza por la última evaluación que se realiza a un estudiante al finalizar un ciclo escolar. Esta evaluación dará cuenta de las metas alcanzadas y de aquellos objetivos que fueron logrados de manera parcial o que no pudieron ser culminados. Así, autores como Lafourcade (1972:21), quien en este punto define que: “la evaluación es entendida aquí como una etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”.

En ese sentido, la evaluación sumativa carece de algunas de las características más relevantes de una verdadera evaluación de los aprendizajes desde el punto de vista formativo, es decir, en este formato de evaluación, no se hacen reflexiones durante el proceso, lo que niega toda posibilidad de adecuación de los procesos para el mejoramiento continuo de los aprendizajes. Más aún, es una reducción de los aprendizajes a la emisión de un concepto cuantitativo, relegando los aprendizajes a la verificación de los objetivos alcanzados y no alcanzados.

En consecuencia, la evaluación sumativa es considerada como la menos importante, pues en ella se da cuenta de un proceso terminado en el que el estudiante ya no puede hacer cambios en

los procesos ni en los resultados, pero, irónicamente, esta concepción de evaluación es la más desarrollada en la mayoría de centros educativos por parte de docentes y la de mayor importancia para los estudiantes, para quienes la evaluación sumativa genera todo tipo de sensaciones, la mayoría de ellas asociadas con el miedo, la incertidumbre y la dominación.

Vale la pena resaltar que la evaluación sumativa puede ser un punto de partida para el rediseño de estrategias al inicio de un nuevo ciclo escolar por que la información allí obtenida es el sustento inicial para la planificación de actividades de acuerdo con los resultados generados en una evaluación final y su integración con los resultados dados en una evaluación inicial. De este modo, la finalidad de la evaluación, entendida como la valoración de los aprendizajes y sus procesos, estaría respaldada por un conjunto de informaciones tomadas en diferentes momentos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Evaluación Formadora.** Esta modalidad de evaluación, a menudo confundida con la evaluación formativa, descrita anteriormente, al respecto, Díaz Lucea (2012), referencia que esta expresión tiene sus orígenes en Scallon (1974), para destacar la importancia de la autoevaluación como elemento esencial en el desarrollo de los aprendizajes, entregando al estudiante la responsabilidad de sus aprendizajes y la evaluación de los mismos.

La evaluación formadora, se diferencia de la evaluación formativa, en el sentido de dar mayor autonomía a los educandos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, la valoración crítica y reflexiva de los resultados y el planteamiento de posibles soluciones para hacer frente a las dificultades presentes en el transcurso del proceso, todo esto con el constante acompañamiento del docente de clase, quien guía y orienta al estudiante en este desarrollo.

Otros autores como Perrenoud (2008), sintetizan la idea de la evaluación formadora como:

El éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados obtenidos por el alumnado se fundamenta no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación entendida como un conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas (s.p.).

Así, los procesos de evaluación de los aprendizajes, se fundamentan en el desarrollo metacognitivo del estudiante, es decir, desde sus capacidades de autocrítica y autorreflexión aplicadas en la valoración de sus actuaciones en relación con los resultados obtenidos, además de establecer las posibles soluciones para superar las dificultades encontradas en dichos procesos.

En el desarrollo de procesos de aprendizaje fundamentados en la evaluación formadora, se tiene el error como una posibilidad de aprendizaje, esto, en razón a que es el estudiante quien analiza la situación presentada, plantea sus posibilidades de acción y establece las posibles causas

en los elementos fallados, posibilitando la toma de decisiones para el mejoramiento de esta condición, generando procesos de aprendizaje y mejoramiento continuo. Lo anterior, teniendo en cuenta la disposición que tiene el docente frente a estas actuaciones, si está de acuerdo en con esta concepción de evaluación, o si, por el contrario, se posiciona en la concepción tradicional en donde el docente es el único que ostenta el poder y control sobre los procesos de evaluación escolar.

Para Hernández Álvarez, J, Velásquez, R. y otros. (2004), establecen que la evaluación formadora ha de entenderse como:

Un dispositivo pedagógico en el que la autoevaluación constituye una pieza clave. Tiene por objeto proporcionar que los aprendices puedan ir construyendo un modelo personal de acción para aprender de forma autónoma, implicándolos en las tareas de representación de los objetivos que han de alcanzar, de planificación de la acción, de regulación del proceso de ejecución del plan, de apropiación de los criterios que permiten la autogestión de los errores, y de análisis y valoración de los resultados obtenidos. (p. 295).

De lo anterior, se destaca la idea planteada por los autores acerca del proceso de autocritica y autorreflexión desarrollado por los estudiantes en la adquisición de los aprendizajes, resaltando, además, la apropiación que ha de hacer el estudiante para la ejecución de esta tarea, partiendo de un análisis de la propuesta, desarrollándola desde sus propias capacidades y planteando posibles soluciones a las dificultades encontradas desde su percepción y posibilidad de acción.

### **2.4.3 Quién participa de la Evaluación**

De acuerdo con los planteamientos de Casanova (1999), los sujetos que intervienen en el proceso evaluativo permiten clasificarla de acuerdo con la interacción existente entre sujeto y aprendizaje, es así como se pueden establecer tres subcategorías de evaluación entendidas como heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

**Heteroevaluación.** El concepto de heteroevaluación se centra en la relación docente-discente y su interacción frente a la comprobación que se hace de los conocimientos adquiridos por parte del estudiante en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. Esta forma de evaluación es la más empleada por parte de los docentes y, en consecuencia, es a la que se le asigna un mayor valor en términos de resultados. Está generalmente relacionada con estrategias de poder, control o incluso de intimidación sobre los estudiantes. Pero, la verdadera intencionalidad de esta forma de evaluar a nuestros educandos es la generación de estrategias de constante mejoramiento a través de un constante diálogo sin prejuicios ni razones de estatus, es una interacción cordial en favor de los aprendizajes del estudiante e incluso del docente. Y es, a través de este diálogo, que se fomenta el desarrollo del pensamiento reflexivo al permitirle al estudiante debatir con el docente acerca de sus

actuaciones en los procesos educativos, conocer sus causas y entender sus consecuencias para permitir una mayor reflexión frente a los procesos y los resultados en cada estudiante.

La heteroevaluación es un proceso que no es fácil de desarrollar, no nos gusta ser juzgados y menos si estos resultados son adversos a nuestros ideales, pero es en este punto en donde el docente implica su trabajo pedagógico para darle a entender al evaluado que los juicios emitidos están encaminados hacia el mejoramiento de sí mismo y no en su contra, entendiendo que mejorar es una condición propia del ser humano y se encuentra arraigada en su naturaleza.

***Coevaluación.*** Este proceso de evaluación es quizás el menos desarrollado al interior del aula. Su importancia radica en el diálogo establecido entre pares frente a una situación común, es decir, una interacción entre dos o más formas de entender un mismo concepto ante los cuales se tienen unos criterios preestablecidos para el desarrollo de esta función. Vale la pena destacar que este esquema de evaluación también es muy valioso en la valoración del trabajo realizado entre pares docentes al interior de la escuela.

Si bien es cierto que esta metodología de evaluación es propicia para su desarrollo en cualquier momento del proceso escolar, se puede resaltar su importancia especialmente al finalizar un trabajo colaborativo puesto que la valoración del trabajo grupal por parte de sus integrantes fomenta la toma de conciencia frente a las actuaciones de cada individuo y su papel desarrollado en un aprendizaje colaborativo. Para este caso particular, algunos autores recomiendan que se realicen especialmente valoraciones positivas del trabajo realizado para generar un ambiente de confianza enfocados hacia un espacio de reflexión crítica teniendo en cuenta que no se trata de juzgar a la persona sino de valorar las actividades realizadas.

***Autoevaluación.*** Quizás sea uno de los elementos más valiosos con que cuenta un sistema educativo al momento de conocer los verdaderos alcances que han tenido los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los escolares. Es de aclarar que, por ser la autoevaluación escolar uno de los temas centrales de la investigación, se dará mayor desarrollo en un capítulo subsiguiente.

La autoevaluación de los aprendizajes por parte de cada uno de los estudiantes es un factor determinante en la construcción del conocimiento, así, es vital la función docente de orientar a sus educandos hacia una concepción de la evaluación como el camino que se ha de seguir para el mejoramiento continuo en todos los aspectos de la cotidianidad, inclusiva más allá de la escuela. Por tal motivo, se destaca el trabajo mancomunado entre docentes y estudiantes principalmente

para lograr establecer esos acuerdos enfocados en la constante reflexión frente a los procesos realizados, exaltando las fortalezas y generando alternativas para la solución de dificultades.

También es importante entender que un proceso de autoevaluación representa una serie de factores, desde la perspectiva discente, que han de ser valorados por parte del docente, todo esto en función del desarrollo del pensamiento autocrítico y autorreflexivo en cada uno de sus educandos, de lo contrario, estas cogniciones se verán relegadas al plano de lo abstracto y reconocidas como un factor evaluativo sinsentido.

A pesar del reconocido valor que para los procesos de formación escolar tiene la autoevaluación, aún se mantiene de manera prioritaria la aplicación de diversas formas de heteroevaluación para la valoración e incluso de la calificación como forma inequívoca de verificación de los aprendizajes en el aula escolar, diezmando el potencial social, político, cognitivo e incluso formativo que una verdadera autoevaluación puede aportar a cada escolar como sujeto.

#### **2.4.4 Técnicas e Instrumentos para la Evaluación Escolar**

La evaluación educativa es sin duda uno de los espacios escolares de mayor complejidad. Esto debido, entre otros aspectos, a la polisemia circundante de este tema en cada uno de los actores representativos en el campo escolar. Pero, en muchas ocasiones, la evaluación también es entendida como un sinónimo de calificación, de medición, de clasificación o de exclusión, despojándola de todo sentido ético, social, político o cultural.

En las últimas décadas, la evaluación escolar ha logrado posicionarse en lugares privilegiados del sistema educativo, esto debido a la intencionalidad de las políticas educativas y sus reformas en el orden internacional que además influyen directamente en el ámbito nacional y regional, logrando permear todos los sistemas educativos hasta lo más profundo de la escuela: el aula escolar.

De manera que, la evaluación escolar se ha visto regulada por la obtención de *buenos resultados* por parte de los estudiantes, lo cual se ve reflejado en la clasificación de las instituciones educativas, el entre dicho de la labor docente, los beneficios por parte de agentes capitalistas internacionales, entre otros aspectos, que de fondo lo que tienen como pretensión es el control totalitario de la escuela y todo su sistema educativo. Todo esto se ve reducido a la aplicación de pruebas, exámenes o test como único e inequívoco referente de la comprobación de los aprendizajes que se ejerce, en muchos casos, desde la iniciativa docente, lo que facilita la

proliferación de políticas evaluativas encaminadas hacia la clasificación de los sujetos y los saberes adquiridos.

Desde una perspectiva práctica, la evaluación de los aprendizajes se puede realizar a través de diversas técnicas e instrumentos desarrolladas para tal fin. Pero estos dos términos, en muchas ocasiones, son utilizados de manera indiscriminada por ser considerados como sinónimos. Para García Carrillo, L & Mesa, G, (2016:92), citando a Castillo y Cabrerizo (2010), existe una gran diferencia entre estos dos elementos. Así, por un lado, el método o técnica es un concepto más amplio de orden generalizado que permite la implementación de diversos procedimientos para la obtención de información a través de la implementación de diversos instrumentos. Se puede entender como técnicas de observación o de interrogación, entre otras.

De otro lado, los instrumentos son herramientas específicas estructurada aplicadas para la recolección de información y que se encuentran establecidas de acuerdo con la técnica que se vaya a desarrollar para la evaluación. Así, por ejemplo, se tiene como instrumento de evaluación una rúbrica, un cuestionario o una entrevista. Además, un instrumento de evaluación también puede ser un medio para registrar información obtenida para la posterior emisión de una valoración. En este caso se tendrían instrumentos como fichas de evaluación o el diario de campo, entre otros.

Para simplificarlo anterior, se puede establecer que las técnicas ya están establecidas y definidas, se puede decir que es la parte teórica del proceso evaluativo y los instrumentos son herramientas creadas por cada docente de acuerdo con la intencionalidad de la evaluación y la técnica que la sustenta, es la parte práctica y tangible de la evaluación. También es importante resaltar que cada docente establece sus propias técnicas de evaluación y, en consecuencia, desarrolla los instrumentos necesarios para tal fin, con lo cual se puede tener una gran variedad de instrumentos en cada una de las técnicas establecidas.

Para Álvarez, (2001), lo más importante no es el la técnica o el instrumento empleado para la valoración de los aprendizajes sino todo lo que gira en torno a esta práctica, para él:

El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga. Más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que se pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se espera obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulan. (p.91).

Cada docente dará mayor o menor importancia a una u otra técnica de evaluación y, con base en esto, generará diversos instrumentos para la evaluación de los aprendizajes en sus estudiantes, con lo cual se puede establecer una amplia gama de instrumentos de evaluación indistintamente que se denomine de igual manera entre docentes, es decir, se puede hablar de una

rúbrica de evaluación, pero cada docente establece los contenidos de dicho elemento, esto aplica para todos los instrumentos de evaluación. Para Díaz, J (2012:144), la relevancia que se da a los resultados obtenidos está por encima de los instrumentos establecidos, para él: “[...] El instrumento en sí no define un modelo de evaluación ni una postura pedagógica del profesor o una concepción de la enseñanza. Será el uso que de los resultados se haga el factor que definirá estos aspectos”.

Cabe anotar que, incluso se puede hablar de instrumentos de evaluación que no son muy comunes en el espacio académico pero que han demostrado su pertinencia y relevancia para un grupo escolar específico. Pero sin lugar a duda, el docente siempre será el mejor “instrumento” para la evaluación de los aprendizajes, pues es él o ella quien es capaz de adaptarse de manera práctica y flexible para percibir en el momento justo de un acontecimiento todo lo que gira en torno a esa actividad, ya sea de manera individual o grupal.

En la actualidad, existen diversas concepciones y definiciones acerca de las técnicas e instrumentos para la evaluación escolar. Para autores como Estévez (1996), Casanova (1999), Delgado (2003), Cerda (2003) y García (2016) entre otros, existen coincidencias y diferencias entre lo que se referencia como técnicas e instrumentos de evaluación escolar. Para el caso particular de este trabajo, se expone de manera general algunos métodos o técnicas de evaluación escolar y los posibles instrumentos que se pueden circunscribir en cada una de ellas, teniendo en cuenta que en capítulos posteriores se hará un mayor énfasis en algunas de las técnicas e instrumentos para la evaluación escolar.

**2.4.4.1 Técnica de Observación o Apreciación.** Es quizás uno de los métodos más valiosas con la que se puede desarrollar la evaluación de los aprendizajes. Es mediante ella que se puede percibir de manera directa lo que acontece en el momento desde diferentes apreciaciones, es decir, se pueden hacer apreciaciones de las diversas habilidades en cada estudiante, habilidades conceptuales, procedimentales, motrices y actitudinales, todo ello en un mismo tiempo y espacio. Vale la pena resaltar que, bajo esta técnica, se pueden dar orientaciones y retroalimentaciones frente a la actividad desarrollada para propiciar un mejoramiento del proceso y por ende un mejor aprendizaje.

Cada situación de aprendizaje es particular a cada estudiante, por consiguiente, se ha de hacer una constante adaptación de esta técnica y sus instrumentos de validación con el fin de garantizar, en la medida de lo posible, un conocimiento más exacto de la realidad de cada estudiante de acuerdo con la intencionalidad de los aprendizajes y los resultados esperados.

Observar no es simplemente mirar, en realidad de lo que se trata es de percibir la mayor cantidad de información que constantemente está siendo emitida por el sujeto observado indistintamente de que sea de manera consciente. Es decir, se trata de un acto complejo que requiere toda la habilidad perceptiva del observador, en este caso del evaluador, para quien este proceso se convierte más que en una habilidad en una capacidad perceptiva e intelectual.

Aunque la capacidad de observar es un acto intuitivo cotidiano, cuando es llevada de manera sistemática al desarrollo de los procesos de enseñanza, se convierte en un elemento esencial para el mejoramiento continuo de los aprendizajes en cada uno de los estudiantes. Lo que puede ser traducido en una mejor percepción de las aptitudes y comportamientos de nuestros educandos frente a diversas situaciones de la cotidianidad escolar. De este modo se puede destacar que una de las mayores ventajas que ofrece esta técnica es que no altera el medio natural en que se desarrollan los acontecimientos para una mejor comprensión de la realidad.

Existen dos formas de observación o apreciación que según Casanova (1999), se definen como participante y no participante. Para el primer caso, la observación es casi siempre participante en el caso de los docentes, pues la constante interacción con los estudiantes hace que su presencia sea fácilmente percibida por todos los sujetos de observación. Por otra parte, cuando se trata de una observación no participante o externa, se hace referencia a una forma de observación en la cual el docente no incide directa o indirectamente en el desarrollo de las actividades, es decir, no participa de los procesos desarrollados y sus observaciones no general algún tipo de modificación a lo observado.

En cuanto a los instrumentos que se pueden emplear para la consolidación de los resultados de la observación, estos pueden ser diversos, cada uno con una intencionalidad y estructura bien definida de acuerdo con los requerimientos del observador, es decir de cada docente. Entre los instrumentos que más se pueden adaptar a este proceso se encuentran: el anecdotario, la lista de cotejo o grabaciones de audio y video, entre otros, cada uno con unas generalidades y unas particularidades establecidas por el docente observador de acuerdo con una intencionalidad predeterminada.

*El Anecdotario.* Tal y como su nombre lo indica, el anecdotario es un registro que lleva el docente de las observaciones realizadas frente a las actividades, situaciones o acciones más sobresalientes de manera individual o grupal presentadas a lo largo del proceso de enseñanza y



aprendizaje, es un instrumento de estructura muy básica y poco sistemático, de hecho, se puede limitar a la consignación de hechos relevantes en un lugar y tiempo establecido.

*La Lista de Cotejo.* Es un instrumento estructurado en su forma, se caracteriza principalmente por registrar la presencia o ausencia de elementos determinados como secuencias, rasgos o conductas o actitudes, aunque pueden ser muchos más. Esta herramienta de evaluación se presenta a manera de dicotomía entre dos variables, es decir, si está o no, si se evidencia o no, si se logró o no, entre otros aspectos que pueden ser evaluados de esta manera.

*Las Grabaciones.* Esta herramienta es fundamental en los procesos de observación, su principal función es la de permitir revisar las diversas actuaciones realizadas por los sujetos observados, pero en un tiempo posterior, es decir que se puede analizar una actividad realizada con más detalle y detenimiento para percibir factores que en el momento de la observación fueros obviados u opacados por otras actuaciones. Estas grabaciones pueden ser realizadas en audio o video, incluso en fotografía, pero teniendo en cuenta siempre contar con todos los permisos pertinentes para el desarrollo de este tipo de actividades, más aún cuando se trata de menores de edad es importante contar con el consentimiento escrito de los padres.

*Escalas de Clasificación.* La principal función de esta herramienta es la de poder clasificar ciertos comportamientos teóricos o prácticos de cada estudiante de acuerdo con una escala que se estructura en varios niveles que van desde lo no existente o lo no realizado hasta la mejor realización o la completa presentación de una tarea definida. Estas valoraciones pueden ser numéricas, gráficas, descriptivas, entre otras posibilidades.

**2.4.4.2 Técnica de Interrogación o Cuestionamiento.** La técnica de interrogación o cuestionamiento es una estrategia de interacción más directa entre el evaluador y el sujeto evaluado. Este método está enfocado hacia diferentes formas de cuestionamiento de uno o varios temas relacionados entre sí y que pueden ser abordados de diferentes formas a manera de pregunta con el fin de conocer los diferentes posicionamientos, inquietudes y expectativas que tiene un estudiante frente a diversos aspectos como el desarrollo de la clase, los objetivos planteados, los resultados esperados, las actividades propuestos, en fin, se trata de analizar desde diferentes puntos de vista el desarrollo del proceso de enseñanza para una posterior valoración de los aprendizajes.

Esta estrategia de evaluación presenta una amplia variedad de posibilidades, pues en su base se pueden encontrar instrumentos como la entrevista en todas sus facetas, las encuestas, las rúbricas de evaluación y los cuestionarios que también pueden ser presentados en diferentes formatos de

acuerdo con el diseño del docente evaluador. Bajo esta técnica de evaluación, cada docente podrá encaminar sus inquietudes frente a los procesos desarrollados para los aprendizajes abordando diversas formas de interactuar con sus estudiantes bajo la dinámica de preguntas.

Así, los principales instrumentos de aplicación en una técnica de interrogación o cuestionamiento están:

*La Entrevista.* Es un instrumento que posibilita la interacción dialógica entre docente y discente o entre docente y un grupo de estudiantes para la evaluación de los aprendizajes de una manera más personal y significativa. Una característica fundamental de esta metodología es la de poder captar la actitud del entrevistado frente a una situación planteada, además de poder moldear la conversación y profundizar en las respuestas de acuerdo con las inquietudes del entrevistador o a las sugerencias del entrevistado. Según Casanova (1999), se pueden establecer dos clases de entrevistas dependiendo de los objetivos establecidos así: la entrevista formal, que a su vez, puede ser estructurada, semiestructurada y libre o abierta; y la entrevista informal. Todo esto basado en la estructura de las preguntas planteadas para cada entrevista.

*La Encuesta.* Es una técnica muy similar a la entrevista que se centra en la obtención de información acerca de un tema específico. Bajo este procedimiento el docente presenta una serie de preguntas que pueden ser de respuesta abierta o cerrada y tiene la ventaja que puede ser aplicada a un gran número de estudiantes en el mismo tiempo y lugar para conocer su percepción frente a un tema o actividad específica sin perder la percepción que en el momento se tiene de ella.

*El Cuestionario.* El cuestionario es una herramienta que se presenta en forma de documento que contiene una serie de preguntas clara, estructuradas y específicas acerca de un planteamiento puntual con la intención de que las respuestas no sean dispersas pero que reflejen el pensamiento individual de los sujetos evaluados. La forma de las preguntas es muy variada y pueden optar por respuestas de opción múltiple, respuestas condicionadas o respuestas abiertas. Este instrumento en ocasiones se puede confundir con una encuesta, pero como ya se expuso, cada estrategia de evaluación tiene unas características comunes al igual que unas particulares.

*La Rúbrica.* Esta herramienta de evaluación es una de las más prácticas para actividades complejas como la autoevaluación. En su base son guías de puntuación con unos parámetros de definición claros y estructurados que le permiten al estudiante posicionarse en uno y sólo uno de los espacios de acuerdo con la reflexión que pueda hacer de las actividades desarrolladas en una o

varias sesiones de clase. Una de las principales desventajas de este instrumento es el tiempo que el docente ha de emplear para la elaboración de este material.

**2.4.4.3 Técnica de Actuación o Problematización.** Esta técnica está más enfocada hacia la parte práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su función es la de evidenciar actitudes, acciones y comportamientos de los estudiantes en un campo específico en el cual se desarrollan ciertas actividades que involucran actuaciones individuales y grupales de acuerdo con la asignación metodológica expuesta por el docente.

Desde la perspectiva educativa, se tiene que esta metodología permite al estudiante exponer varias de sus capacidades en una sola actividad, lo teórico desde sus conocimientos, lo práctico desde sus posibilidades motrices y lo actitudinal en relación con su comportamiento frente al desarrollo de las actividades.

Existen diversos instrumentos que pueden ser clasificados dentro de esta técnica o metodología, pero lo que en realidad es relevante no es el instrumento sino el manejo dado a los resultados obtenidos. En ese sentido, se facilitan los procesos de retroalimentación (feedback), de mejoramiento constante de las prácticas y más importante aún, es la posibilidad de generar espacios de coevaluación y autoevaluación.

Los instrumentos que se pueden aplicar para el desarrollo de esta técnica de evaluación presentan una gran variedad de representaciones de acuerdo con la creatividad de cada docente. Pero, para tener una idea más clara de lo que expone esta técnica se hace referencia a algunas de las herramientas o instrumentos para la evaluación de los aprendizajes.

*Las Pruebas o Test.* Esta herramienta presenta una gama de posibilidades desde su creación hasta su ejecución. Además, pueden ser escritas, orales o prácticas, lo cual amplía mucho más el espectro de posibilidades de aplicación. En ese aspecto, estas pruebas o test son de índole individual en su gran mayoría, aunque se pueden hacer algunas variaciones para ser desarrolladas de manera grupal. Tienen la característica de ser evaluadas de manera diferente de acuerdo con su intencionalidad, por ejemplo, una prueba escrita de geografía o un test de velocidad en Educación Física, cada resultado es muy diferente al igual que la valoración dada por el docente.

*Asignación de Tareas.* Con esta herramienta de evaluación se puede evidenciar de manera práctica y en tiempo real diferentes cualidades motrices, actitudinales o intelectuales y que son características en cada estudiante, además de poder evidenciar otras posibilidades como liderazgo, trabajo en grupo, compañerismo, participación, creatividad, entre otras. La asignación de tareas

también puede ser *a posteriori*, es decir, actividades asignadas de manera individual o grupal que pueden ser presentadas en eventos ulteriores.

*El Debate.* La herramienta debate expone el pensamiento individual de un estudiante frente al pensamiento diferencial de sus compañeros al abordar un tema o una metodología en particular. En ese sentido, se encuentra más direccionado hacia lo subjetivo del ser, es decir, se puede hacer manifiesto las ideas que defiende un estudiante y sus argumentos para corroborar y diferir frente a sus propios compañeros. No se trata de evidenciar quien tiene la razón o quien está equivocado, la intención es la de conocer, en otro espacio, al estudiante en otras de sus distintas facetas.

*La Autoevaluación.* Como se había enunciado anteriormente, la técnica de actuación o problematización es una de las estrategias de evaluación más pertinentes frente a las posibilidades de mejoramiento de los aprendizajes. En ella se puede destacar el favorecimiento de procesos de autoevaluación y autorreflexión. En efecto, la autoevaluación es un proceso introspectivo que realiza el estudiante frente a sus actuaciones y lo enfrenta a sus aciertos y a sus falencias, pero también a sus posibilidades de mejoramiento.

**2.4.4.4 Técnicas de Producción o Presentación.** Esta forma evaluativa presenta de manera explícita los soportes tangibles de las actividades realizadas en una sesión de clase, en un periodo académico o a lo largo del año escolar. Se trata de evidenciar en un medio físico el informe de las actividades desarrolladas, los resultados obtenidos y el análisis y conclusiones que de estas actividades se puede derivar.

Para tal fin, se cuenta con diversos instrumentos, algunos de los cuales pueden ser desconocidos para la comunidad académica, pero han tenido una gran validación en su ejecución en algunos espacios escolares determinados. En realidad, no se trata de seguir aplicando los instrumentos ya establecidos, el ideal es poder generar nuevas herramientas de evaluación escolar que nos permitan estar lo más cerca posible al entendimiento de las actuaciones de los estudiantes y poder dar una valoración lo más asertiva posible.

Así las cosas, la presentación de evidencias físicas por parte de los estudiantes se configura como un punto de partida para la evaluación de la metodología docente, las temáticas desarrolladas en clase, la pertinencia de los resultados obtenidos y la autoevaluación del estudiante y del docente frente a su quehacer en la escuela.

Como se mencionó, esta metodología puede entender infinidad de herramientas en su práctica, lo que se resalta es la intencionalidad en el uso de estos instrumentos. Aquí se referencian

algunos instrumentos que pueden ser utilizados en el desarrollo de las técnicas de producción o presentación.

*El Portafolios Estudiantil.* El Portafolios es en esencia una recopilación de diversos trabajos, tareas, actividades, etc. que cada alumno ha desarrollado a lo largo de un periodo o al final de un año escolar. El ideal de esta herramienta es más de carácter personal para el estudiante porque allí puede encontrar un informe, posiblemente muy detallado, de su trabajo en clase, unas evaluaciones diagnósticas y su comparación con resultados finales, es evidenciar un proceso, los progresos obtenidos y aquellos aspectos que se han de mejorar. También se puede desarrollar este trabajo de manera digital a través de la herramienta e-folio.

*El Acuerdo Pedagógico.* Enunciado por algunos autores como contrato didáctico o contrato pedagógico, este instrumento para la evaluación de los aprendizajes evidencia las pautas de trabajo, las actividades a desarrollar y lo más importante, los compromisos establecidos entre docente y estudiante para el año lectivo. También se destaca que un Acuerdo Pedagógico no es inamovible o inmodificable, por el contrario, es dinámico y puede ser modificado de acuerdo con las sugerencias de una de las partes, pero con la aceptación de los allí firmantes.

*Fichas de Evaluación.* Las fichas de evaluación son elementos del portafolios y pueden ser diseñadas por cada docente de acuerdo con la intencionalidad de la evaluación. Se trata de un formato desarrollado para la evaluación por parte del docente o también puede enfocarse en la autoevaluación de los aprendizajes, en ella se puede, por ejemplo, llevar un registro diario de las actividades realizadas, dar un concepto cualitativo de los resultados y enunciar una autoevaluación de carácter cuantitativo. No existe un estándar para esta herramienta, lo que favorece la creación y aplicación de diferentes formatos desarrollados por el binomio evaluador-evaluado.

*Proyecto de Aula.* Como herramienta de evaluación, los proyectos presentados al final de un periodo académico o al finalizar un año escolar, pueden dar cuenta de las actividades desarrolladas en un lapso determinado. En él, se evidencia los avances realizados, los logros alcanzados de acuerdo con los objetivos iniciales y las actividades que pueden ser la base para el inicio del siguiente ciclo. Es una actividad de iniciativa de cada estudiante y está en concordancia con el plan de estudios escolar establecido por el docente.

De esta manera, se puede establecer que la evaluación de los aprendizajes cuenta con una gran variedad de técnicas y herramientas para su aplicación. No se puede decir que una técnica es mejor que otra o que un instrumento es más preciso que otro, lo que en realidad es pertinente es

que son elementos de gran versatilidad, que brindan una perspectiva diferente para la valoración de los procesos de aprendizaje y sus resultados. Existen muchas más herramientas para la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva formativa y es el ideal que cada docente pueda aplicar muchas de ellas en diferentes oportunidades para conocer mejor a sus estudiantes y poder acercarse a una valoración más fiable de los aprendizajes.

## **2.5 Reconstruyendo la Evaluación escolar**

Finalmente, a manera de conclusión del presente capítulo, se puede afirmar, tal y como lo expresa García y Mesa (2016), frente al tema de la evaluación escolar y el compromiso social que ella representa, ante lo cual sostienen que:

La gran responsabilidad y reto para los docentes, los académicos y para la escuela, es rescatar en la evaluación su sentido pedagógico y formativo para resignificarla como posibilidad de aprendizaje y de aprender del error con instrumentos y técnicas que trasciendan la nota como resultado. (p.97).

Es claro que las técnicas e instrumentos de evaluación escolar son un medio y no un fin para la verificación de los aprendizajes y depende de cada docente y de cada estudiante la validación de la evaluación como elemento esencial en el desarrollo de los aprendizajes, es decir, poder dar a la evaluación escolar y los elementos que la sustentan el estatus que merece sin convertirla en un medio de dominación, clasificación o segregación, Es importante reconocer que, para construir una cultura evaluativa, fundamentada no sólo en la teoría, sino que además incluya una verdadera sustentación práctica en la cotidianidad, es necesario que involucrar a todos los actores de la comunidad educativa en este proceso. Retomando las palabras de García y Mesa (2016), al expresar que, frente al tema de la evaluación de los aprendizajes, se ha de tener en cuenta:

[...] una evaluación con un sentido más humano que reconoce al estudiante como sujeto social, histórico y cultural con necesidades e intereses particulares, es de entender la evaluación formativa de otra manera o sea como posibilidad de emancipación humana y cambio social en contraposición con una evaluación considerada un problema, un obstáculo. (p.57).

En ese sentido, la evaluación escolar se convierte en un elemento característico de la dimensión social, convirtiéndola en un proceso holístico, flexible y continuo, teniendo en cuenta las diferentes variables que en el desarrollo de este proceso se pueden presentar. De tal forma y, como lo expresa Flórez (2001:109), en referencia a los elementos propios del sistema educativo, el autor expresa que “Para cambiar la evaluación es necesario cambiar el modelo pedagógico, el currículo y la manera de enseñar, pues enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables, no puede cambiarse uno solo sin cambiar los demás”.

Se trata de entender que la evaluación educativa no es un acto que sucede aisladamente, sino que por el contrario se encuentra ligada a diferentes factores susceptibles de ser afectados de acuerdo con la influencia de la evaluación, al manejo dado a los resultados obtenidos y a los procesos adelantados de acuerdo con las observaciones hechas en los diferentes momentos en el desarrollo de los procesos tanto de la enseñanza como de los aprendizajes.

También es de reconocer que, a lo largo de la historia, la evaluación siempre ha estado influenciada por factores cuantitativos que le han permitido emitir juicios de jerarquización, esto en favor de una clase dominante y su necesidad de clasificar y seleccionar diferentes tipos de individuos de acuerdo con unas características y condiciones específicas, lo que hace que esta concepción que ha prevalecido en el tiempo sea un paradigma difícil de romper.

Así, asumir la evaluación escolar desde una perspectiva cualitativa no es tarea fácil, se trata de realizar una práctica crítica y reflexiva de la evaluación educativa enfocada en el mejoramiento, tanto de docentes como de estudiantes, y la retroalimentación de las actividades pedagógicas desarrolladas para percibir sus aciertos y fortalecer los posibles aspectos a mejorar y todo lo que alrededor de ella se encuentra en constante interacción, es poder generar procesos de negociación y establecer una reconstrucción de significados, todo ello siempre en favor de nuestros educandos, recordando siempre que medir un árbol no lo hace crecer.

Finalmente, vale la pena destacar que, la evaluación escolar, especialmente en el área de Educación Física, es uno de los estandartes sobre los cuales se fortalecen los aprendizajes, esto en el sentido de ser una actividad vivencial o experiencial, para la cual cada aprendizaje ha de ser observado y valorado de manera constante e individualizada, teniendo como marco de referencia en entorno social en el cual se desarrollan estos aprendizajes, sin que esto sea un aliciente para la estandarización de la enseñanza o la clasificación de los educandos.

De ahí que, técnicas para la verificación de los aprendizajes como la Autoevaluación discente se presenta como una alternativa de gran potencial para esta finalidad. De acuerdo con López Pastor & Jiménez (1994:191), se trata de desarrollar nuevas alternativas que puedan trascender el modelo tradicional dominante de evaluación en Educación Física, en el cual establece como único sustento de evaluación los test de rendimiento físico y motriz, además de la práctica grupal de algunas disciplinas deportivas.

### 3. LA AUTOEVALUACIÓN CRÍTICA Y FORMADORA EN EDUCACIÓN FÍSICA

La concepción tradicional de evaluación escolar ha estado siempre supeditada a la verificación de los resultados obtenidos a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con unos objetivos establecidos con antelación. Ante esta panorámica de evaluación de resultados, como insignia de las políticas neoliberales internacionales para la educación, se hace necesario e imprescindible el diseño y aplicación de nuevas estrategias de valoración, no sólo de los aprendizajes, sino de todo lo acontecido en la escuela desde una visión holística del sujeto, de la educación y de la evaluación.

En ese sentido, se plantea como alternativa para la valoración de los aprendizajes en el área de Educación Física la Autoevaluación discente desde un posicionamiento de la pedagogía crítica y la evaluación formadora sustentadas en el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades metacognitivas en cada estudiante, y que a su vez, puedan dar cuenta en procesos de autocrítica, autorreflexión y autoformación que logren trascender de lo escolar del aula hacia lo cotidiano de la sociedad, fortificando sus características cognitivas, axiológicas y sociales bajo las cuales se identificará como miembro activo en una sociedad determinada y enmarcada en un contexto geográfico específico.

En ese orden de ideas, se presenta inicialmente para el abordaje de este capítulo, una contextualización generalizada del área de Educación Física, desde sus orígenes como disciplina en la antigüedad hasta su posicionamiento en el sistema educativo actual. Posteriormente, se establece una presentación de la autoevaluación desde la perspectiva discente y sus posibilidades metacognitivas para el desarrollo y valoración de los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje. Y, finalmente, se plantea la posibilidad de una alternativa para la evaluación de los aprendizajes desde la función formadora de la autoevaluación discente en el área de Educación Física, además de algunas herramientas didácticas para su implementación.

#### 3.1 El Concepto de Educación Física

De acuerdo con el análisis etimológico que presenta el Diccionario de las Ciencias de la Educación en 2004 frente al término *educación*, se hace referencia a su origen en la lengua latina en la cual se sustentan dos vocablos: *Educare*, que significa conducir, orientar o guiar; pero también se encuentra su origen en la palabra *Educere*, que representa extraer, dar a luz o hacer salir. Por su parte, el término física se ha empleado siempre para determinar un conjunto de saberes



explicativos, definidos y estructurados relacionados con la *physis*, es decir con la naturaleza en culturas como la griega. Así, para filósofos como Aristóteles, la naturaleza comprende todo el conjunto de seres que poseen materia y que esto permite que sean de una u otra forma o manera.

En ese sentido, la Educación Física (EF) no representa la educación de lo físico, de hecho, Cecchini (1996:50), expresa que: “es el hombre el que se forma por los ejercicios físicos y no los ejercicios en sí mismo”, tampoco se trata de educar al organismo o al aparato locomotor, ya que estos no pueden ser objeto de educación sino de adiestramiento. Así mismo, existen diferentes autores muy versados en el campo teórico de la Educación Física quienes definen esta disciplina de diferentes maneras exponiendo sus propios argumentos, así las cosas, se puede destacar en estas concepciones algunas de las más relevantes:

En primer lugar, se tiene que el diccionario básico del deporte y la Educación Física (2002:94), define a la Educación Física como una “disciplina que busca la formación o educación del individuo a partir de la actividad física o corporal”. También hace hincapié en la época griega con Hipócrates quien relacionaba la Educación Física con la higiene y la salud, lo que se transforma en el siglo XVIII cuando cambia el paradigma y modifica sus objetivos para formar parte del sistema educativo.

Por su parte, Cagigal (1968:14) afirma que la E.F., como ciencia es el proceso o sistema de ayudar al individuo en el correcto desarrollo de sus posibilidades personales y de relación social con especial atención a sus capacidades físicas de movimiento y expresión.

En el Manifiesto Mundial de la Educación Física (2000:11), documento desarrollado por la Federación Internacional de Educación Física (FIEP),<sup>27</sup> entiende a la Educación Física como:

El elemento de Educación que utiliza, sistemáticamente, las actividades físicas y la influencia de los agentes naturales: aire, sol, agua, etc. como medios específicos, donde la actividad física es considerada un medio educativo privilegiado, porque abarca al ser en su totalidad.

Para autores como Para Bonilla (1996), la Educación Física es:

Una disciplina pedagógica que contribuye significativamente a la estructuración de la personalidad del alumno, su creatividad, su socialización y al fortalecimiento de sus aprendizajes escolares, mediante la cualificación de su motricidad natural y el enriquecimiento del repertorio de movimientos no naturales o adquiridos. (p.38).

---

<sup>27</sup> La Federación Internacional de Educación Física (FIEP), fundada en 1923, como el más antiguo organismo internacional que trata de la Educación Física, ha sido el palco principal del debate sobre la Educación Física en el mundo desde su fundación.

En el manual de Educación Física y Deportes (2003:16), se puede leer la definición de EF como “El estudio de las conductas motrices susceptibles de poseer contenido educativo; es decir, se aprovecha el contenido de las actividades físicas para educar. Se busca, en definitiva, de desarrollo integral del individuo”.

En la Ley 181 de enero de 1995, Ley del Deporte en Colombia, en su Título III, Artículo 10, se define a la Educación Física como: “La disciplina científica cuyo objeto de estudio es la expresión corporal del hombre y la incidencia del movimiento en el desarrollo integral y en el mejoramiento de la salud y calidad de vida de los individuos con sujeción a lo dispuesto en la Ley 115 de 1994”. (p.4).

Otro autor referenciado en el campo de la Educación Física es Blázquez (2002), para quien la Educación Física es:

Una verdadera pedagogía de las acciones motrices de los individuos, su finalidad es la educación y el medio empleado la motricidad, tratándose de una acción que se ejerce sobre los individuos y no sobre los contenidos. En el bien entendido que no es el movimiento el que ocupa el lugar central, sino la persona que se mueve, que actúa, que realiza una actividad física. (p.37).

Para Parlebas (1976), citado por Blázquez (2002:37), la Educación Física es “una práctica de intervención que ejerce una influencia sobre las conductas motrices de los participantes en función de normas educativas implícitas o explícitas”.

El grupo de investigación “Acción Motriz”, liderado por Hipólito Camacho (1997), presenta una definición de Educación Física en la que se establece como:

Un proceso pedagógico encaminado al perfeccionamiento morfológico y funcional del organismo del hombre, a la formación y mejoramiento de sus habilidades motrices vitalmente importantes, a la elevación de conocimientos y al desarrollo de cualidades morales individuales y sociales de la personalidad. (p.14).

En el documento *Orientaciones para el área de Educación Física, Recreación y Deporte*, presentado en 2014 por la Secretaría de Educación del Distrito (SED), se establece que:

El área de Educación Física, Recreación y Deporte está relacionada con el conocimiento y desarrollo del cuerpo, por lo cual su construcción curricular proviene del interés pedagógico por cultivar las características de la inteligencia corporal o cenestésica y las relaciones entre el manejo del cuerpo y el despliegue de otros procesos cognoscitivos y sociales que permiten enriquecer las conversaciones y prácticas desde un enfoque de desarrollo humano. (p.25).

En todo lo anterior, se puede evidenciar la existencia de una gran cantidad de definiciones en torno a la Educación Física, son concepciones que han ido evolucionando a lo largo del tiempo, adaptándose a los constantes cambios y nuevos retos que presenta esta disciplina en el contexto escolar, político y social.

### **3.2 Consolidación de la Educación Física en el Contexto Escolar**

Para tener un referente teórico acerca de la Educación Física y su evolución, es necesario establecer periodos de tiempo con los cuales se pueda evidenciar el avance de esta disciplina a través del tiempo hasta nuestros días. Para autores como Sainz (1992) y Betancor y Vilanou (1995), la historia de la Educación Física se puede dividir en periodos de tiempo de acuerdo con las prácticas corporales desarrolladas y la concepción de cuerpo que se tiene es ese momento histórico, bajo estas condiciones, se pueden establecer tres épocas o periodos de tiempo así: Prehistórico, Gimnasia Antigua y Gimnasia Moderna.

#### **3.2.1 La Prehistoria de la Educación Física**

Los inicios de la Educación Física se remontan al origen mismo del hombre, el Homo Sapiens en el periodo paleolítico, entendiéndose que no se trataba de una disciplina como es conocida en la actualidad, sino que estaba más relacionada con actividades físicas propias del hombre en un entorno de adaptación al medio y de supervivencia como especie. En ese sentido, se realizaban diferentes actividades físicas entendidas como ejercicios utilitarios relacionados con la búsqueda de alimento a través de prácticas como la caza o la pesca y la utilización de diferentes artefactos rudimentarios como el arco, la flecha y la lanza, desarrollados para tal fin y que, posteriormente, serían estas actividades físicas las precursoras de la disciplina que hoy conocemos como Educación Física.

En esa época sólo se contaba con la experiencia adquirida en la inmediatez, no existían referentes que pudieran establecer algunos patrones o guías para la práctica exitosa de sus actividades, todo era cuestión de instinto de supervivencia, aunque con el paso del tiempo, estas actividades se fueron perfeccionando hasta el punto en que hoy en día, muchas de esas actividades desarrolladas para la supervivencia han trascendido en el tiempo hasta nuestros días convirtiéndose en actividades deportivas de alto rendimiento y complejidad.

#### **3.2.2 Gimnasia en la Antigüedad**

Para este periodo de tiempo se puede establecer sus inicios varios milenios antes de Cristo, y su conclusión se presenta en el ocaso del siglo XVI d.C. Se inicia este periodo con las culturas prehelénicas en una aproximación al tercer milenio a. C. en el mediterráneo oriental y en el lejano oriente con culturas como China e India y se caracterizaba, entre otros aspectos, por la concepción

globalizante, es decir, todos los ejercicios y prácticas físicas integraban la Educación Física, aunque aún no se llamaba así.

En estas culturas, la Educación Física se desarrolló con unos objetivos definidos y unos programas de sistematización de las diferentes actividades desarrolladas, inclusive, algunas de esas prácticas milenarias aún se desarrollan en diferentes contextos de nuestra actualidad. Disciplinas como las artes marciales son originarias especialmente de China y Japón en donde, además, se incorporaban actividades como el juego y la danza en la educación tradicional. Por su parte, hacia el año 2500 a. C. los egipcios practicaban actividades de lucha cuerpo a cuerpo y con palos, actividades que eran destinadas especialmente al entrenamiento de soldados, pero carecía de un objetivo de competitividad, esto sumado a la existencia de deidades como Sehet quien era venerada como la diosa egipcia del deporte. Otras culturas como los persas y los tibetanos realizaban actividades ecuestres muy similares al actual Polo.

En la India, según los Vedas, libros sagrados del brahmanismo, se establece que el entrenamiento militar con el que se adiestraba a los jóvenes guerreros estaba compuesto de lucha, saltos, carreras y natación, estableciendo una fuerte relación entre ejercicio físico y religión, lo cual era muy tradicional en estas antiguas culturas.

La cultura cretense, establecida en la isla de Creta en el año 3000 a. C. tenía como deporte autóctono la caza del jabalí, además de la práctica del ajedrez, la lucha de pancracio que consistía en una mezcla de boxeo y lucha con la intención de dominar al oponente, algo muy similar a la práctica de las artes marciales mixtas de la actualidad. También se practicaba la tauromaquia, pero en un sentido más religioso y espiritual, pues en estas prácticas el lidiador tomaba el toro por los cuernos para saltar al otro lado de este, o utilizaba una pértiga para pasar por encima de él en el momento de la investida. El toro era considerado un animal sagrado en esta cultura, de allí el origen de la leyenda del minotauro en la isla de Creta.

La civilización griega consideraba como esencial la armonía entre cuerpo y espíritu y como factor determinante en la educación de sus ciudadanos. Para Arnold (1968), referido por Sainz (1992:34), en este periodo de tiempo “un cierto equilibrio entre el espíritu y el cuerpo ha producido genios y una cultura raramente igualada en las generaciones que han seguido”.

Es de resaltar que muchos de los antiguos filósofos eran atletas dedicados y asignaban una gran importancia al cuidado del cuerpo y la actividad física, así, por ejemplo, Pitágoras fue campeón de pugilismo además de entrenador, Platón participó como luchador en varias justas

deportivas y Milón de Crotona, un célebre atleta de peso pesado quien era seguidor de Pitágoras escribió un libro acerca de la Naturaleza con una tendencia filosófica. Por otra parte, las célebres epopeyas de Homero representan un canto a los juegos y al Agón siempre con el ideal de ser siempre el mejor y superior a todos. También las Odas Olímpicas se recitaban en toda la Hélade, mientras que Sócrates las enseñaba en el gimnasio.

Otro aspecto importante que se destaca en este periodo de tiempo es la aparición de los primeros juegos olímpicos, de los cuales se tiene registro que acontecieron en el año de 776 a.C. en la griega de Olimpia, conocida por ser el lugar más sagrado del dios Zeus. Estos juegos se celebraron hasta el año 393 d.C. cuando el emperador Teodosio I prohíbe toda celebración pagana, incluidos los juegos olímpicos. Pero, fue hasta el año 1896, cuando el francés Pierre Frèdy, barón de Coubertin, decidió retomar la idea de los juegos olímpicos antiguos y desde entonces se celebran cada cuatro años de manera casi que ininterrumpida, exceptuando épocas de grandes conflictos internacionales como la primera y segunda guerra mundial, entre otros conflictos.

En los inicios del siglo XV, como lo referencia Chaverra & Uribe (2007:136), el pedagogo italiano Vittorino Da Feltre, fue un innovador en el campo de la educación. Él consideraba que la educación debía basarse en el interés de los alumnos, quienes no debían verla como un castigo. Feltre fue el primer humanista en desarrollar un currículo de Educación Física expresando que esta disciplina era tan importante como cualquier otra dentro del proceso educacional del individuo, reviviendo el concepto de desarrollo integral de cuerpo y mente.

### 3.2.3 Gimnasia Moderna

Este periodo de tiempo se encuentra comprendido entre los albores del siglo XVII hasta mediados del siglo XX. En estos inicios, la influencia del Renacimiento sobre la actividad física y los ejercicios corporales fue muy influyente, determinando una nueva cultura de lo corporal y sus cuidados. Al respecto, Rodríguez (1942), señala que:

Las magníficas escuelas del renacimiento hicieron de la Educación Física, una parte importante de la educación e incluyeron en los programas de actividades los ejercicios de equitación, carreras pedestres, saltos, esgrima, diversos juegos con pelotas, etc., que eran practicados todos los días por los alumnos, al aire libre y sin limitación de tiempo. (p.29).

Otro autor muy influyente en el contexto escolar de la Educación Física, según lo referencia Château (2013:128), es el inglés John Locke, quien en el prefacio de su obra *Pensamientos sobre Educación*, publicado en 1693, condensa su pensamiento frente a la Educación Física en tres grandes concepciones: en el cuidado del cuerpo para conservar la salud, en que ayuda a mantener

recto el espíritu y en la recreación del espíritu, resaltando la importancia de esta disciplina para la consecución de una adecuada educación moral e intelectual. En este sentido, le da mucha importancia a la Educación Física, resaltando la necesidad de mantener un constante equilibrio entre el cuerpo y el espíritu mediante los estímulos percibidos por los sentidos, agregando además que se hace necesario fortalecer el cuerpo del niño desde muy edad temprana para que aprenda a soportar la fatiga en la cotidianidad.

También es pertinente destacar en esa época, como lo describe Cornejo (1999), el trabajo desarrollado por el filósofo y pedagogo francés Jean-Jacques Rousseau, quien es su obra *El Emilio o de la Educación*, publicada en 1762, destaca la importancia de los ejercicios corporales, el juego y los deportes como los pilares de su teoría educativa enfocada en las potencialidades del ser humano, es decir que, a través de la Educación Física se busca el desarrollo integral de la persona en relación con su formación moral. También retoma el ideal griego de corporeidad y destacó el valor educativo que representa la Educación Física.

Un partidario de las enseñanzas de Rousseau fue el maestro suizo, Heinrich Pestalozzi quien desarrolló los principios didácticos generales para la Educación Física desde en la Psicología. Pestalozzi pensó diversas formas de Educación Física, entre ellas están: la natural e instintiva, que era general y suficiente; la planificada y sistemática, que era responsabilidad del educador y la denominada gimnasia elemental, tiempo después desarrolló la gimnasia industrial y la más conocida hoy en día gimnasia militar.

También es referido en Barrow h. & Brown (1992:67), otro de los seguidores de las enseñanzas de Rousseau, el educador, literato y teólogo alemán Guts Muths, quien es conocido como el creador de la gimnasia pedagógica moderna. Vislumbró que la Educación Física se debía practicar en correlación con las leyes naturales y los conocimientos del cuerpo humano y desarrolló una forma de movimiento de manera natural e introdujo los juegos y la natación en su programa de educación escolar en su obra literaria: *Gimnasia para la Juventud: o una guía práctica de ejercicios deliciosos y divertidos para el uso de las escuelas*, publicada en 1793.

Por su parte, Pehr Henrick Ling, descrito por Chaverra & Uribe (2007), como el padre del sistema mundialmente conocido como *gimnasia sueca*. Ling introdujo el manejo de ejercicios sistematizados para localizar el esfuerzo físico en determinados puntos corporales, eliminó la ideología de competición haciendo énfasis en la responsabilidad de cada individuo de estimular y ayudar a las personas menos capacitadas. Fue el fundador del Royal Center Institute of

Gymnastics, en donde se enseñaba tres formas de gimnasia: *educativa, militar y médica*. Su colaborador y discípulo más cercano fue su propio hijo Hjalmar.

### 3.2.4 La Educación Física en la Actualidad

Han sido grandes y diversos los avances en Educación Física como disciplina desde sus inicios como actividad para la supervivencia hasta la actualidad. En ese sentido, se puede entender, cada vez con más claridad, la relevancia que sustenta esta disciplina, no sólo en el ámbito escolar, sino en el desarrollo de una Educación Física para la vida. De tal manera que, hablar de Educación Física ya no está limitada al espacio escolar, a ese pequeño instante de la semana en que se pueden poner a prueba todas las capacidades psicomotrices de los estudiantes, ahora, se trasgreden los límites impuestos por las políticas educativas para llevarla al plano de la cotidianidad, de la aplicación en un contexto real de todos los conocimientos y prácticas desarrolladas en torno al currículo de Educación Física.

Hasta mediados del siglo XX, tal y como lo refiere Contecha (2007:145), en Chaverra & Uribe (2007), la Educación Física estaba ligada casi exclusivamente al concepto de gimnasia, lo cual se va transformando hasta el punto de difuminarse en relación con otras formas de actividad física. Entre los cambios más destacados se tiene que los deportes se empezaron a organizar en asociaciones, y en la escuela, el término Educación Física siguió empleándose para las clases en las que se impartían materias como danza, gimnasia, atletismo e incluso anatomía. Por otro lado, la dualidad mente-cuerpo que se había prolongado desde hace siglos en la concepción de hombre en relación con la Educación Física se estaba transformando como consecuencia de las nuevas políticas de Estado que masificaban las actividades tradicionales a manera de deporte para la satisfacción de necesidades en toda la población.

Es así como Cagigal (1972), describe el nuevo escenario en el que la Educación Física y los docentes de esta disciplina empezaron a afrontar las nuevas perspectivas que se presentaban para el desarrollo de sus actividades, al respecto describe que:

[...]llegó el nacimiento de federaciones internacionales y la aparición de estructuras supranacionales cuya fuerza ha ido creciendo. Este prestigio fue descubierto por personas influyentes ajenas a la profesión educativa (industriales, comerciantes, hombres de negocios, políticos etc.), los cuales se introdujeron en las filas directivas del deporte nacional e internacional. [...] El educador físico, a quien el pueblo [...] tendía a identificar con el hecho deportivo se apresuró a decir que él no tenía nada que ver con ese deporte desmesurado. Parcialmente tenía la razón; pero, sin querer, los educadores físicos se alejaron de la voluminosa parcela derivada del movimiento humano. Un afán de repulsa a la contaminación les hizo perder terreno en el ámbito donde podían haber encontrado las mayores motivaciones hacia las prácticas de la Educación Física por parte de la juventud (p.129).

Es entonces como se evidencia la constante intencionalidad de entidades capitalistas ajenas al sistema educativo por obtener dividendos a expensas de aquellas clases sociales para quienes el Estado provee algunos beneficios con la intencionalidad de mantener un control totalitario mientras se limita la actividad docente y se despoja de muchas posibilidades a todos los posibles beneficiarios de una verdadera educación de calidad.

En el terreno de la academia, la Educación Física tomó gran fuerza y se diversificó en varias especialidades creadas y desarrolladas en varias facultades de educación superior. Estas nuevas áreas de estudio, derivadas de la Educación Física se enfocaron en aspectos específicos relacionados con la cotidianidad de los espacios sociales en los cuales se gestaron. Estas nuevas facultades formaron profesionales en especialidades como la recreación, el tiempo libre, la salud, el deporte de alto rendimiento, la administración y el entrenamiento deportivo, entre otros nuevos perfiles y especialidades.

En el contexto actual de la Educación Física en el aula, se presentan diversas posibilidades de trabajo con los estudiantes, pues al no existir un plan de estudios específico para el área y, en consecuencia, cada docente realiza su trabajo de manera independiente, aunque existen múltiples coincidencias entre diversas prácticas elaboradas, no se puede hablar de un programa estandarizado para su enseñanza, lo cual favorece el desarrollo de esta disciplina desde las posibilidades del entorno social en el que se desarrollan como individuos nuestros estudiantes.

### **3.3 La Autoevaluación en Educación Física desde la Perspectiva Discente**

La evaluación en el área de Educación Física es sin duda un tema de mucha controversia frente a las posibilidades que puede presentar para su aplicación. Se presenta como una forma de evaluación general pero también específica, grupal y a la vez personal, se trata de comprender al individuo en su desarrollo personal y la interacción existente con sus semejantes. Así, cada aspecto relacionado con el desarrollo de los aprendizajes en cada uno de los educandos ha de ser valorado de la manera más específica posible, lo cual representa un verdadero reto para el docente, en quien recae gran parte de la planificación, ejecución y presentación de dicha actividad.

Al respecto, Díaz Lucea (2012), señala a la evaluación como factor de medición y control al referirla como:

La evaluación que se ha hecho de la Educación Física en la escuela -y que desgraciadamente se continúa haciendo en muchas ocasiones- ha sido la medición del cuerpo, el uso que a veces se ha hecho de los datos obtenidos ha estado al servicio de otros intereses alejados en muchas ocasiones de planteamientos educativos quedando relegado éstos a un segundo plano. (p.25).



Dicho lo anterior, también es importante resaltar que, uno de los problemas más recurrentes al momento de evaluar las capacidades motrices y los diferentes desarrollos en cada uno de los estudiantes es la veracidad que pueden representar los resultados obtenidos. Por ello resulta imprescindible la aplicación de diferentes formas evaluativas y la implementación de técnicas e instrumentos variados que permitan evidenciar lo más fiablemente posible los avances y dificultades propias de cada discente en diferentes momentos en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, los postulados de las diferentes metodologías para la evaluación de los aprendizajes presentan sus argumentos de validez que exaltan su idoneidad para llevar a cabo dicho proceso. En estas teorías se resalta casi que de manera generalizada elementos como el respeto, especialmente a la individualidad, también se destaca la tolerancia, la autonomía, la libertad y la dignidad humana. Es así como diferentes factores asociados a la evaluación de los aprendizajes pasan de ser secundarios para convertirse en elementos fundamentales en la valoración de los aprendizajes de los estudiantes y, entre los más destacados, se encuentra la Autoevaluación.

La Autoevaluación en el contexto escolar se puede relacionar directamente con tres factores para los cuales es esencial como lo son la Autoevaluación Institucional, la Autoevaluación de docentes y la Autoevaluación de escolares, siendo este último factor el tema central de esta investigación.

Tomando como punto de partida la definición que da Álvarez (1985), quien expresa su concepción frente a la importancia de que tanto docente como estudiante participen activamente de esta práctica, al respecto establece que:

Evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, emitir un juicio sobre la base de una información (e interpretación de la misma) obtenida por distintos medios; considero que tanto el profesor como el alumnado deberán estar directamente implicados y comprometidos en el proceso, y preocuparse más por la descripción e interpretación de lo evaluado, que por su medición y predicción. (p.59).

De esta manera se explicita, no sólo la importancia de la evaluación como proceso de valoración de los aprendizajes, sino la pertinencia de la participación de los actores involucrados en el proceso para el desarrollo de un proceso evaluativo más fiable.

### **3.3.1 Concepciones frente a la Autoevaluación Escolar**

El concepto de Autoevaluación puede contener múltiples acepciones dependiendo del campo en el cual se sustente esta práctica, pero sin lugar a duda, todas ellas coincidirán en un punto común y generalizado y es la concepción que se tiene de ser la evaluación que realiza cada persona

frente a sus propias actuaciones. El Diccionario de las Ciencias de la Educación (1988), establece como definición de Autoevaluación:

Capacidad para valorar el trabajo, obras y actividades realizadas por uno mismo. Supone el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes para diagnosticar sus posibilidades respecto a la consecución de determinados objetivos y a la participación libre en los procesos correspondientes de aprendizaje. (p.12).

También se puede revisar la propuesta de Niño, Carrillo & Lozano (2001), en Pérez & Bustamante (2001), quienes expresan que:

El término Autoevaluación (De alba, 1991:75), se empezó a emplear para la evaluación del aprendizaje, entendida como un proceso de reflexión y análisis crítico referido a una situación problemática o proceso social, a partir de concepciones y valoraciones iniciales que se van formulando en el proceso mismo. (p.68).

La autoevaluación es un proceso para la valoración de los aprendizajes que le permite al educando participar activamente en la toma de decisiones a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso de evaluación formativa porque le permite al estudiante cavilar permanentemente sobre sus actuaciones, reconocer sus aciertos al igual que identificar las dificultades para proponer alternativas de mejoramiento desde sus propias posibilidades.

Al respecto, Casanova (1999:96) expresa que la Autoevaluación es “un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc.”.

Así mismo, para Santos (1993:41), esta forma de evaluar las propias actuaciones fortalece otros procesos introspectivos, definiendo que: “la Autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”.

En ese mismo orden de ideas, Blázquez (2003), destaca que la Autoevaluación involucra al alumno en la responsabilidad de sus aprendizajes, expresando que:

En línea con una concepción renovado de la enseñanza que responsabilice al alumno en su desarrollo y resultado, se considera que la evaluación debe constituir una función que debe asumir el propio alumno. La participación responsable del alumno en la evaluación viene a constituir un reflejo de su nivel de participación en el conjunto total de componentes del proceso didáctico. (p.54).

Si se entiende a la evaluación educativa como un proceso de interacción docente-discente en igualdad de condiciones y responsabilidades, la Autoevaluación no sólo le dará mayor responsabilidad al estudiante frente a sus aprendizajes, sino que además presentará una mayor atención e importancia al desarrollo de los procesos y a los resultados obtenidos.

Otra referencia de gran importancia para poder entender de una manera más clara la concepción de Autoevaluación en el ámbito escolar es la que presenta Escudero (2010), quien frente a este tema expone que:

La Autoevaluación, esto es, el ejercicio en el que el estudiante evalúa y valora su propio rendimiento y su desempeño, es un componente esencial de la evaluación formativa, no sólo porque le impulsa a reflexionar críticamente sobre su conducta académica y su aprendizaje, sino porque le obliga también a posicionarse sobre el valor de lo hecho y conseguido. Esta práctica es un muy buen camino para generar y fortalecer las competencias reflexivas y la metacognición. [...] el gran potencial de la autoevaluación es formativo; fortalece la capacidad de reflexión y la metacognición (p.30).

En lo anterior, se destaca la percepción que tiene el estudiante de sí mismo, de sus actuaciones y de los resultados obtenidos, todo esto fundamentado en una evaluación formativa que a su vez conlleva procesos internos de autocrítica, autorreflexión y metacognición.

Para autores como López Pastor (1999), quien está más relacionado con la Educación Física, establece un concepto más profundo en torno a la autoevaluación y su importancia en el desarrollo de los procesos escolares, al respecto, el autor establece que:

La autoevaluación surge como una de las propuestas innovadoras de acuerdo a unos valores democráticos, buscando que el alumno se responsabilice de su desarrollo y resultado. El uso de la autoevaluación exige un alto grado de confianza del profesor hacia el alumno, lo que no exime de establecer unos criterios diseñados y negociados conjuntamente con ellos. Las razones que justifican la presencia de la autoevaluación son que un alumno debe desarrollar su autonomía y responsabilidad, destacando la labor del docente como facilitador de ese proceso. Con ello también se favorece el desarrollo de valores educativos como son: la autonomía de aprendizaje, la honradez, la dignidad, el análisis crítico y la formación de personas responsables (p.310).

Nuevamente, se destaca la importancia de una evaluación compartida entre evaluador y evaluado, entregando a este último la responsabilidad y la confianza en el desarrollo de sus prácticas que se transforman de un estado de heteronomía a un estado de autonomía, respeto y autorreflexión en la formación de ciudadanos libres y democráticos.

Para el área de Educación Física, esta forma de valoración de los aprendizajes, la Autoevaluación, se convierte en una herramienta fundamental en el desarrollo de las diferentes prácticas, esto sustentado en la importancia que compete al principio de la individualidad, especialmente cuando se trata de evaluar diferentes prácticas que parten de la potencialidad característica de cada individuo y que, a pesar de buscar un objetivo común, se encuentran marcadas diferencia frente a los resultados obtenidos. De tal forma que, pretender que todos los estudiantes obtengan los mismos resultados, se convierte en una metodología de alienación propia de una concepción capitalista de la educación.

Uno de los principales problemas de la evaluación escolar, según lo menciona Santos (1988:156), es la ausencia de procesos de Autoevaluación en el aula, al respecto establece como

una de las patologías de la evaluación el no hacer Autoevaluación, añadiendo que no es pertinente un juego de autoevaluación en el que el estudiante realiza procesos de reflexión y autocrítica de sus aprendizajes pero estos procesos son descartados por el docente con el argumento de no ser fiables ni objetivos o de carecer de elementos de contrastación.

### **3.3.2 Elementos que Fortalecen la Autoevaluación Discente**

La Autoevaluación escolar, como proceso de valoración de los aprendizajes, se sustenta en diversos elementos que facilitan y fortalecen su práctica. Estos factores son determinantes para su desarrollo y, en consecuencia, también permiten la formación de sujetos críticos y autónomos, conscientes de su entorno y de su realidad social, por ello la Autoevaluación ha de ser aprendida y entendida de manera clara y reflexiva, en especial por el alumno mismo.

Sanmartí (2008:49), destaca la idea de que lo más importante es aprender a autoevaluarse, al respecto, el autor establece que: “es necesario que los estudiantes se apropien de los objetivos de aprendizaje, de las estrategias de pensamiento y de acción aplicables para dar respuesta a las tareas planteadas; y de los criterios de evaluación”. De este modo, la autoevaluación va más allá de la emisión de un juicio de valor por parte del estudiante, lo que en realidad representa este proceso evaluativo es una introspección a lo más profundo del ser en donde la conciencia logra permear las acciones para dar paso a una respuesta cognoscitiva en relación con una actividad determinada, es decir, es una confesión frente a la acción en una perspectiva formativa.

Desde un posicionamiento de evaluación democrática, se pueden reconocer los antecedentes de la evaluación como una práctica compleja y un instrumento de poder, lo que en muchas ocasiones puede ser un obstáculo a la hora de presentar o desarrollar propuestas innovadoras de evaluación en el campo educacional. En ese sentido, al democratizar la evaluación, se hacen democráticos otros elementos involucrados como la relación docente y estudiante, haciéndola más dialogante e igualitaria lo que conlleva a procesos cognitivos más complejos en las personas abarcadas por esta práctica.

Así las cosas, la Autoevaluación estimula o desarrolla en el discente diversos procesos mentales que favorecen su aprendizaje, estos procesos están directamente relacionados con su percepción de la realidad, sus expectativas y con los sentimientos generados por los resultados obtenidos, esto es aplicado inclusive al campo extraescolar o cotidiano. acorde con lo anterior, se pueden destacar diversos factores asociados a la Autoevaluación discente como la autorreflexión, la autorregulación, el Autoconcepto, principalmente. A continuación, se desarrollarán estos

factores para percibir de una manera mucho más clara la importancia no sólo de la Autoevaluación escolar, sino la relevancia que pueden presentar estos elementos en el desarrollo de los aprendizajes y la vida en sociedad.

**3.3.2.1 Autonomía.** Los procesos de Autoevaluación no sólo presentan nuevas posibilidades de mejoramiento de los procesos de enseñanza, en el caso de los docentes, y de aprendizaje, en el caso de los estudiantes otorgándoles, además, un papel más protagónico en la construcción y valoración de dichos aprendizajes. De manera que, resulta muy significativo realizar esta práctica desde los primeros años de formación educacional, pues es claro que aún en los primeros años de infancia, los estudiantes son capaces de generar reflexiones críticas acerca de sí mismos, de sus aciertos y sus fracasos, al igual que de su entorno físico y social.

Desde las concepciones de la psicopedagogía, se entiende que la autonomía dada al estudiante en el desarrollo de sus procesos escolares genera en él un mejoramiento en sus propias percepciones como en su autoestima, su motivación y su autoexigencia, entre otros aspectos. Pero, no se trata simplemente de que el estudiante verifique la presentación o no de una tarea, lo verdaderamente importante en este punto es que logre tomar conciencia y se cuestione acerca de si dicha tarea está bien presentada, qué aspectos le produjeron mayor satisfacción en la realización de esta, cuáles fueron las dificultades encontradas, y si fueron o no solucionadas, también poder establecer un posicionamiento crítico frente a los resultados obtenidos.

En relación con la autonomía de los estudiantes y el papel desarrollado por el docente para este propósito, Castillo & Cabrerizo (2009), plantean que:

La actividad del profesor debe estar orientada a desarrollar en el alumno un aprendizaje que le conduzca a las mayores cotas posibles de autonomía y a la *no dependencia* permanente de la iniciativa del profesor. Para ello el profesor debe fomentar estrategias en el alumno que proporcionen la adquisición de las competencias básicas, de forma que sea capaz de generar un aprendizaje autónomo (aprender a aprender). (p. 195).

De manera que, la interacción docente-discente no puede generar sentimientos de inferioridad y/o dependencia por parte del estudiante frente al desarrollo de sus procesos de aprendizaje, por el contrario, el docente ha de establecer diferentes estrategias pedagógicas mediante las cuales los estudiantes sean cada vez más autónomos y responsables de sus propios procesos escolares como base de una educación para la vida.

**3.3.2.2 Autocrítica.** Generalmente, la autocrítica es entendida como un proceso introspectivo que realiza un sujeto de forma totalmente sincera y a manera de cuestionamiento personal se juzga y se evalúa a sí mismo, aunque en ocasiones, la autocrítica sea referida como un

elemento negativo del análisis de la conducta, atendiendo exclusivamente a los fallos o errores cometidos y destacándolos como debilidades o afectaciones que no se pueden superar, y no como una oportunidad para el mejoramiento y el crecimiento personal, es ser crítico consigo mismo. Así, esta capacidad de autoanálisis se ha de desarrollar como potencializador de los factores relacionados como la autoestima o el crecimiento personal, teniendo en cuenta que, desde la psicología clínica, se establecen dos clases de autocrítica: la constructiva y la destructiva.

La capacidad autocrítica puede ser extrapolada a diversos eventos de la cotidianidad, pero, en el caso específico de la educación escolar, desempeña un papel fundamental en la toma de decisiones, especialmente en temas relacionados con los procesos de aprendizaje y autoevaluación discente. Al respecto, se tiene que, un estudiante puede realizar procesos autocríticos relacionados con sus actuaciones y los resultados obtenidos, para de esta manera, emitir un concepto valorativo y honesto de acuerdo a sus realizaciones y las derivaciones de las mismas como sustento evaluativo de sus aprendizajes escolares.

**3.3.2.3 Autorreflexión.** Coloquialmente, al hablar de autorreflexión, se hace una generalización frente a la idea que representa, es decir, se limita su concepto al análisis mental que hace una persona en referencia con un acto realizado, sus causas y consecuencias, pero también se extiende a la acción *in situ* o a futuras actuaciones. Pero esta concepción, un poco simplista, es sólo un esbozo de lo que existe en el trasfondo de esta actividad cognoscitiva.

Para el filósofo alemán Emmanuel Kant (1781), lo que se mantiene en el interior es lo que se materializa en el exterior, esta idea fue expresada en su obra *Crítica de la Razón Pura*, allí describe como la imagen exterior del hombre y su entorno son en gran medida el resultado de su autoimagen. Así, si existen problemas mentales en relación con la percepción del propio individuo, estos tendrán relación y afectación con el mundo exterior.

En Habermas (1986), se hace referencia a la autorreflexión como forma de desarrollo sociocultural del hombre en relación con los principios de la emancipación, es decir, se define como una forma de autorreflexión crítica en el sentido de una autoconstrucción como individuo y la definición de su rol como agente social. Así, el sujeto es creado por la naturaleza pero es la sociedad quien lo forma, ese es el concepto de autorreflexión orientada hacia la emancipación. Esta idea tiene su concepción desde los primeros escritos del autor en la década de los años sesenta y se ha mantenido a lo largo de su bibliografía.

Cuando el hombre está pensando de hecho, está reflexionando, es la capacidad que se tiene de pensar en sí mismo, en la intencionalidad de la acción y en las consecuencias de los actos, es reflexionar sobre preguntas como el por qué, el para qué, el cómo e incluso en posibilidades de interacción social o espacial en cuestionamientos como el dónde o con quién. Tal y como lo define Nisbet & Shucksmith (1986), al expresar que:

El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo... Comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más consciente de los procesos que uno utiliza para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje. (p. 12).

Es una profunda introspección en la que el individuo establece un dialogo crítico consigo mismo en procura de una respuesta en relación con una acción o una posible actuación, es el fortalecimiento del conocimiento de sí mismo.

**3.3.2.4 Autorregulación de los Aprendizajes.** Por lo general, el ser humano no se cuestiona sobre muchas de sus actuaciones, estas están siendo gestionadas de manera inconsciente de acuerdo con pensamientos y concepciones previamente establecidas. Un concepto asociado a esta actividad es el autocontrol, aunque esta concepción tiene sus propios fundamentos relacionados más con la emisión o no de respuestas frente a un estímulo, lo que es más de orden conductual.

En el campo educacional, la Autorregulación está enfocada hacia los procesos de aprendizaje. En ese aspecto, la autorregulación de los aprendizajes se enfatiza en las diferentes estrategias que cada estudiante ha de emplear para lograr alcanzar los objetivos propuestos, es decir, se trata de aprender a aprender, tal y como lo definía Locke (1975), "la principal función de un maestro de Educación Física es ayudar a sus estudiantes a aprender". Es de aclarar que, en el tema de la autorregulación de los aprendizajes es muy extenso y ha sido tratado de manera más profunda en otras áreas del conocimiento como la psicología. en *El Emilio* de Rousseau, se destaca un fragmento relacionado con el proceso de la Autorregulación, en él se menciona que: "Tú enseñas ciencia; muy bien; yo me ocupo de forjar los instrumentos para su adquisición... No es asunto tuyo enseñarles las diversas ciencias, sino proporcionarles la afición a ellas y los métodos de aprenderlos cuando esta afición madure. Este es sin duda un principio fundamental de toda buena educación". (Rousseau, 1792).

De esta manera, Panadero & Alonso (2014), destacan que en el proceso de autorregulación de los aprendizajes, se presenta al educando como agente activo en la construcción de sus propios

aprendizajes bajo la influencia directa del componente motivacional, es decir, si el estudiante no logra concretar diferentes factores o elementos que pueda asociar de manera asertiva en la adquisición de conocimientos, estos aprendizajes no tendrán mayor repercusión en su práctica académica y, en consecuencia, no habrá incidencia en su cotidianidad. Además, por parte del docente, se han de considerar las necesidades, inquietudes y expectativas de los estudiantes con el fin de promover diferentes estrategias encaminadas hacia la motivación de los estudiantes en la adquisición de nuevos aprendizajes y la consecución de los objetivos establecidos.

Para Sabater (1997:23), la concepción de aprender a aprender: “está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido”. Es una concepción que destaca la importancia de reflexionar acerca de lo que se aprende, dejando de lado las estructuras preestablecidas para dar paso a nuevos cuestionamientos desde una perspectiva crítica y autorreflexiva.

**3.3.2.5 Autoconcepto y Autoestima.** En términos generales, el autoconcepto está relacionado con la percepción que tiene un sujeto de sus cualidades personales, es decir, la imagen de sí mismo en relación con el aspecto físico, las capacidades, las cualidades, pero también con los defectos y otros aspectos que socialmente no son bien aceptados. Se entiende como una construcción mental del ser en relación con lo personal, lo interpersonal y lo ambiental.

En este elemento interviene de forma directa la autoestima, entendida como la respuesta dada por el sujeto a cómo se siente consigo mismo. Su importancia radica en la idea consciente que tiene dicho sujeto acerca de sus virtudes al igual que de sus defectos, la aceptación de estos y el reconocimiento de otro sujeto como diferente y particular, esto en favor de una tranquilidad introspectiva y una sana convivencia en sociedad. Al referir el autoconcepto al espacio escolar, encontramos que Kurtz-Kostes y Schneider (1994), referenciado por Rodríguez & Guzmán (2016:175), lo interpretan como: “la percepción del alumno acerca de su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares, o como la visión que tiene cada persona de sí misma como estudiante”.

Acorde con esto, se evidencia que la relación existente entre el autoconcepto y la autoestima influyen directamente en los procesos de aprendizaje de manera particular en cada estudiante. Por tal motivo, estrategias efectivas para el desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto y la



autoestima en los educandos serán fundamentales en la construcción del conocimiento desde una perspectiva autodidacta.

**3.3.2.6 Metacognición.** Este es quizás uno de los conceptos más amplios y complejos que, desde la psicología educativa y la psicología cognoscitiva, establece diversos planteamientos en torno a la forma en que esta función influye en los procesos de aprendizaje en los escolares. Es importante tener en cuenta que el prefijo meta tiene origen en el latín y en el griego. La palabra meta de origen latín está relacionada con la fijación de un espacio o un punto de llegada, mientras que en el origen griego se encuentra relacionada con algo que está más allá o después de, lo que para el caso de la Metacognición se establece como lo que está por encima de la función cognitiva.

Burón (1988), en su tesis doctoral, realizó un análisis de la definición de Metacognición dada por diferentes autores con lo cual concluyó que: “es el conjunto de conocimientos adquiridos por la autoobservación de las propias cogniciones y por las deducciones inferidas sobre la base de las mismas”. Es decir que, la Metacognición es el conocimiento que tiene cada individuo acerca de sus propias cogniciones, entendiendo la cognición como cualquier operación mental como la memorización, la comprensión, la percepción, la atención o la comunicación, entre otras.

En síntesis, se puede entender la metacognición como un proceso de reflexión sobre los aprendizajes que, en correlación con otros procesos como los anteriormente descritos y la implementación de estrategias metacognitivas, puede derivar en un aprendizaje significativo. Según lo definen Mayor, Suengas & Marqués (1993), las estrategias metacognitivas son aquellos procedimientos que se desarrollan de manera consciente y sistemática que influyen en las actividades de procesamiento de la información como almacenar, buscar o evaluar dicha información almacenada en la memoria para, posteriormente, recuperarla en situaciones específicas como resolver problemas o en la realización de procesos de autorregulación de los aprendizajes.

Por tanto, es imprescindible que cada docente logre inferir en cada uno de sus estudiantes la importancia de conocer los diferentes procesos mentales que pueden realizar para aprender, ya que en la medida en que un estudiante reconozca sus propias potencialidades para la adquisición de nuevos conocimientos, mayor será el desarrollo de sus procesos cognitivos, la satisfacción de los logros alcanzado y no atribuirá el fracaso en alguno de ellos al azar u otros factores, por el contrario, entenderá la génesis del problema y buscará, desde sus propias posibilidades, una posible

solución. Así, el estudiante ha de aprender a aprender y el docente, por su parte, ha de enseñar a aprender.

En un punto más específico del proceso de aprendizaje, tal y como lo expresa Magendzo (2003:47), el desarrollo del pensamiento fortalece las actividades cognitivas vinculadas especialmente con procesos como aprender a aprender, resolución de problemas, comunicación, lectura crítica y reflexiva o las consecuencias de los propios actos, entre otras, con lo que se busca también fortalecer las actividades relacionadas con el juicio y la acción moral para que puedan posicionarse de manera autónoma en situaciones de conflicto de valores y puedan tomar decisiones responsables frente al hecho. En ese sentido, se puede entender que solamente cuando un estudiante sea capaz de identificar conscientemente los problemas o dificultades relacionados con su aprendizaje y pueda plantear posibles soluciones, sólo entonces estará en condiciones de interactuar con la sociedad de manera libre, crítica y autónoma.

### **3.4 Las Patologías de la Autoevaluación en Educación Física**

Uno de los factores determinantes en el desarrollo de los procesos evaluativos en el poco valor que se da a la autoevaluación como proceso formador es que no se tienen mayores aportes dados por la regulación legal como es el caso de la Ley 115 de 1994, en cuyo Artículo 91, se encuentra que: “El alumno o educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral”, no se hace mayor referencia a los procesos evaluativos y no se hace ningún referente frente al tema de la Autoevaluación de los aprendizajes. Pero, sumado a lo anterior, en el Decreto 1290 de 2009, el término Autoevaluación solo se encuentra relacionado en el en el Artículo 4, que hace referencia al sistema institucional de evaluación, en el numeral 5° se establece que el documento denominado: Sistema Institucional de Evaluación (SIE) debe contener: “Los procesos de autoevaluación de los estudiantes”.

Lo paradójico es que, en el texto desarrollado por el MEN (2009), denominado: *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009*, se hace un gran aporte en lo que a Autoevaluación de estudiantes se refiere. En este documento se establece que:

Es importante también aclarar que uno de los objetivos fundamentales de la educación es posibilitar que los estudiantes vayan construyendo un sentido realista de sí, a partir de la identificación de sus debilidades y de sus fortalezas. La autoevaluación debe ser una actividad que ingrese permanentemente al aula, debido a que ella brinda información a los educandos sobre su capacidad para resolver problemas, el nivel de desarrollo de sus competencias, identificación de los aspectos que debe o puede mejorar y reconocer hasta donde se ha esforzado en realidad, entre otros. Este tipo de acciones promueven la reflexión sobre el crecimiento

personal y la responsabilidad ética que se tiene frente a sí mismo, para cumplir con los compromisos adquiridos de una manera responsable, autoexigente y honesta. (p.62).

Agrega además el autor que:

La autoevaluación debe ser una actividad que ingrese permanentemente al aula, debido a que ella brinda información a los educandos sobre su capacidad para resolver problemas, el nivel de desarrollo de sus competencias, identificación de los aspectos que debe o puede mejorar y reconocer hasta donde se ha esforzado en realidad, entre otros. Este tipo de acciones promocionan la reflexión sobre el crecimiento personal y la responsabilidad ética que se tiene frente a sí mismo, para cumplir con los compromisos adquiridos de una manera responsable, autoexigente y honesta. (p.63).

Es claro que, en teoría, lo que se trata de desarrollar en términos de evaluación de los aprendizajes y, en especial de los procesos de autoevaluación de los educandos, no es coincidente con lo representado en la práctica. es decir, el texto da una clara explicación de lo que se pretende realizar en los procesos de autoevaluación, pero el Decreto no da mayores indicaciones, lo que se materializa en el Sistema Institucional de Evaluación (SIE) como un mínimo porcentaje de la valoración escolar, generalmente un diez por ciento para cumplir con la norma.

Al referirse al tema de las patologías de la evaluación, Santos (1988), establece una serie de características que enmarcan de manera general el problema de las patologías en evaluación, al respecto, destaca como uno de los principales factores de esta problemática es la ausencia de autoevaluación en el aula, así, el autor destaca que:

Las técnicas de diseño, de explotación y de interpretación y utilización de esas autoevaluaciones han de ser conocidas, asumidas y llevadas a término por los miembros de la comunidad escolar. ¿Tendría sentido un proyecto de evaluación que no fuese deseado, aceptado y conocido por los protagonistas de la experiencia? Muchas de las reticencias, de los miedos y de los conflictos que provoca una evaluación externa/impuesta desaparecen, ipso facto en el proceso de evaluación. También los alumnos pueden/deben practicar estos procesos autoevaluadores. El profesor debe poner en sus manos los instrumentos precisos para ello. Y ha de negociar con ellos el reparto de las cotas de decisión que lleva consigo la evaluación. (p.156).

En particular, una verdadera autoevaluación de estudiantes es participativa y va más allá de la simple emisión de un concepto cuantitativo, una calificación dada por parte del estudiante y que, en el mejor de los casos, se convierte en la única forma en que el docente permite a sus estudiantes ser protagonistas de su proceso evaluativo en su mínima expresión.

Para el área de Educación Física en la actualidad, el proceso evaluativo se ha tornado en un elemento cada vez más complejo, esto debido a la especialización cada vez más profunda de los contenidos que se alejan de un currículo tradicional limitado a la enseñanza de contenidos relacionados con la práctica de algunos deportes, las bases de una instrucción militar y una evaluación-calificación sumativa.

Al respecto Díaz Lucea (2012), establece que:

La utilización de un modelo dominante de evaluación en la mayoría de las áreas curriculares fundamentado en la psicometría, es decir, en la medida de las capacidades cognitivas o intelectuales del alumnado ha hecho que la Educación Física adopte un modelo paralelo que utiliza técnicas similares, que, a partir de la medición del cuerpo puedan aportar información sobre la hipotética existencia de un factor que pudiera determinar en nivel motor de los alumnos. (p.51).

En ese sentido, las nuevas perspectivas dadas a la Educación Física han permitido que cada estudiante desarrolle las actividades propuestas para cada sesión de clase desde sus propias cualidades y capacidades, dejando de lado la sustentación de una evaluación en los resultados obtenidos para enfatizarse en la observación y el análisis de los procesos desarrollados. También se puede establecer que el modelo tradicional de evaluación sustentado en la psicometría, es decir, la obtención de resultados mediante la medición y posterior clasificación de estudiantes de acuerdo con los resultados obtenidos ha evolucionado de manera significativa, así, las tablas de baremos internacionales desarrolladas para un fenotipo europeo ya no son *los mandamientos inequívocos* para la evaluación de los estudiantes.

Otro aspecto que se destaca como nocivo para la evaluación escolar y el desarrollo de los procesos de aprendizaje es, como lo describe Santos (1999:384), es que la autoevaluación de los aprendizajes es una práctica poco generalizada, por ser el docente quien decide todo lo relacionado al proceso evaluativo, los tiempos establecidos, los tipos de pruebas establecidas y hasta los criterios de valoración. aunque el autor hace referencia en este apartado a la realidad de la educación superior, la verdad es que este problema se encuentra generalizado en todo el sistema evaluativo educacional.

Otro aspecto que afecta directamente, no sólo las prácticas en Educación Física, sino el desarrollo de un buen proceso de evaluación continua es el tiempo semanal que se destina a esta área. En la Ley General de Educación, en el Artículo 5º, numeral 12, uno de los fines de la educación es: “La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la Educación Física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre”. Pero esto, es un ideal difícil de alcanzar cuando se trata de desarrollar procesos de evaluación individualizada con grupos numerosos de estudiantes y en un lapso de máximo dos horas semanales, lo que es aún más grave cuando se trata de educación preescolar y básica primaria.

Respecto a estos grados, preescolar y básica primaria, la Educación Física es direccionada, en muchos casos, por docentes que no están formados en esta área, son docentes de aula a quienes

se les asigna esta práctica bajo la idea de que hay que cumplir con la enseñanza de la asignatura con el agravante de no haber docentes educadores físicos contratados para atender a esta población. De esta manera, no sólo las prácticas se ven afectadas, sino todo el sistema estructural del área siente esta afectación por no haber una continuidad en los procesos y por carecer de un sistema de evaluación acorde con las prácticas desarrolladas y que pueda brindar alternativas de mejoramiento para cada estudiante de acuerdo con dificultades presentadas, que pueden ser observadas por el docente o descritas por el estudiante dentro de un proceso dialógico de autoevaluación.

Lo anterior, refleja un poco la problemática que se puede derivar por la carencia de un verdadero proceso de evaluación de los aprendizajes en el cual se involucren de manera directa tanto docentes como estudiantes en busca de diferentes alternativas de mejoramiento de los aprendizajes y de los procesos realizados para tal fin.

### **3.5 Aprender del Error como Estrategia de Autoevaluación**

En muchos aspectos de la cotidianidad, las diferentes dificultades que no logran ser superadas son asimiladas como fracaso y, en consecuencia, se transforman en la pérdida de la intencionalidad frente a la acción, en efecto, un estado de frustración personal puede limitar cualquier intención de mejoramiento en el sentido personal o lo interpersonal.

La palabra error proviene del verbo en latín *errare* que traduce fallar o equivocarse y casi siempre se relaciona con el resultado o consecuencia negativa producto de una acción, es decir, se establece que se actuó de manera errónea, aunque existe una gran diferencia entre una acción que haya sido realizada de manera premeditada o de manera accidental.

En el campo educacional, el error es percibido como la respuesta obtenida como resultado de la realización de un mal procedimiento, en el cual, las respuestas obtenidas están desfasadas, poco o mucho, de los objetivos predeterminados, es un término cargado de una gran emotividad y subjetividad, debido a que se puede catalogar el error de acuerdo con la percepción del observador, es decir, un error puede ser percibido como algo indeseable o equivocado o también, ese mismo resultado puede ser entendido como algo que ya se tiene y puede ser mejorado. Así lo enunciaba el filósofo griego Epícteto<sup>28</sup> quien al referirse al reconocimiento de los errores propios enunciaba que: “Acusar a los demás de los infortunios propios es un signo de falta de educación, acusarse a uno mismo, demuestra que la educación ha comenzado”.

---

<sup>28</sup> Epicteto (50 a.C. – 135 d.C.) Fue un filósofo griego, de la escuela estoica, que vivió parte de su vida como esclavo en Roma.

Para García & Meza (2016:101), el error es una oportunidad de aprendizaje que se aleja de la antigua concepción educativa en la cual errar era inaceptable y causal de sanciones y discriminaciones, con lo cual se optaba, en muchas ocasiones, por la deserción escolar. En la actualidad, el error ha de ser entendido como oportunidad de mejoramiento, no sólo se trata de identificarlo sino de entender su génesis para poder generar alternativas de mejoramiento que se encuentran correlacionadas con la percepción del docente y la intención del discente.

En la escuela, el error siempre es identificado como algo que ha de evitarse, más aún, en las planeaciones establecidas para un periodo o un año escolar, no se contempla la posibilidad de que un estudiante pueda fallar en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje, sólo se contempla esta posibilidad cuando realmente el estudiante ha fallado, al respecto, De la Torre (2000:37), expresa que: “La consideración negativa del error es un indicador más del paradigma positivista. Siendo el éxito, la eficacia, el producto, el criterio desde el que se analiza el aprendizaje, resulta natural que todo elemento entorpecedor como es el error debe evitarse”.

En forma tradicional de evitar el error, según lo establece Sanmartí (2010:2), es que algunos docentes: “para evitar que los alumnos cometan errores, tendemos a facilitarles la tarea al máximo”. En algunos casos, todas las respuestas establecidas para las evaluaciones están descritas literalmente en el libro de texto, en cuyo caso el estudiante realiza un mínimo esfuerzo y sólo ha de limitarse a transcribir unas palabras, con lo que *se puede garantizar* la ausencia del error.

En el plano corporal, es decir, en las prácticas desarrolladas en las clases de Educación Física, la posibilidad del error es un factor bastante latente, más aún cuando se trata de responder a una tarea común desde las posibilidades individuales propias de cada estudiante. Así, técnicas como el método heurístico de ensayo y error se convierten en estrategias de mejoramiento de los aprendizajes en la medida en que el estudiante logre percibir y entender el porqué del error cometido y de este modo, poder plantear posibles soluciones desde sus propias habilidades, todo esto en concordancia con las indicaciones dialógicas establecidas con el docente.

Para Astolfi (2004), el error es una constante en la cotidianidad a la que nos adaptamos superando obstáculos, al respecto plantea que:

[...]nos encontramos continuamente con el error en la vida diaria, y el sentido común no deja de repetirnos que sólo dejan de equivocarse los que no hacen nada...En la mayoría de las actividades que practican los jóvenes, desde el deporte a los juegos de ordenador, lo consideran como un desafío, objeto de apasionadas competiciones entre amigos, como una ocasión más de superación. Sin duda porque sienten que aprenden algo más en cada ocasión en que intentan algo en lo que equivocarse. (p.7).

Pero, si esto es una realidad, que sucede en la escuela, por qué el error no es percibido por los jóvenes de la misma manera en que lo entienden y asimilan en los espacios extraescolares, porqué en la escuela el error se convierte en fuente de angustia y temor, incluso hasta para los alumnos que son considerados como los más aplicados. Tal vez se encuentra muy arraigado en la escolaridad el concepto de error como fracaso y pérdida, noción que es establecida desde los primeros años escolares y que se va afianzando con el paso del tiempo.

Como bien lo anotaba anteriormente Astolfi (2004), en los jóvenes, el error cometido en sus prácticas fuera de la escuela no es otra cosa que un reto el cual hay que superar, es un nuevo desafío poder lograr una proeza sin importar las veces que haya que intentarlo o los errores cometidos, lo verdaderamente importante es poder alcanzar el objetivo propuesto. Y por qué no llevar esta ideología a la escuela, por qué no darle la oportunidad al estudiante para que demuestre, no sólo sus capacidades para realizar tareas propuestas, sino para que pueda manifestar su potencial de superación al enfrentar nuevos retos y persistir hasta alcanzarlos, sin temor al error.

Dicho lo anterior, se hace imperativo que, en las prácticas escolares, el error se convierta en estrategia de mejoramiento desde la metacognición de cada estudiante, es decir, entender que cometer un error es parte del proceso de aprendizaje, tanto en la escuela como en la vida. En ese sentido, García & Meza (2016), plantean que:

El error en la práctica educativa puede y debe generar una transformación social en la construcción de un mundo posible donde el error abre las puertas al aprendizaje, puesto que no se aprende solo de los aciertos, también se aprende de las fallas que se corrigen constantemente en el transcurrir de la vida con la seguridad de que este ejercicio permite el crecimiento de la comunidad educativa en cumplimiento de su misión y la construcción de una mejor humanidad, no se puede olvidar que en la escuela se talla al ciudadano del futuro. (p.102).

Entender el error como posibilidad de mejoramiento no es tarea fácil, existe una tradición escolar que pesa fuertemente en la percepción que se tiene sobre el error como mecanismo de rechazo, como algo punitivo que debe evitarse, y estas concepciones han permeado en los escolares hasta el punto de generarles toda suerte de sentimientos negativos que afectan directamente sus procesos cognitivos, los cuales se ven reflejados en los resultados obtenidos. En el caso particular de la Autoevaluación y los diferentes procesos que de ella se derivan, identificar el error y poder plantear alternativas de mejoramiento en un diálogo bidireccional docente-discente se convierte en una excelente técnica para el mejoramiento de los procesos escolares, en relación con lo anterior, Santos (1988:156), retoma la frase expresada por Popper (s.f.), en la que establece que: “realizamos más progresos al reflexionar sobre nuestros errores que al descansar en nuestras virtudes”.

### 3.6 Autoevaluación y Diversidad en Educación Física

Uno de los principios que se establece desde la psicología es que el ser humano se caracteriza por ser único e irreplicable, en ese sentido, cada individuo desarrolla y potencializa sus propias cualidades físicas y capacidades cognitivas a lo largo de la vida. Así, desde el momento en que nace, cada sujeto pertenece a un entorno social determinado en el cual definirá su personalidad de acuerdo con las características de ese contexto y a las posibilidades que, como sujeto sentipensante-actuante<sup>29</sup>, pueda fortalecer, dando lugar en su formación a lo común del entorno y lo particular del sujeto.

En trabajos desarrollados por López Pastor (2007:61), se expone la importancia de reconocer las generalidades al igual que las particularidades en cada uno de los estudiantes, dejando atrás el sistema de evaluación-calificación a través de pruebas físicas o test estandarizados bajo los cuales se mide el rendimiento de un estudiante de acuerdo a la clasificación dada en unas tablas de resultados comparativos, las cuales fueros desarrolladas hace varias décadas y para un biotipo de persona diferente a nuestra población.

De tal forma, Blázquez (2017), plantea la implementación de *criterios de evaluación* para la verificación y valoración de los aprendizajes, para el autor:

Los criterios de evaluación, a diferencia de los objetivos, son enunciados que establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera de los alumnos al finalizar un ciclo o curso y siempre respecto a las capacidades indicadas [...] no tienen que reflejar necesariamente la totalidad de lo que el alumno debe aprender, sino exclusivamente aquellos elementos concretos especialmente relevantes sin los cuales el alumno difícilmente puede proseguir de forma satisfactoria su proceso de aprendizaje. (p.165).

Estos criterios de evaluación permiten al docente y al estudiante evidenciar una secuencia de trabajo, la cual puede ser generalizada para un grupo de estudiantes, pero su desarrollo y presentación se da de manera individual, y los resultados obtenidos variarán de un estudiante a otro, sin que esto se constituya en un elemento de clasificación o segregación.

De esta manera, los procesos de Autoevaluación desarrollados en el aula como metodología para la valoración de los aprendizajes incentivan al estudiante a ser más participativo en la construcción de dichos aprendizajes, esto es, una participación más activa de cada educando en la cimentación colectiva de los conocimientos, aportando desde la singularidad de sus intereses, inquietudes e incertidumbres a la constitución grupal de la propuesta educativa para área, con lo cual se puede establecer parámetros comunes de evaluación que pueden ser desarrollados de

---

<sup>29</sup> Este concepto tiene su origen en Aristóteles y se sustenta en la psicología moderna, se relaciona con las tres etapas por las que el ser humano pasa para realizar una acción: Sentir, Pensar y Actuar.



diferentes formas de acuerdo a las posibilidades de cada estudiante sin que esto represente un problema de interpretación de los resultados obtenidos, por el contrario, cada educando se sentirá más a gusto con las actividades presentadas y las consecuencias de los mismas.

Otro aspecto importante en los procesos de evaluación y autoevaluación en el área de Educación Física es la identidad de género, la cual es entendida como la forma en que cada persona siente y entiende su género y en consecuencia actúa socialmente de una u otra forma. Esto, llevado a la escuela y a las prácticas de clase se manifiesta de diferentes maneras. En primer lugar, la definición de estereotipos sociales establecidos para uno u otro género biológico, reglas como: *los niños no lloran o las niñas son más débiles*, han establecido patrones de comportamiento que son observables en las diferentes sesiones de clase y que afectan directa e indirectamente el trabajo desarrollado en clase y los resultados obtenidos.

Sánchez (2003), presenta el análisis de un estudio realizado en torno a los estilos de interacción en la clase de Educación Física tanto de chicos como de chicas, en él se describe que:

Parece revelarse que las chicas, tanto en educación Primaria como Secundaria, expresan menor interés sobre las clases de Educación Física que los chicos y les afecta más el entorno. [...] Dichos estilos se amoldan a los estereotipos de género tradicionales como la ayuda y la cooperación entre chicas y la competencia entre los chicos y que existe y que existe un retraimiento de las chicas en su participación en los deportes de equipo. (p.189).

Estos y otros estereotipos establecidos y aceptados socialmente, al permear la escuela se proyectan en las actividades realizadas por los educandos como caracterizaciones de su actuación, lo que se traduce en un patrón de comportamiento particular, aunque coincida con otros comportamientos similares. Dichas conductas no pueden ser enmarcadas o encasilladas en parámetros de comportamiento estandarizados, por ende, el docente ha de tener una visión panorámica de las actuaciones y comportamientos de cada uno de sus estudiantes para poder entender en el momento de realizar la valoración de los aprendizajes, el autoconcepto, la autorreflexión, la autocrítica y todos los procesos metacognitivos involucrados en la práctica de una verdadera autoevaluación crítica y formativa en favor de sus escolares.

### **3.7 Instrumentos para la Autoevaluación Discente en Educación Física**

Como se anotó en el capítulo anterior, existen diferentes técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, los cuales están diseñados para desarrollar procesos de verificación y valoración de las actividades desarrolladas por los estudiantes en las sesiones de clase. Cada docente emplea diferentes técnicas de evaluación y con ellas los diferentes instrumentos o

herramientas que le permitan desarrollar esta función. Para la pertinencia de esta propuesta de investigación centrada en la Autoevaluación de estudiantes en el área de Educación Física, se plantean algunos instrumentos o herramientas de evaluación que, aunque ya han sido descritos anteriormente de manera general, en este punto se hace una presentación más profunda y detallada de cada instrumento acompañada de algunos ejemplos para su implementación.

Para el desarrollo de las prácticas evaluativas, cada docente selecciona aquellas técnicas e instrumentos que estén más acorde con su proceso metodológico, con su didáctica, con su intencionalidad de evaluación, con el tipo de aprendizaje que desea valorar, en ese sentido, Hernández (2008:179), expone una serie de parámetros que se han de tener en cuenta el docente en el momento de elegir dichas técnicas e instrumentos, estos son:

- Los fines y objetivos de la evaluación que desea realizar.
- Las habilidades motrices y/o intelectuales que se desea valorar, (generales y específicas).
- Los tipos de contenido que se desea valorar ya sean actitudinales, procedimentales o conceptuales, teniendo en cuenta sus particularidades.
- La conexión existente entre lo afectivo y lo cognitivo, lo que posibilita una evaluación holística e integral.
- Las posibilidades, potencialidades y limitaciones propias de cada instrumento en el momento de seleccionar o combinar varias de ellas.
- Las características físicas, sociales y materiales del entorno en el cual se realizará la evaluación.

La evaluación de estudiante en el área de Educación Física ha estado tradicionalmente enmarcada en el logro de objetivos establecidos en parámetros internacionales estandarizados como las baterías de test físicos o las tablas de baremos como medida ideal de los logros a alcanzar. Así, la Autoevaluación, como estrategia de evaluación en Educación Física, utiliza diferentes técnicas e instrumentos que le permiten al estudiante potencializar sus aprendizajes mediante la implementación de estos instrumentos evaluativos que, como valor agregado, le permiten realizar constantes reflexiones sobre sus actuaciones. A continuación, se presentan algunos instrumentos que le permitirán al estudiante realizar procesos críticos y formativos de autoevaluación que, además, pueden ser valorados como sustento cuantificable de evaluación por parte del docente.

### **3.7.1 El Acuerdo Pedagógico**

El Acuerdo Pedagógico es así mencionado para el desarrollo de este trabajo para difuminar en cierta medida la rigidez que representan los referentes teóricos existentes frente a lo que se entiende de manera generalizada por contrato y todas sus implicaciones. Esta herramienta didáctica de gran valor para la evaluación de los aprendizajes que fue introducida por primera vez en el campo educacional por Jeanine Filloux en 1973 y, posteriormente, retomado por Guy

Brousseau en 1986; también es conocida como contrato didáctico, contrato pedagógico o contrato de aprendizaje, se presenta como un pacto o compromiso establecido entre el docente y cada uno de sus estudiantes de manera dialógica y bidireccional, es una variación del plan de trabajo presentado por el docente para el área adaptado a las posibilidades e intereses de cada estudiante. Es un documento esencialmente escrito, aunque también puede ser desarrollado de manera digital de acuerdo con las posibilidades del momento en el que se establece este acuerdo.

Przesmycki (2000) señala que el Acuerdo Pedagógico es de origen dialógico y en consecuencia negociado con unas finalidades específicas, en ese sentido menciona que:

La pedagogía de contrato es aquella que organiza las situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento" (p.17).

Este acuerdo no ha de entenderse como *camisa de fuerza* en el sentido de no ser un documento inmodificable o inalterable para el cumplimiento de los acuerdos establecidos ni se establecen cláusulas de sanción, lo que posibilita la modificación de los acuerdos establecidos, esto en común acuerdo, teniendo en cuenta que cada uno de los allí firmantes tendrá a su cuidado una copia de dicho acuerdo.

El Acuerdo Pedagógico es una herramienta didáctica que enfatiza en los procesos de autorreflexión, autorregulación y metacognición dentro de un proceso de Autoevaluación, no sólo de los aprendizajes, sino de todo lo que representa su desarrollo social y axiológico en el proceso de formación como ciudadano. Al respecto, Pigrau (2000), define que:

Un contrato didáctico como un texto en el cual todas las partes negocian y acuerdan una serie de contenidos, criterios o responsabilidades que deben cumplir todos los sectores. La evaluación consistirá en el análisis del cumplimiento o no de los acuerdos y en la toma de decisiones acerca de la forma de autorregulación que hay que aplicar para corregir los errores y mejorar el rendimiento. Esta será realizada, en primer lugar, por los propios alumnos, aunque en interacción con sus compañeros y el propio profesorado. (p.105).

Se reconoce el Acuerdo Pedagógico como una estrategia de Autoevaluación por la implicación directa que tiene el estudiante en su proceso de formación. Para lo cual, en la implementación de dicho acuerdo, se ponen en juego diferentes factores introspectivos al igual que todos aquellos elementos de relación interpersonal y con el medio circundante con la intencionalidad de que cada estudiante pueda realizar a lo largo de su proceso formativo, una cavilación sobre sus actuaciones, sus avances y sus dificultades y, de esta manera, esté en capacidad de formular diferentes alternativas de solución desde su propia iniciativa y posibilidades de acción, atendiendo a un constante proceso autorreflexivo.

De acuerdo con Rodríguez Gallego (2007:321), existen elementos del Acuerdo Pedagógico, o contrato pedagógico según definición de la autora definición, que han de ser negociados con cada estudiante como base o insumo del documento, esos elementos son: a) Tipo de resultado final con el que se concreta el objetivo del contrato, b) Medios de que disponemos y el programa para llevarlo a cabo, c) Ayudas que reclamará el alumno, d) Resultado final y resultados intermedios, e) Evaluación del éxito del contrato y de los indicadores necesarios para conseguir el objetivo, y f) Eventual difusión. Así mismo, la autora plantea que pueden existir diferentes tipos de contrato según la finalidad que planteen los participantes, estos pueden ser de recuperación, de resolución de conflictos, para la realización de un proyecto, para la evaluación o para un acuerdo colectivo.

Para la formulación o creación de un Acuerdo Pedagógico, Przesmycki (2000:57), establece una serie de pasos o etapas en lo que él denomina la pedagogía del contrato, las cuales permitirán la implementación del Acuerdo Pedagógico en el medio escolar. Estas etapas son:

*Análisis inicial de la situación.* En esta primera etapa, el docente presenta a sus estudiantes la propuesta de trabajo que se ha de desarrollar, bien sea en el ciclo escolar o a lo largo del año académico, esto le permite al docente percibir algunas de las inquietudes e intereses que puedan manifestar sus estudiantes.

*Formulación de los objetivos.* Finalizada la primera fase, el docente establece una serie de objetivos con los cuales se ha de desarrollar las diversas temáticas del trabajo en clase, así los estudiantes podrán conocer de antemano cuál es la intencionalidad de las prácticas para reflexionar sobre las mismas y sus posibilidades de trabajo.

*Negociación de todos los elementos que constituyen el aprendizaje que pretende el contrato.* esta etapa se desarrolla de manera colectiva en su primera parte, es decir, en la condensación de los diferentes objetivos que se han de alcanzar como resultado de las diferentes prácticas en cada sesión de clase. La segunda parte de esta fase está dada por el diálogo establecido entre el docente y cada uno de sus estudiantes. En este punto se establecen las reglas de juego bajo las cuales cada uno de los proponentes se compromete en un aprendizaje colaborativo para la consecución de las metas propuestas.

*Evaluación del contrato.* Es esta fase final del acuerdo, docente y estudiantes evalúan las metas alcanzadas en relación con los objetivos planteados. Esto le permite a cada estudiante efectuar un análisis de sus actuaciones, reflexionar sobre lo sucedido a lo largo del proceso para hacer una Autoevaluación de sus aprendizajes, de sus comportamientos, de sus potencialidades y

la forma en que fueron o no aprovechadas; no se trata de un enjuiciamiento por los resultados obtenidos sino una oportunidad de autocrítica frente a los procesos desarrollados con base en los objetivos trazados.

En definitiva, el Acuerdo Pedagógico es una herramienta de Autoevaluación de los aprendizajes y de los procesos axiológicos desarrollados por los estudiantes en sus procesos de formación escolar. Tiene varias características pertinentes para tal fin como la flexibilización de su contenido, posibilidad para constante autorreflexión sobre el accionar y, sus posibilidades de mejoramiento como base de una evaluación formativa y la incitación que representa para cada estudiante al estar directamente involucrado con la planeación, el desarrollo y la valoración de todos los elementos presentes en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje.

### **3.7.2 Las Rúbricas de Autoevaluación Discente**

De manera general, las rúbricas de evaluación o matrices de valoración son guías para la valoración de los aprendizajes en las cuales quien es evaluado se posiciona en una sola de las escalas propuestas para cada ítem. esta herramienta evaluativa tiene sus orígenes en escalas de medición manejadas en disciplinas como la psicología y la psicopedagogía, en donde se establece una relación entre un objeto cualitativo con objetos cuantitativos. Las escalas pueden variar en cantidad, teniendo en cuenta que, entre más escalas se propongan mayor será la precisión de los conceptos evaluados. Por su parte, los ítems de evaluación son conceptos claros y definidos acerca del objetivo de valoración, son progresivos, es decir, cada anexión representa una escala en la consecución del objetivo planteado que puede ir desde lo no logrado hasta su total consecución.

Otros autores como Iriondo (2011), define la rúbrica de evaluación como:

Conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo por lo que también pueden ser entendidas como Pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores de cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo del que se trata. (p.35).

Para el diseño de una rúbrica de evaluación se establece una escala de valoración que puede ser descriptiva, numérica o alfabética en relación con el objetivo de evaluación y el nivel de consecución de este. Por lo general, se establece un formato de casillas en el cual, el primer eje vertical presenta los diferentes aspectos que han de ser evaluados, rublos o ítems y, en el primer eje horizontal, se establecen los cuantificadores o calificativos, finalmente, de ahí hacia abajo, se explicitan los rangos o escalas de consecución de cada ítem o rublo propuesto. Para este último aspecto, se puede establecer que no existe un número determinado de escalas para la descripción

del logro, pueden ser tres, cuatro, cinco o seis, dependiendo del grado de precisión que se desee en la realización de la prueba.

Es importante destacar que, una de las desventajas que tiene esta herramienta de evaluación es la cantidad de tiempo que puede llegar a emplear el docente para su elaboración y posterior análisis de estas, además de no ser una herramienta fácil de diseñar, por lo cual se requiere algún grado de capacitación para su elaboración. Entonces, es recomendable que antes de desarrollar este instrumento se realice una familiarización con este tipo de formatos los cuales pueden aplicarse en diversas opciones de fácil acceso en internet<sup>30</sup>.

Como lo presenta López Carrasco (2007), una rúbrica de evaluación consta de tres partes o componentes característicos en su generalidad, estos son: los conceptos o rubros, la escala de calificación, es decir, los diferentes niveles de ejecución y, por último, los criterios o descriptores, tal y como se presenta en la figura N° 1.

Continuando con la descripción presentada por López Carrasco (2007), los *conceptos o rubros* son aquellos aspectos que son objeto de evaluación, son competencias o habilidades que ha desarrollado cada estudiante a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Señala el autor que no existe un límite en la inclusión de estos, sólo que deberán estar relacionados con los objetivos a alcanzar desde el inicio del proceso. Así, cada uno de los *rubros o aspectos a evaluar*, será definido por los *criterios o descriptores*, siendo estos graduales en su ejecución, desde el no

Conceptos o Rubros	Escala de Calificación y/o Niveles de Ejecución Cualitativo/Cuantitativo / Mixto				
	<b>5.0</b> o Excelente	<b>4.0</b> o Muy Bien	<b>3.0</b> o Aceptable	<b>2.0</b> o Bien	<b>1.0</b> o Deficiente
Aspectos a Evaluar	<b>Criterios o Descriptores</b> Evidencias Por Alcanzar				

*Fig. No. 1. Componentes fundamentales de una Rúbrica de Autoevaluación. López Carrasco (2007).*

cumplimiento o presentación, hasta la total consecución o aprobación de este, de acuerdo con la escala de calificación (cuantitativa) o el nivel de ejecución (cualitativo), o colocando estas

<sup>30</sup> Se encuentran disponibles varios ejemplos de rúbricas de evaluación en las siguientes páginas: Rubistar (<http://rubistar.4teachers.org>); iRubric (<http://www.rcampus.com>) y Rubrics (<http://fod.msu.edu/oir/rubrics>).

dos opciones al mismo tiempo (mixto). Aclara también que, los niveles de ejecución han de estar muy bien definidos a través de los criterios o descriptores.

Para su aplicación como instrumento de autoevaluación discente, este formato le permite a cada estudiante establecer unos criterios generales sobre los cuales desea reflexionar, es decir, se realiza una práctica de autorreflexión, atendiendo a sus actuaciones y la autoevaluación que haga de ellas a través de procesos metacognitivos. Se puede aplicar una autoevaluación general para el grupo y el desarrollo de esta se hará de manera individual, pero también se puede realizar una autoevaluación desde la iniciativa de cada estudiante, es decir que, cada alumno puede proponer uno o varios ítems que pueden ser evaluados, al igual que los diferentes niveles de clasificación en que puede ser alcanzado cada factor.

Gatica & Uribarren (2013:62), destacan las rúbricas de evaluación en dos grupos, por un lado, las rúbricas de tipo global y por el otro las analíticas. La rúbrica global, holística o comprensiva, según definición de las autoras, es empleada para realizar un tipo de evaluación integral acerca del desempeño general del estudiante, se trata de descriptores generales referentes al dominio o comprensión de un tema global. En estas rúbricas, se define cada nivel de una manera clara y precisa, lo que facilita su aplicación y posterior retroalimentación.

De otro lado, las rúbricas analíticas o específicas, como lo establecen las autoras, son empleadas para la evaluación de elementos más concretos o definidos. En relación con el formato anterior, se puede establecer que, las rúbricas analíticas evalúan de manera más profunda cada uno de los ítems de las rúbricas generales. Esto es, en una rúbrica general se evalúan cinco seis o más ítems de manera global, cada uno con su escala respectiva, pero en la rúbrica específica, cada uno de esos ítems globales puede ser evaluado o valorado hasta con cinco o seis ítems, y cada uno con su respectiva escala descriptiva de consecución.

El desarrollo de las diferentes prácticas de carácter lúdico, físico, recreativo o deportivo realizadas en el área de Educación Física, le permiten a cada individuo presentarse socialmente como único ante sus semejantes, esto es, poder realizar las mismas actividades grupales con un sello personal. Esta es una de las características fundamentales de la Educación Física, el respeto a la individualidad, pero es así como se presenta un interrogante frente a este hecho y es: ¿cómo evaluar a todos y cada uno de los integrantes de un mismo grupo bajo unos parámetros generales cuando las representaciones que se hacen son de manera individual y personalizada?

En ese sentido, la Autoevaluación discente se presenta como una alternativa para hacer explícito lo tácito, aquello que es obviado en la cotidianidad y que no es evidenciado en los procesos de evaluación grupal. De ahí que, elementos para la valoración de los aprendizajes como la rúbrica de autoevaluación, le permite a cada estudiante poner en evidencia su percepción frente a los procesos desarrollados y, en consecuencia, poder dar a conocer al docente esta percepción para una valoración más asertiva de los aprendizajes.

### **3.7.3 Las Fichas de Autoevaluación Discente**

Para el desarrollo de los diferentes procesos de evaluación de los aprendizajes escolares es necesario tener en cuenta todas las opciones que se encuentren a disposición para tal fin. En ese sentido, la Autoevaluación discente, como alternativa de evaluación de los aprendizajes, expone diversas posibilidades para su aplicación, entre ellas las fichas de Autoevaluación Discente.

Es importante que los estudiantes tengan constantes oportunidades de autoevaluación para generar en ellos procesos de reflexión y autocrítica frente a los procesos desarrollados, las actividades realizadas, las fortalezas encontradas y las dificultades evidenciadas, al igual que las posibilidades de mejoramiento. Pero todas estas cavilaciones han de quedar plasmadas, no sólo en la memoria o en el subconsciente, también es pertinente que sean evidenciadas de manera tangible con la intencionalidad de poder ser utilizadas en procesos de retroalimentación para el mejoramiento de los aprendizajes e incluso, como evidencia ante el docente de los procesos desarrollados. Al respecto, Gallagher (1966:91), comenta que: “La finalidad de la escuela es cultivar individuos que puedan pensar y tomar decisiones por sí mismos, personas a quienes se ha enseñado cómo y no qué pensar”. Así, se puede entender que la educación no es la simple transmisión de conocimientos desde el emisor hacia el receptor, por el contrario, se trata de un constructo de saberes que se sustenta en el desarrollo de la autonomía y la toma de decisiones.

Existen diferentes clases de fichas para la autoevaluación discente, estos formatos pueden ser diseñados por el docente de acuerdo con la intencionalidad de esta, pero también puede ser construidas desde la iniciativa del estudiante o en mutua cooperación. Estas fichas pueden ser establecidas para un uso en diferentes lapsos de tiempo, ya sea diario, semanal, mensual, semestral e incluso anual, depende de los acuerdos establecidos entre docente y estudiantes. Es pertinente resaltar que el uso constante de esta herramienta facilita los procesos metacognitivos a través de su utilización *in situ*, es decir al finalizar cada sesión de clase. Para García & Meza (2016), aprender a autoevaluarse en un proceso a largo plazo, al respecto establecen que:



Se logran cambios en la cultura de la autoevaluación si se convierte en una actividad frecuente en el aula, “por ello es necesario desarrollar métodos pedagógicos orientados a desarrollar la autoevaluación.” (Castillo & Cabrerizo, 2009, p.221) con referentes, principios y procedimientos de autoevaluación para aplicarla en forma práctica como una estrategia para la valoración del trabajo académico de los estudiantes. (p.100).

El formato ficha de autoevaluación de escolares es similar, en algunos aspectos, a la rúbrica de autoevaluación descrita anteriormente, pero contiene unas características específicas que la definen como tal. En su haber, esta herramienta es sencilla en su implementación, se caracteriza por establecer una valoración cualitativa, cuantitativa o mixta, para establecer el grado de consecución de una actividad, una característica o una subjetividad que han sido establecidas en la columna inicial de este formato y que puede definirse en proporción al porcentaje de su consecución, es decir: 100% si se cumple siempre (5), 75% para cuando es casi siempre (4), 50% para algunas veces (3), 25% para casi nunca (2) y 0% para nunca (1).

A continuación, se dan algunos ejemplos de fichas de autoevaluación discente teniendo en cuenta que, como se mencionó anteriormente, estas herramientas de evaluación pueden ser muy variadas, dependiendo de su intencionalidad, la creatividad del docente y la participación de los estudiantes en el desarrollo de ellas.

CLASE	FECHA	TEMA	ACTIVIDAD	RESULTADO	EVAL. CUALITATIVA	EVAL. CUANTITATIVA	REFLEXIÓN
1							
2							

**Fig. No. 2. Ficha de Autoevaluación Discente de Corto Plazo. (elaboración propia).**

En primer lugar, se tienen las fichas de autoevaluación discente de corto plazo (Fig. No. 2). Estos formatos presentan la posibilidad de realizar una autorreflexión al finalizar cada sesión de clase, en ella el estudiante hará un análisis del trabajo desarrollado de acuerdo con el objetivo trazado, asignando una valoración cualitativa y una evaluación cuantitativa, finalizando con un análisis introspectivo de las actuaciones hechas y posibles compromisos a futuro. Es de aclarar que, Este ejemplo de ficha de autoevaluación es creación del autor de este trabajo.

En segundo lugar, las fichas de autoevaluación discente que pueden ser realizadas a mediano plazo, esto es mensual, bimestral o trimestralmente. (Fig. N° 3). En el desarrollo de este formato, el estudiante tendrá en cuenta los diferentes aspectos desarrollados a lo largo del periodo que se va a evaluar, se hace una descripción de diversos aspectos relevantes de la clase y se da una valoración de acuerdo con consecución de cada uno de esos factores. No hay un número

predeterminado de aspectos por evaluar, lo cierto es que ente más aspectos se propongan para el desarrollo de la autoevaluación, mejor será la percepción y análisis de los resultados obtenidos.

	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Nunca</b>
<b>1.</b> Asisto puntualmente a todas las clases.					
<b>2.</b> Participo activamente de las diferentes actividades propuestas para cada sesión de clase.					

**Fig. No. 3. Ficha de Autoevaluación Discente de Mediano Plazo. (fuente propia).**

Finalmente, se presenta la ficha de autoevaluación de largo plazo, ideal para hacer una retroalimentación del trabajo realizado con base en los formatos anteriores. (Fig. N° 4). Este formato puede ser aplicado para un periodo largo como la finalización de un semestre o un año escolar. Su principal característica es la posibilidad de hacer un análisis autorreflexivo de las actividades realizadas y los aprendizajes adquiridos, además de facilitar el planteamiento de estrategias para superar las dificultades y el planteamiento de compromisos posteriores.

	<b>Aspectos Positivos</b>	<b>Dificultades</b>	<b>Estrategias para el Mejoramiento</b>	<b>Compromisos</b>
<b>Participación en clase</b>				
<b>Puntualidad y Asistencia</b>				

**Fig. No. 4. Ficha de Autoevaluación Discente de Largo Plazo. (fuente propia).**

Cuando se logra que los estudiantes realicen procesos de autoevaluación a través de herramientas de las que han sido participes en su elaboración, es muy factible que las inquietudes y dificultades presentes en el desarrollo de las diferentes actividades de cada clase se hagan explícitas y no permanezcan en el limbo de la incertidumbre. Al respecto, Ruíz (2009:7), plantea que: “La autoevaluación va a permitir además al alumno o alumna tomar conciencia de aquellos aspectos en los que debe mejorar. Todo ello de forma muy rápida e intuitiva”. Es decir, son procesos metacognitivos que desarrollan los estudiantes a través de la interacción con diferentes técnicas e instrumentos de autoevaluación de los aprendizajes.

### **3.7.4 Decatest de Autoevaluación Discente.**

Al hablar de la implementación de nuevas alternativas para la valoración de los aprendizajes, en este caso, centradas en la autoevaluación discente, se puede establecer que las

posibilidades de generar nuevas estrategias para tal fin son tan limitadas como el docente así lo posibilite. Pero, es importante tener en cuenta que, el éxito en la implementación de los diferentes procesos de autoevaluación discente dependerá, en gran medida, de factores como la confianza entregada a cada estudiante en la formulación, aplicación y análisis de los instrumentos de evaluación bajo los cuales serán valoradas sus actuaciones y sus aprendizajes.

Un factor determinante en el desarrollo de procesos de autoevaluación discente es la formación en valores, es decir, el contexto axiológico de la educación. Al respecto Castillo y Cabrerizo, (2009), plantean la importancia la de función axiológica en la formación de ciudadanos y como este proceso de desarrolla desde una posición de autocrítica, en ese sentido establecen que:

En pocas ocasiones se pone de manifiesto de forma tan clara la función formativa de la autoevaluación como cuando es utilizada para evaluar actitudes y valores, ya que induce a la persona a un proceso de análisis y reflexión sobre lo más profundo de cada uno: los valores que desde el sistema educativo y desde otras situaciones ha interiorizado y que van a formar parte de su personalidad y de su forma de hacer y de relacionarse en la vida. [...] Este proceso de autoevaluación de actitudes y valores habrá de conducir a cada persona a encontrar su propia jerarquía de valores como parte esencial de su forma de ser, de vivir y de relacionarse. (p.211).

Se destaca la relación directa existente entre el desarrollo de procesos metacognitivos al interior del aula para la valoración de los aprendizajes, la formación de ciudadanos y las interacciones sociales en un contexto determinado.


La disposición de herramientas alternativas para generar en los estudiantes procesos conscientes de metacognición, no sólo para la autoevaluación de los aprendizajes, sino también para propiciar una autovaloración holística, es un factor que favorece diferentes aspectos de la cotidianidad en la escuela, pero también en el espacio extraescolar. Es así como herramientas diseñadas desde esas intencionalidades permiten al docente y al estudiante fortalecer las relaciones bidireccionales para la consecución de un mismo objetivo.

Siguiendo los planteamientos de Martín (1998), quien resalta la importancia de que sea el estudiante un partícipe activo en sus procesos evaluativos destacando que:

La autoevaluación contribuye a que el estudiante se apropie de su propia valoración y aporte en el diagnóstico del proceso educativo a través de su experiencia y subjetividad, por lo tanto, es necesario utilizar estrategias en la que este participe activamente y aporte en la construcción de escenarios diversos en los que se construya el aprendizaje. (p.39).

En ese sentido se presenta, como herramienta para la autoevaluación de los procesos cognitivos y axiológicos, el *Decatest de Autoevaluación Discente* (Figura No. 5) y (ver anexo No.1), es de anotar que este formato es de autoría propia en su diseño e implementación. Este

instrumento de evaluación facilita el desarrollo de procesos metacognitivos porque es el alumno quien establece los elementos que se desea analizar desde un posicionamiento autocrítico para, posteriormente, graficar los resultados obtenidos y establecer una valoración cualitativa.



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
Escuela Superior de Pedagogía

Grupo de Investigación  
**EVALUÁNDO-NOS**  
Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación

**DECATEST DE AUTOEVALUACIÓN DISCENTE**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ años y \_\_\_\_\_ meses

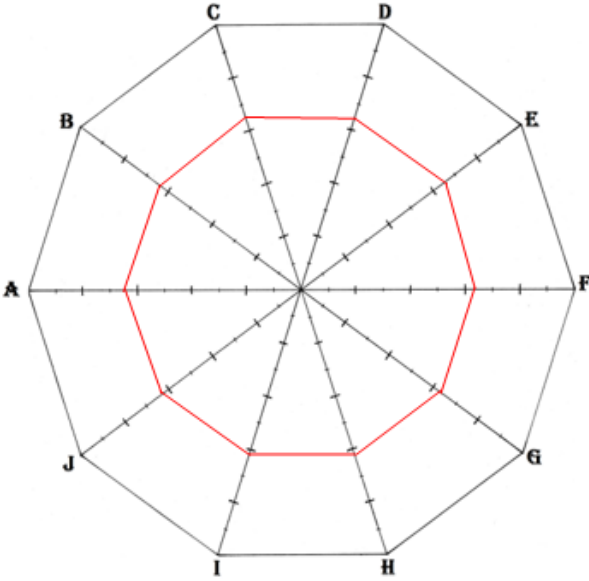
FECHA ACTUAL: (D/M/A) \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ TEMA: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_ JORNADA: \_\_\_\_\_

ASIGNATURA: \_\_\_\_\_ EVENTO: \_\_\_\_\_

CATEGORÍA A EVALUAR					CATEGORÍA A EVALUAR				
A					F				
B					G				
C					H				
D					I				
E					J				

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL
POSITIVO											
NEGATIVO											



ESCALA	VALOR
SUPERIOR	
ALTO	
BÁSICO	
BAJO	

% MÍNIMO APROBATORIO:  
\_\_\_\_\_

% TOTAL POSITIVO:  
\_\_\_\_\_

ESCALA:  
\_\_\_\_\_

Lic. CARLOS F BAQUERO G. UPN

Fig. No. 5. Decatest de Autoevaluación Discente. Creación propia.

Este formato, previamente establecido, se caracteriza por facilitar a cada estudiante decidir acerca de los factores sobre los cuales desea hacer su autoevaluación. Presenta diez ítems de valoración en cada uno de los cuales el estudiante establece un componente que puede ser de

carácter cognitivo, axiológico, motriz, entre otros, sobre el cual desea realizar sus procesos de autocrítica, autorreflexión y metacognición.

Para su aplicación, el Decatest de Autoevaluación Discente consta de varios componentes que al ser desarrollados de manera gradual darán una perspectiva general de los aspectos más sobresalientes del estudiante al igual que aquellos aspectos en los que se han de establecer algunas estrategias de mejoramiento. En ese orden de ideas, las partes que componen este formato son:

*Datos Básicos.* En este primer espacio, se relacionan los datos del estudiante, el grado que está cursando, la asignatura en la cual se realiza la autoevaluación, la fecha exacta de realización de la prueba y el tema específico que se va a trabajar en la autoevaluación.

*Categoría a Evaluar.* En esta sección del formato, se establecen las diez categorías que serán valoradas, teniendo en cuenta que, estas categorías pueden ser acordadas entre el docente y el grupo evaluado, de acuerdo a la intencionalidad de esta autoevaluación, esto en razón a que, no siempre son las mismas categorías evaluadas y estas pueden variar de un periodo escolar a otro, entre un año y otro, incluso, esta herramienta para la autoevaluación escolar, puede hacerse extensiva a otras áreas del conocimiento, estableciendo las categorías que serán valoradas en ese contexto escolar.

*Valoración Cuantitativa.* En estas casillas, el estudiante dará una valoración a cada uno de los ítems propuestos en una escala que puede variar, dependiendo del acuerdo establecido con el docente, es decir, se puede establecer de cero a cinco, de cero a diez o de cero a cien.

El ideal es poder dar un valor inicial en cada ítem que se denomina positivo, aunque este valor sea menor o inferior al promedio mínimo de aprobación, lo que se busca es entender que, aunque sea muy baja la valoración, es algo que se tiene como base y siempre es valioso. El complemento de esta casilla es el factor restante o faltante, que representa el porcentaje de valor que le hace falta a cada ítem para llegar al nivel máximo. Al final de estas casillas, se hace una suma horizontal de todos los ítems valorados, y el total será el valor cuantitativo de los aspectos positivos y negativos, siendo lo positivo lo que se ha logrado y lo negativo lo que falta por conseguir.

*Escala de Validación.* En estas casillas se establece un comparativo entre la escala nacional para la valoración de los aprendizajes y su oscilación en valores numéricos. Como ejemplo se puede describir que en la escala nacional el máximo puntaje corresponde a una valoración con la letra E, lo que en una institución educativa podría corresponder a una oscilación entre 5.0 y 4.5, o entre 5.0

y 4.0, esto es de acuerdo con el SIE de cada institución. En este espacio también se puede relacionar el factor mínimo de aprobación en términos numéricos y el total aprobado del estudiante, que corresponde al resultado total obtenido en la valoración positiva.

*Gráfica de Resultados.* Para hacer más visibles y didácticos los resultados obtenidos en la autoevaluación hecha por cada uno de los estudiantes a través de procesos metacognitivos, se diseña un decágono regular en cuyos vértices se identificará cada uno de los ítems evaluados. Así, cada vértice estará conectado hasta el centro de la figura mediante una línea que, a su vez, se divide

<b>AUTOCRÍTICA Y AUTORREFLEXIÓN</b>				
	<b>CATEGORÍA Y VALOR</b>	<b>FORTALEZAS</b>	<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>COMPROMISOS</b>
<b>A</b>				
<b>B</b>				
<b>C</b>				
<b>D</b>				
<b>E</b>				
<b>F</b>				
<b>G</b>				
<b>H</b>				
<b>I</b>				
<b>J</b>				

en secciones iguales de acuerdo con los valores establecidos para la evaluación cuantitativa. también es importante un punto de referencia con el valor mínimo de aprobación, para ello se puede trazar un decágono cuyos puntos de valor estarán determinados por el porcentaje mínimo de aprobación, de acuerdo con la institución educativa.

**Figura No. 6. Decatest de Autoevaluación Discente. (Envés).**

Para graficar los resultados positivos, se establece que el centro de la figura corresponde a un valor de cero y el vértice correspondiente tendrá el valor máximo posible, en ese sentido, sobre cada línea se marca el valor positivo dado a cada componente. Finalmente, se unen las diferentes marcas obtenidas en el orden establecido para formar un decágono irregular inscrito dentro de la figura de base. Esta forma irregular obtenida, se puede resaltar con líneas más gruesas o de color, lo que permite apreciar más fácilmente las fortalezas en cada valoración al igual que las necesidades de mejoramiento en aquellos resultados que se encuentren al interior del decágono de mínima aprobación.

*Fortalezas, oportunidades y Compromisos.* En este punto, el estudiante realiza un proceso de autocrítica y autorreflexión, de acuerdo con lo observado y analizado en los resultados obtenidos en la primera parte de la autoevaluación. En estas casillas, ubicadas al respaldo del formato, (figura No. 6), se establecen ideas personales de acuerdo con el análisis hecho para cada ítem, teniendo en cuenta las fortalezas y cómo mantenerlas o mejorarlas en los aspectos superados, además de reflexionar sobre las dificultades presentes y las posibles estrategias a implementar para superarlas.

Son diversos los elementos que se pueden extraer del análisis crítico en un proceso de autoevaluación, de esta manera, este formato de autoevaluación discente, puede ser empleado igualmente por el docente para valorar diferentes aspectos relacionados con su quehacer cotidiano en el aula de clase mediante la aplicación de esta herramienta de autoevaluación en su práctica pedagógica. Así, al ser la autoevaluación un proceso de metacognición, desarrolla una serie de procesos mentales que pueden transferir su utilidad a otros espacios de la cotidianidad, en ese sentido, y como se mencionó anteriormente, el Decatest de Autoevaluación Discente, puede ser aplicado a otros espacios de la cotidianidad del estudiante, del docente o de cualquier otra persona, lo importante es desarrollarlo desde un posicionamiento de autocrítica y autorreflexión para el mejoramiento de las subjetividades, las relaciones interpersonales y la vida en sociedad.

### **3.7.5 El Portafolios Escolar**

El portafolios escolar o portafolios del estudiante, es una herramienta que resulta muy útil en el desarrollo de procesos de autoevaluación escolar. Se trata de la recolección y organización de diferentes evidencias físicas de las actividades desarrolladas en todas o casi todas las sesiones de clase, es un archivo que contiene todas aquellas producciones realizadas por el estudiante y que pueden dar cuenta del trabajo realizado, al igual que de los avances que se han suscitado teniendo como referencia una evaluación diagnóstica.

Esta recopilación de documentos de gran valor formativo puede ser organizado y presentado en una carpeta o folder, lo cual resulta más conveniente, esto nuevamente, dependiendo de los acuerdos que se establezcan entre el docente y el estudiante. Una de las muchas ventajas que presenta este sistema de almacenamiento de las producciones hechas por cada estudiante es la generación de un sentido de pertenencia por la facultad que se tiene de que cada estudiante pueda personalizar este elemento de acuerdo con sus gustos o expectativas. Otra cualidad que posee es la facilidad para guardar, anexar, buscar u organizar los diferentes trabajos allí consignados, lo cual resulta muy útil al realizar procesos de retroalimentación, autoevaluación o de heteroevaluación, cuando se tiene esta herramienta como insumo para la valoración de los aprendizajes por parte del docente.

Para García & Fortea (2006), el uso del Portafolios del estudiante representa dos factores esenciales en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al respecto comentan que:

El Portafolios del estudiante responde a dos aspectos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, implica toda una metodología de trabajo y de estrategias didácticas en la interacción entre docente y discente; y, por otro lado, es un método de evaluación que permite unir y coordinar un conjunto de evidencias para emitir una valoración lo más ajustada a la realidad que es difícil de adquirir con otros instrumentos de evaluación más tradicionales que aportan una visión más fragmentada. (p.7).

Esta metodología de trabajo potencializa en el estudiante aspectos como la organización, la atención y la responsabilidad en la presentación de trabajos como evidencia de sus actividades en favor de propiciar la formulación de una valoración de sus actividades y aprendizajes lo más acercada a la realidad, además de fomentar el diálogo cordial con sus compañeros y el docente.

Esta metodología para la presentación de trabajos, en realidad tiene su origen en otras disciplinas como el arte, la pintura, el diseño o la fotografía, entre otras especialidades, porque para los artistas representativos de cada uno de estos campos artísticos, en una carpeta o Portafolios ellos pueden exponer de manera sencilla y organizada, ante colegas u otras personas en espacios sociales diversos, lo más representativo de su trabajo.

Pero, en términos de actualidad escolar, es claro que aún no es muy empleada esta herramienta para la presentación de trabajos y demás producciones creadas de manera individual por los estudiantes y que pueden dar cuenta de los diferentes rasgos de la personalidad del educando, esto si se tiene la intención de conocer un poco más de ellos. Es fácil recordar esos Portafolios de evidencias logradas por cada estudiante a lo largo de un año escolar y que se entregan con felicidad y reciben con orgullo cada padre y/o madre de familia cuando su hijo o hija finaliza el preescolar, es ese Portafolios que denominan el álbum de trabajos escolares.



En un artículo presentado por Barberá (2005), se establece que el uso del Portafolios Escolar como herramienta para la evaluación de los aprendizajes desarrolla habilidades cognitivas y metacognitivas, para lo cual la autora refiere que:

Las habilidades metacognitivas llevan al alumno a ser consciente de su propio aprendizaje [...] Consecuentemente, el énfasis realizado en la práctica habitual del Portafolios proporciona unos buenos hábitos cognitivos y sociales a los alumnos. En esta mayor participación en su propio proceso de aprendizaje el alumno también aprende a responsabilizarse de la dirección que toma su educación, del nivel de profundización al que deciden tratar los contenidos y de los logros conseguidos. (p.498).

Dicho lo anterior, se puede entender la importancia que representa la implementación del Portafolios escolar como herramienta para la valoración y autoevaluación de los aprendizajes, el desarrollo de habilidades cognitivas, la potencialización de la metacognición y el mejoramiento de las relaciones interpersonales y sociales.

La implementación del Portafolios escolar como herramienta para el desarrollo de procesos de valoración de los aprendizajes, en este caso para la autoevaluación escolar, es un proceso que facilita metodologías de aprendizaje como la transversalidad del currículo, en ese sentido, el Portafolios puede almacenar diferentes creaciones hechas por el estudiante que pueden ser valoradas por otras áreas desde diferentes perspectivas, es decir, por ejemplo, un trabajo acerca del sistema óseo, presentado para el área de Educación Física puede ser valorado en clase de biología, en clase de artes o en clase de español, entre otras áreas, dependiendo de las posibilidades planteadas por cada docente en concordancia con sus estudiantes, esto sólo por establecer un ejemplo entre las múltiples posibilidades que presenta esta herramienta de evaluación.

La estructura formal del Portafolios escolar contiene unos parámetros que son comunes a todos los Portafolios sin que esto lo convierta en un elemento estandarizado, esto a razón de ser una herramienta que todos los estudiantes pueden manejar, de acuerdo con unas indicaciones de caracterización dadas para que todos los estudiantes estén en condiciones de desarrollar este instrumento desde sus capacidades y su propia iniciativa. Por otra parte, se puede establecer que las características generales bajo las cuales se desarrolla la herramienta Portafolios escolar pertenecen a una estructura de forma más que de fondo, es decir, son unas pautas generales dadas a los estudiantes para la elaboración, diligenciamiento y presentación de los trabajos allí almacenados, la aplicación y desarrollo de estas indicaciones será tan variada como estudiantes allá, entonces es claro que no existirán dos Portafolios iguales.

Una de las características que estimula la práctica de este instrumento de evaluación es la posibilidad que le presenta al estudiante de realizar un constante análisis de los logros conseguidos

al igual que de las dificultades existentes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, es decir, favorece el aprendizaje significativo a través del uso de procesos metacognitivos. En ese sentido, Castillo & Cabrerizo (2010:218), presentan unas características que favorecen la implementación del Portafolios escolar, al respecto resaltan que esta herramienta:

- Determina el proceso que sigue el estudiante, desde que comienza el aprendizaje hasta el logro de los objetivos o competencias.
- Detecta las dificultades que se pueden producir durante el proceso de aprendizaje y señala los logros.
- Presenta pruebas auténticas del rendimiento del estudiante.
- Posibilita una evaluación continua del estudiante, proporcionando el apoyo docente cuando es necesario.
- Permite la autoevaluación

Estas utilidades, propias del portafolios escolar, enfatizan su trabajo en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en cada uno de los estudiantes, además de favorecer otros aspectos como el sentido de pertenencia por ser una creación que nace desde la iniciativa del estudiante; otro aspecto que desarrolla esta metodología es el mejoramiento de la metacognición, especialmente en procesos como la autocrítica, la autorreflexión y la autoformación.

Para el caso específico del área de Educación Física, se tiene que la herramienta portafolios Escolar posee unas características especiales establecidas para su uso y aplicabilidad. Entonces, allí se almacenan diferentes tipos de documentos propios del área como los resultados y análisis de diferentes test físicos y/o motores, gráficas de resultados que pueden ser comparadas con otros resultados, trabajos teóricos realizados en el aula de clase, además, y muy importante, de todas las herramientas para la autoevaluación discente explicitadas en párrafo anteriores.

El uso de las nuevas Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC's), también se hace presente en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera constante y desde múltiples posibilidades, así las cosas, el espacio virtual genera un amplio espectro que, desde la Educación Física, puede ser aprovechado para la implementación de estrategias para el desarrollo de actividades en clase. Así, por ejemplo, se presenta el e-portafolios o portafolios digital, una herramienta virtual que puede complementar el uso del portafolios escolar.

**El e-Portafolios.** Esta herramienta virtual para la valoración de los aprendizajes contiene unas características especiales que la posicionan en el espacio escolar como una alternativa de gran importancia y un fuerte potencial para el trabajo escolar. En un estudio denominado: *El impacto de los e-Portafolios en el aprendizaje*, realizado en el Learning Science Research Institute de la Universidad of Nottingham, según lo referencia Castillo & Cabrerizo (2010:219), se destacan algunas conclusiones frente al uso del e-Portafolios, entre ellas están:

- El e-Portafolios beneficia el aprendizaje de modo más efectivo si, en lugar de ser considerado como una entidad discreta, forma parte de un enfoque coherente de enseñanza aprendizaje.
- Los procesos y las herramientas de organización y comunicación enriquecen los resultados del aprendizaje de los estudiantes con una amplia variedad de habilidades.
- El e-Portafolios hace más visible los progresos, tanto para los docentes como para los alumnos, porque muestra los logros, los progresos, las debilidades y las fortalezas.
- Aprendices en todos los tramos de edad afirman que el software que incluye, las herramientas de organización y los procesos estructurados mejoran su aprendizaje, desarrollando la autoconfianza necesaria para trabajar de modo independiente.
- Aunque algunas instituciones están trabajando para facilitar los procesos de transición entre las distintas fases del uso de los e-Portafolios, tanto los profesores como los alumnos, rara vez consideran el e-Portafolios como un elemento para toda la vida.

Se destaca el uso del e-portafolios como una herramienta para la valoración de los aprendizajes que desarrolla en el estudiante habilidades cognitivas y metacognitivas que pueden trascender a la escuela para proyectarse en el sujeto y la vida en sociedad, de ahí la importancia de poder darle el estatus a estas herramientas, el portafolios escolar y el e-p ortafolios, en procesos como la valoración de los aprendizajes y la autoevaluación discente. Una característica de esta herramienta es la dualidad que presenta en su funcionalidad, por un lado, es muy conveniente en el sentido de poder tener constantemente la información allí almacenada, pero por el otro lado está el condicionamiento que se tiene para acceder a la red en el momento de su requerimiento.

Todas estas herramientas para la evaluación de los aprendizajes le han de aportar a cada estudiante un crecimiento intelectual, metacognitivo y axiológico más allá de la asimilación de conocimientos y destrezas, todo esto articulado con las observaciones y aportes que, desde su práctica y experiencia, cada docente pueda entregar de manera individual o grupal a sus estudiantes con la intencionalidad de generar en ellos diferentes expectativas y posicionamientos frente a su condición como ser social, su condición de *Homo Socialis*.

### **3.8 La Autocalificación Discente en el área de Educación Física**

En el espacio académico, al hablar de calificación se entiende como una clasificación sesgada de lo cualitativo o como una función cuantitativa expresada alfabética o numéricamente que se hace presente en el proceso escolar y es imprescindible en el acto evaluativo de las conductas y los aprendizajes de los estudiantes, además, suele caerse en el error de establecer como sinónimos evaluación y calificación, esto respaldado por el sistema educativo que centra sus esfuerzos en la obtención de resultados acordes a un posicionamiento dentro de una clasificación para la educación de orden internacional.

Entonces, se puede establecer que el proceso evaluativo puede enmarcarse en la dualidad establecida por la *medición*, es decir, la evaluación cualitativa, y la *estimación*, que comprende la evaluación de carácter cualitativo. En ese sentido Catillo & Cabrerizo (2010:25), plantean que la evaluación cuantitativa se fundamenta en el paradigma positivista y la concepción conductista de la educación, en consecuencia, se establecen prioridades para aquello que es observable, medible y cuantificable, consecuencias de la influencia ejercida por la industria en la educación. Así mismo, los autores establecen la importancia de la evaluación como estimación situándola dentro del paradigma naturalista que surge como solución a las limitaciones propias del positivismo, explicando además que:

Bajo una concepción cualitativa, la evaluación es concebida como un factor que influye y que es influido por los distintos elementos curriculares, por lo que en un sentido amplio puede decirse que toda evaluación es cualitativa en tanto que valora y emite un juicio valorativo a partir de determinados datos. (p.26).

Así mismo, Bolívar (1998), referido también por los autores anteriormente mencionados, presenta unas definiciones que caracterizan a la evaluación cualitativa las cuales son:

- *Interpretativa*, ya que se interesa por los significados que son interpretados a partir de la observación.
- *Naturalista*, en tanto que trata de captar las realidades y acciones de la forma en que se presentan o suceden.
- *Fenomenológica*, ya que intenta conocer los hechos humanos a través de la experiencia humana.
- *Descriptiva*, por pretender una representación detallada y completa de los hechos.

Lo que sucede con la evaluación en el contexto educativo es que ninguno de los dos paradigmas se desarrolla de manera única o pura, en mayor o menor medida, cada propuesta evaluativa se configura a partir de los elementos propios de su estructura además de implementar algunos factores característicos de su antagónico.

Cuando se habla de autoevaluación de estudiantes, se establece como la oportunidad que se da a cada escolar, por parte del docente, para definir mediante una calificación de carácter cuantitativo, todas sus actuaciones ocurridas a lo largo de periodo de tiempo determinado, tal y como lo establecía Skinner (1978), quien relacionaba “la calificación con una cifra o una letra para representar el desempeño de los estudiantes en una materia determinada”, nada más alejado de la realidad. En consecuencia, esta clase de escenarios ha derivado en algunas situaciones en la que se establece un juego de poderes en los que el estudiante trata de sobrevalorar sus procesos de aprendizaje y el docente coacciona los argumentos de sus estudiantes quienes, a su vez, lo interpretan como una subvaloración del esfuerzo realizado.

En el contexto específico de la Educación Física, la valoración de los aprendizajes se realiza más desde la subjetividad crítica que desde la objetividad normativa, esto es, la valoración holística

del sujeto y todas las actuaciones realizadas desde sus propias posibilidades dejando de lado la obtención de resultados como único medio para la valoración de los aprendizajes de acuerdo con estándares establecidos para la clasificación y uniformidad de las actuaciones subjetivas. Al respecto, Díaz Lucea (2012) plantea que:

El profesor, como transmisor del conocimiento y de la cultura en el ámbito escolar, está condicionado por todo un conjunto de teorías y creencias, las cuales influyen, en mayor o menor medida, en el resultado de la enseñanza y, por lo tanto, en la evaluación. (p.45).

De acuerdo con este planteamiento, se puede apreciar que la subjetividad del docente siempre está presente en sus actuaciones, entre ellas los procesos evaluativos, lo que se puede traducir en una interacción dialógica entre enseñante y aprendiz en favor del mejoramiento de los procesos de enseñanza al igual que los de aprendizaje. En otras palabras, como lo expresa Álvarez (2001:14), el referir que: “No se trata de ceder ante los alumnos, sino de trabajar con ellos y en su beneficio, que terminará siendo aprendizaje, porque de la evaluación también se aprende”.

Otros autores como López Pastor (2006), referenciado en García Carrillo (2016), establece que la autoevaluación discente favorece el desarrollo de procesos metacognitivos para el desarrollo de los procesos de aprendizaje, en ese sentido establece que:

La Autoevaluación favorece la reflexión, la actitud crítica y el sentido de responsabilidad. El estudiante se valora a sí mismo y sus aprendizajes son más significativos. Puesto que ésta tiene carácter formativo y no deriva en nota alguna. Su propósito es reflexionar sobre el desempeño y las actitudes de los estudiantes con el fin de optimizar los aprendizajes. (p. 157).

Aquí se destaca un factor muy importante y es que, la autoevaluación no genera calificación alguna, es un proceso de autorreflexión frente a las actuaciones desarrolladas, entonces esa cuantificación de la autoevaluación corresponde más a un proceso de autocalificación discente.

El término *Autocalificación* podría entenderse como calificarse a sí mismo, es decir, presentar un juicio de valor en relación con un proceso desarrollado, pero en realidad, este concepto abarca una serie de connotaciones metacognitivas que buscan evidenciar en cada estudiante el nivel de desarrollo de procesos cognitivos, axiológicos y procedimentales desde una perspectiva ética de la evaluación, se trata de posicionar al estudiante frente a la responsabilidad que involucran los procesos de autoformación escolar y autorregulación social.

Para autores como Foucault (2008), cada sujeto posee unas características individuales bajo las cuales se le puede reconocer, pero a la vez, es un individuo al que hay que controlar, al respecto, el autor explica que:

[...] es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera. (p.222).

De esta manera, se explicita la idea de que cada sujeto posee unas características que lo definen como único, tanto física como socialmente, por ende, no se puede caer en el error de establecer parámetros de jerarquización para la clasificación del sujeto, sus conductas y sus actuaciones, función que desde hace mucho tiempo se le ha asignado a la evaluación escolar. Así mismo, el diseño e implementación de técnicas e instrumentos para la valoración de los aprendizajes de los escolares se han convertido más, en muchos casos, en insumos para la clasificación y exclusión que en herramientas para el favorecimiento de los aprendizajes.

Es de esta manera que, los fundamentos tradicionales de la evaluación escolar, se han de transformar en verdaderas herramientas para el desarrollo holístico del estudiante, no se puede contener la idea de que la evaluación y la calificación, producto de dicho proceso evaluativo, sigan permeando los espacios escolares, perpetuando la jerarquización de la educación, entregando a los educandos conocimientos fundamentados en el temor y la dominación, se trata de posibilitar el *empoderamiento* de los estudiantes frente al desarrollo de sus procesos educativos, entre ellos el desarrollo cognitivo, la evaluación de los aprendizajes y la formación en valores y ciudadanía.

En este contexto se puede plantear como alternativa cuantitativa para la valoración de los aprendizajes una metodología de autocalificación, que puede ser dialógica entre los actores del proceso, es decir, docente y estudiante, de acuerdo con unos fundamentos metacognitivos que han sido desarrollados a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto, visto desde la óptica de la Educación Física, presenta un desafío de diversas posibilidades en el sentido de entregar confianza y credibilidad a cada estudiante frente a sus actuaciones y sus respectivas valoraciones, establecer un diálogo ético y cordial para el establecimiento de acuerdos bajo los cuales se desarrollarán los aprendizajes y, finalmente, una aceptación, en especial por parte del docente, de las apreciaciones dadas por el estudiante frente a las actividades realizadas y la traducción de estos procesos en una expresión numérica, en esencia es aceptar la autocalificación como un alto porcentaje del proceso evaluativo realizado por el docente.

### **3.9 La Función Formadora de la Autoevaluación Discente en Educación Física**

El concepto de evaluación formadora es una concepción relativamente nueva en el sistema educativo y, en consecuencia, en su implementación al interior del aula. Esta estrategia para la valoración de los aprendizajes aparece referenciada según lo establece Hernández & Velásquez

(2004:294), a inicios de la década de los ochenta por Scallon (1982), para designar una experiencia sobre evaluación escolar que desarrollaba en Quebec. Esta idea se relaciona con la concepción existente de evaluación formativa expuesta por Scriven (1967), pero en ella se establece la responsabilidad que ha de tener el estudiante frente al desarrollo, regulación y evaluación de sus aprendizajes, reforzando de esta manera, sus procesos de autonomía y autoformación escolar.

Díaz Lucea (2012:139), establece como fundamento de la evaluación formadora el que cada estudiante sea capaz de regular sus procesos de aprendizaje mediante el reforzamiento de los logros alcanzados y la formulación de estrategias para la superación de las dificultades encontradas en el desarrollo de dichos aprendizajes. Agrega además el autor que, es un proceso diferente de evaluación, en el cual, cada estudiante está mucho más involucrado en los procesos cognoscitivos de aprendizaje y valoración de estos, es decir, es una concientización más profunda de los progresos conseguidos, al igual que de las dificultades observadas para, de este modo, plantear estrategias de mejoramiento encaminadas a la consecución de nuevos objetivos, al igual que la superación de las dificultades expuestas.

En una aproximación más definida de lo que se pretende en el desarrollo de procesos de autoevaluación formadora, Hernández & Velásquez (2004), precisan que está metodología:

Tiene por objetivo propiciar que los aprendices puedan ir construyendo un modelo personal de acción para aprender de forma autónoma, implicándolos en tareas de representación de los objetivos que han de alcanzar, de planificación de la acción, de regulación del proceso de ejecución del plan, de apropiación de los criterios que permiten la autogestión de los errores, y de análisis y valoración de los resultados obtenidos. (p.295).

Al respecto, se denota la importancia de los procesos de autoformación discente en el desarrollo de los aprendizajes como estrategia de mejoramiento continuo, esto a razón de que es una forma de evaluación continua en la cual cada estudiante es responsable de sus acciones desde el inicio del proceso hasta la valoración final de ellos.

Como se anotó anteriormente, esta herramienta para la valoración de los aprendizajes, es relativamente nueva en su implementación en el sistema educativo, lo cual se presenta como una desventaja en el sentido de ser una estrategia que posibilita el mejoramiento de las prácticas de cada estudiante de manera constante, pero que aún no ha sido implementada en muchos de los espacios escolares, lo que deja como una gran pérdida, en términos de tiempo en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que en el desarrollo de los procesos metacognitivos que, desde muy temprana edad, se pueden fortalecer a través de estrategias como la evaluación formativa y la autoevaluación formadora.

En el campo de la evaluación en Educación Física, la combinación de estas dos estrategias, evaluación formativa y autoevaluación formadora, pueden dar como resultado una estrategia de gran valor para la valoración de los procesos y los resultados desarrollados en cada sesión de clase. En ese sentido, la autoevaluación formadora, liderada por el estudiante, y la evaluación formativa, asumida por el docente, propician un espacio ideal para la resolución de problemas o dificultades presentes en el desarrollo de los diferentes procesos en el área.

En esa dualidad existente entre docente-discente para la valoración de los aprendizajes, Catillo & Cabrerizo (2010), delinean la idea de que:

El proceso de regulación del proceso de aprendizaje de cada alumno implica al profesor (evaluación formativa), quien le ayuda a reconocer la necesidad de cambio metodológico y conceptual, y adapta el proceso de enseñanza al progreso de todos y cada uno de los alumnos; y también implica al alumno (evaluación formadora), ya que ha de aprender a regular su aprendizaje y a ejercer el control metacognitivo del proceso, destinado a planificar su actividad y a anticipar la eficacia de una acción (regulación proactiva). (p.224).

Así, la autoevaluación formadora desarrolla procesos de autoformación, autocrítica y autorregulación de los aprendizajes bajo la constante guía del docente, sin que esto se convierta en un direccionamiento conductivo, por parte del docente, para la dominación de las actuaciones discentes en busca de unos resultados concordantes con los objetivos previamente establecidos.

Con esta herramienta de evaluación escolar se procura que cada estudiante sea quien establezca sus propias estrategias, intereses y metodologías para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de acuerdo a los planteamientos curriculares establecidos por y con el docente al inicio del ciclo escolar, lo cual también representa una de las mayores dificultades o reto para la implementación de este sistema de evaluación debido a la posibilidad de que el estudiante se involucre de manera activa en el planteamiento, desarrollo y evaluación de los diferentes temas académicos en su propio proceso de aprendizaje.

Al retomar el paradigma tradicional de la evaluación escolar, se encuentra con una de las dificultades que más ha prevalecido en el tiempo, la importancia dada a la calificación entregada por el docente a cada estudiante como representación inequívoca de una percepción cuantitativa en relación con los comportamientos observados. Al respecto, Fernández-Balboa (2005), plantea que:

Quizás la mayor lucha que tengo al proponer y practicar la auto-evaluación es romper el previo condicionamiento de los estudiantes, los cuales durante sus años de escolaridad se han acostumbrado a que se les diga no sólo lo que han de hacer, cómo deben de hacerlo, sino que también esperan que el profesor “valore” todo ello con una nota sin darles muchas explicaciones. El resultado de este condicionamiento constante es la total dependencia de las “órdenes” del profesor. Sin esas órdenes, muchos estudiantes se encuentran perdidos puesto que no han aprendido ni a ser independientes ni a valorarse. Por lo tanto, la posibilidad de auto-evaluarse les sorprende e incluso les parece totalmente absurda. Sin embargo, desde mi



punto de vista, lo absurdo y peligroso para una sociedad democrática es esa impotente dependencia en la autoridad. (p.148).

Queda pues en evidencia, el fuerte lastre que ha generado la dependencia del estudiante en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje, y más aún, en la aprobación, por parte del docente, de los comportamientos y representaciones hechas por los escolares sin que se dé una apreciación dialógica bidireccional frente las actuaciones desarrolladas, a la intencionalidad presente en la ejecución de las mismas, a la percepción docente de esos actuare y, finalmente a la consolidación de una valoración concertada de los procesos y resultados obtenidos.

El reto frente a los procesos desarrollados en el área de Educación Física se establece en formulación de estrategias para la valoración de los aprendizajes que logren involucrar activamente a todos y cada uno de los partícipes de estos procesos con la intencionalidad de generar en ellos, y más especialmente en los educandos, el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades metacognitivas encaminadas hacia la formación integral de cada individuo desde una perspectiva cognitiva, ética y social que logre trascender más allá de los espacios escolares y se posicione como un factor determinante para la sana convivencia y la vida en sociedad.

#### **4. LA AUTOEVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN EL COLEGIO TIBABUYES UNIVERSAL IED: UN CASO PARA ANALIZAR**

El presente trabajo de investigación, se desarrolla en el colegio Tibabuyes Universal IED, institución educativa que pertenece a la UPZ 71 Tibabuyes de la localidad 11 (Suba), creada por el Decreto 430 del 28 de diciembre de 2004 en la alcaldía de Luis Eduardo Garzón. Esta UPZ en su inicio estaba conformada por cerca de 31 barrios, pero la explosión demográfica ha hecho que esta cifra haya aumentado exponencialmente en la última década.

Esta Institución Educativa es de carácter oficial, pública, sin ánimo de lucro, de carácter mixta y está aprobada legalmente por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito Capital (SED), mediante la Resolución 3862 del 29 noviembre de 2002 con el fin de impartir la enseñanza formal e integral en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica, todo esto desarrollado en dos jornadas, tres sedes y con calendario A, es decir, de enero a noviembre, según cronograma establecido por la SED, para el inicio de cada año escolar.

##### **4.1 Breve Reseña Histórica de la Institución Educativa**

El colegio Tibabuyes Universal, fundado en 1987, obtiene su nombre en honor a un asentamiento muisca ubicado en este sector, en donde los indígenas denominaban este lugar como *Tibabuyes*, que en lengua chibcha se traduce como “*tierra de labradores*”, allí, en tiempos ancestrales, se realizaba la fiesta de las flores, a la cual asistían los caciques de asentamientos indígenas de Cota, Suba, Engativá y Funza, entre otros. En la actualidad, esta Institución Educativa cuenta con tres sedes y dos jornadas en calendario A. Esta Institución Educativa fue aprobada legalmente por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito Capital, mediante Resolución 3862 de noviembre 29 de 2002 para impartir enseñanza formal e integral en los niveles de educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica de carácter mixto.

##### **4.2 Fundamentos Institucionales**

De acuerdo con lo establecido en el Manual de Convivencia con vigencia para el año 2019, se instauran los elementos particulares del Proyecto Educativo Institucional PEI, bajo los cuales se describen y desarrollan las características, reglamentaciones y normatividades que guían las prácticas académicas al interior del colegio Tibabuyes Universal IED en todas sus sedes y jornadas.

### **4.2.1 Filosofía Institucional**

El Colegio Tibabuyes Universal IED, en su manual de convivencia 2018-2019, plantea la educación desde una perspectiva de formación integral del hombre, forjando personas más humanas, capaces de convivir y trascender en la sociedad a la cual pertenecen. Desde este pensamiento, la Institución Educativa establece en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), que se forma al estudiante para:

[...] Afrontar su proyecto de formación de vida con miras a alcanzar la excelencia; lo prepara para el cambio dentro de la diversidad cultural de la Comunidad Educativa, respetando sus ritmos y características individuales, a través de valores humanos que orientan y favorecen el desarrollo corporal como base vital para el fortalecimiento de todas sus dimensiones (cognitiva, intelectual, emocional, espiritual, recreativa y social). (PEI 2019: p. 5).

Todo esto articulado a todo un proceso de investigación permanente que proyecta su finalización con el cumplimiento total de los requisitos establecidos para el proyecto de la Educación Media Fortalecida en la Institución.

### **4.2.2 Modelo Pedagógico**

El modelo pedagógico característico del colegio Tibabuyes Universal IED, está fundamentado en la Pedagogía Transformadora establecida por el Dr. Giovanni Ianfrancesco desde el año 2003. Al respecto, el documento PEI describe esta concepción estableciendo que:

[...] de forma holística nuclea los postulados anteriores en su misión de: “formar al ser humano en la madurez de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa”. (PEI 2019, p. 7).

Esta concepción de modelo pedagógico, que fue asesorada por Ianfrancesco, se complementa con un posicionamiento institucional enfocado en otros elementos como el desarrollo del pensamiento, el aprendizaje significativo, la estimulación temprana de talentos, habilidades y competencias particulares, aprendizajes desde y para la vida, todo esto en función de la formación de ciudadanos más reflexivos y creativos de su propia realidad.

### **4.2.3 Misión y Visión Institucional**

En la proyección que establece el colegio Tibabuyes Universal IED en su Proyecto Educativo Institucional PEI, se proyecta para el año 2020 como una institución educativa líder en prácticas lúdicas, ecológicas y turísticas, con estudiantes formados en competencias laborales que participan con el conocimiento aplicado para el área de las ciencias naturales, fortalecido desde la investigación sistemática de la misma, asimilando y desarrollando procesos de cambio social, como un valor agregado en la educación integral de la comunidad educativa.

Por su parte, en su misión como institución educadora, se destaca la función de formar personas bajo los parámetros de la excelencia, a través de la investigación, la lúdica y la comunicación humana, con base en los principios ecológicos y turísticos para el desarrollo de competencias laborales para el mejoramiento de la calidad humana y el entorno socio-cultural propio de cada educando.

#### **4.2.4 Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.)**

El Proyecto Educativo Institucional PEI, lleva por nombre: *Cultivamos Cuerpo y Espíritu para la Formación del Talento Humano Proactivo*, y está enfocado en el individuo como cuerpo y conciencia, sustentado en el modelo democrático, cuyos principios son la libertad, la igualdad y la fraternidad. Bajo los principios de este modelo democrático, se tiene la concepción de que todas las personas son iguales, atendiendo a los principios de universales del derecho a la vida, a la información, a la libre expresión, a la asociación y a la participación. Bajo estos principios, la Institución Educativa tendrá en sus egresados personas proactivas que desarrollen sus cualidades y capacidades humanas en favor de sí mismos y del entorno social que los rodea.

Para el desarrollo del PEI, se cuenta con tres ejes fundamentales que se contextualizan en cada una de las áreas curriculares, estos ejes son:

- *Eje Lúdico*. En este eje, se desarrollan las actividades escolares a través del juego como estrategia pedagógica para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre las que se destacan los juegos didácticos, juegos de internet, dinámicas de grupo, el cultivo del arte, la recreación, los valores étnicos, entre otras.
- *Eje Axiológico*. Sustentado en el desarrollo de las virtudes y la formación en valores de los educandos como el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la justicia y la libertad, entre otros.
- *Eje Investigativo*. Se desarrolla mediante la práctica de diversas estrategias investigativas de carácter cualitativo y cuantitativo enfocadas en el análisis y la reflexión en favor del fortalecimiento de las competencias propositivas.

#### **4.2.5 Sistema Institucional de Evaluación (S.I.E.)**

El colegio Tibabuyes Universal IED, mediante el Acuerdo No. 02 del 8 de agosto de 2.018, resuelva adoptar el actual Sistema Institucional De Evaluación SIE, para la vigencia 2018-2019, en cabeza del Consejo Directivo de acuerdo a la normatividad vigente dispuesta en el Decreto 1290

de 2009, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes de los niveles de educación básica primaria, básica secundaria y media, explicando además que, los procesos de evaluación de estudiantes estarán enmarcados dentro de una concepción integral, continua, sistemática, flexible, participativa, formativa, cualitativa, cuantitativa y aún falible de la evaluación escolar.

En este documento, en el Capítulo 8 del PEI, denominado Sistema Institucional de Evaluación (SIE), en su Artículo primero, se destaca la noción de evaluación de rendimiento escolar, al respecto, el texto establece que:

La evaluación del rendimiento escolar en el colegio TIBABUYES UNIVERSAL I.E.D. es *un proceso integral*, a partir de criterios institucionales, que ofrece la información continua y significativa acerca de la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y competencias en general. (p. 67).

Esto describe una intencionalidad por desarrollar los procesos de evaluación de los aprendizajes desde una visión que contempla diversos puntos de referencia para efecto de tener un mejor entendimiento de lo que allí se está evaluando.

Este documento SIE, es evaluado y modificado anualmente, de acuerdo a las circunstancias acontecidas a lo largo del año escolar para el cual fue establecido, con lo cual se puede evidenciar la importancia de poder actualizar las reglamentaciones estipuladas para un periodo de tiempo específico, de lo contrario, se podría incurrir en la utilización de unas normatividades que resultan obsoletas para su aplicación en circunstancias que así lo demanden.

### **4.3 La Autoevaluación Discente en el Aula Escolar**

El colegio Tibabuyes Universal IED sustenta su modelo pedagógico en la pedagogía transformadora del Dr. Giovanni Ianfrancesco enfocándose en formar al ser humano en la madurez de sus procesos, para que construya el conocimiento y transforme su realidad socio-cultural, resolviendo problemas desde la innovación educativa, además de todo lo dispuesto en el Decreto 1290 de 2009.

El Sistema Institucional de Evaluación (SIE) 2019, representativo de esta Institución Educativa, se adopta con el Acuerdo 02 del 8 de agosto de 2018. En él, se destaca la periodicidad académica de tres trimestres escolares, una escala de cuantitativa institucional con un mínimo aprobatorio de 3.3 para todas las asignaturas y una conceptualización de la evaluación escolar como evaluación del rendimiento escolar entendida como un proceso integral fundamentada en “criterios institucionales que permite tener de manera continua la información acerca de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, el desarrollo de sus habilidades y competencias para poder emitir

juicios de valor enfocados en reorientar o fortalecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje”. Además, resalta la importancia de que dicha evaluación ha de ser flexible, integral, sistemática, participativa, interpretativa, cualitativa y cuantitativa.

En cuanto al tema de la Autoevaluación de estudiantes, se destaca en el documento SIE 2019 que, dicha valoración, será realizada al finalizar cada periodo académico a la vez que se establecen los parámetros para dicha acción como:

[...] La autoevaluación es la que realiza el mismo estudiante, con la cual conoce el desarrollo y alcance de su proceso de aprendizaje en relación con unos objetivos trazados previamente. Le permite al estudiante verificar su situación de aprendizaje y desde ello elaborar o proponer actividades para mejorar y superar sus dificultades (SIE 2019: p. 69).

También, se agrega en este documento que:

[...] La autoevaluación tiene también un objetivo formativo a más largo plazo. Se espera que el estudiante sea consciente de sus propias responsabilidades, que pueda monitorear sus aprendizajes, juzgarlos, criticarlos y mejorarlos progresivamente. En este sentido, lo que justifica la autoevaluación es el desarrollo de la autonomía, la autodisciplina y el autocontrol por parte de los estudiantes. (SIE 2019: p. 69).

En lo anterior, se destaca la importancia que contiene el desarrollo de los procesos de autoevaluación de los estudiantes como metodología de aprendizaje encaminada hacia el mejoramiento de los diferentes procesos escolares realizados en el aula. Pero, en contraste con las disposiciones anteriores se instituye un párrafo en el Artículo 20 el cual establece que:

La Autoevaluación y la Coevaluación tienen una valoración cada una del *10% en la nota final*. La Heteroevaluación tiene una valoración del 80% de la nota final de cada trimestre y año escolar. (SIE 2019, p. 82).

Así las cosas, es claro que los procesos de evaluación realizados por los docentes pueden adecuarse a los postulados presentados en el documento SIE 2019, pero al ser llevados a un contexto real, dicha valoración es relegada a un mínimo porcentaje de la valoración total de los aprendizajes en cada uno de los estudiantes, lo que desestima su apropiación y puesta en práctica como elemento representativo de la evaluación escolar.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El presente capítulo, da cuenta del proceso metodológico implementado para el desarrollo de la propuesta de investigación denominada: La Autoevaluación Escolar en el área de Educación Física: Posibilidades desde la Evaluación Autocrítica y Autorreflexiva. De igual manera, en este proceso, se exponen las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de los datos, la delimitación del tipo de población para el estudio y el entorno físico-social en el cual se implementa la presente investigación.

De este modo, se inicia con una indagación acerca de las concepciones que, frente a la autoevaluación, tienen los estudiantes de educación media del grado undécimo en el área de Educación Física pertenecientes al colegio Tibabuyes Universal IED y, en consecuencia, se establece este proceso investigativo como sustento esencial para la consecución de los objetivos y, de esta manera, establecer estrategias para la valoración de los aprendizajes, desde una visión de autocrítica y de autorreflexión, motivadas por la autoevaluación discente como sustento para una evaluación de los aprendizajes, en particular, en el área de Educación Física; todo esto desde una perspectiva crítica y formadora.

### 5.1 Enfoque Investigativo

En relación con el problema de investigación, el presente diseño metodológico se fundamenta en el paradigma cualitativo, esto en razón a que, según lo menciona Vasilachis, (coord.), (2006), refiriendo a Denzin y Lincoln (2004), la investigación cualitativa es:

Multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (p. 24).

Este proceso investigativo está sustentado en la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos de carácter empírico-experiencial encaminados hacia el conocimiento e interpretación de una realidad con base en las diferentes actitudes y comportamientos de un grupo de individuos enmarcados un tiempo y un entorno social determinados.

Otros autores como Hernández, Fernández, & Baptista (2010:17), establecen que: “la investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto

de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad”. Es decir que, desde un punto de vista cualitativo de la investigación, las observaciones y análisis de los contextos hechos a un grupo de sujetos pueden desarrollarse de múltiples maneras o perspectivas, lo que los autores denominan *dispersión*, esto facilita la percepción e interpretación de las conductas observadas sin tener factores limitantes o determinantes que puedan encasillar la realidad del contexto de los participantes en un paradigma estructurado o estandarizado, tal y como sucede en las investigaciones de carácter cuantitativo.

Así las cosas, se tiene que, el desarrollo de un proceso investigativo, desde las posibilidades de la investigación cualitativa, permite la interacción con un conjunto de personas que, para el caso de esta investigación, se establece con un grupo de estudiantes de grado undécimo de educación media pertenecientes al colegio distrital Tibabuyes Universal IED, ubicado en la localidad de Suba.

Al respecto, Hernández, Fernández, & Baptista (2010), establecen algunas características para el desarrollo de una investigación cualitativa entre las que se destacan:

- Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.
- El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. No se efectúa una medición numérica, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos).
- El investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos, como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, registro de historias de vida, e interacción e introspección con grupos o comunidades. (p. 9).

De lo anterior se destaca, la practicidad del uso de técnicas de interrogación o cuestionamiento como la encuesta, aplicada para el desarrollo de esta investigación, para obtener, de acuerdo al autor, unos conceptos específicos encaminados a brindar una panorámica general del interés investigado. Así, elementos como la recolección de datos, se convierte en una fuente de testimonios subjetivos característicos de cada individuo encuestado, lo cual permite ampliar el horizonte perceptible de la investigación.

De manera semejante, el desarrollo de un proceso investigativo de carácter cualitativo permite conocer y entender la realidad individual y colectiva de un grupo de estudiantes de educación básica secundaria frente al desarrollo de los procesos evaluativos de sus aprendizajes, en especial, en lo concerniente a los procesos de Autoevaluación en el área de Educación Física.



En el desarrollo de una investigación cualitativa existen diversas técnicas e instrumentos para la recolección y posterior análisis de los datos obtenidos. Resulta de gran utilidad la implementación de estrategias como la observación estructurada y no estructurada, la interacción individual y grupal a través de diálogos, encuestas, la revisión documental representada en trabajos escritos realizados por los estudiantes en diferentes formatos y todo aquello que de una u otra manera puedan aportar valiosa información relacionada con el tema de investigación. Así mismo, la presente investigación se sustenta en la fenomenología hermenéutica como principio y sustento epistemológico en función de la interpretación de la realidad circundante establecida desde una perspectiva subjetiva enfocada en el grupo de estudiantes participantes de esta investigación.

Al mismo tiempo, la metodología empleada se centra en el Estudio de Caso que, según Eisenhardt (1989) citado por (Martínez, 2006:174), es definido como: “una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, en la cual, se puede abordar como caso único o casos múltiples combinando diversas estrategias cualitativas y cuantitativas para la recolección de los datos. Más aún, Martínez (2006:167), expone que: “No obstante, el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado”.

Es así como el Estudio de Caso es una estrategia ideal para la interpretación de la realidad y se presenta como una posibilidad para profundizar y entender un fenómeno social determinado y generado en un espacio específico. Por su parte, Páramo (2011), establece que:

El estudio de caso se presenta como una estrategia metodológica de investigación orientada a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad, con lo cual se busca posibilitar el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o proponer nuevas para entender o explicar el fenómeno. (p. 307).

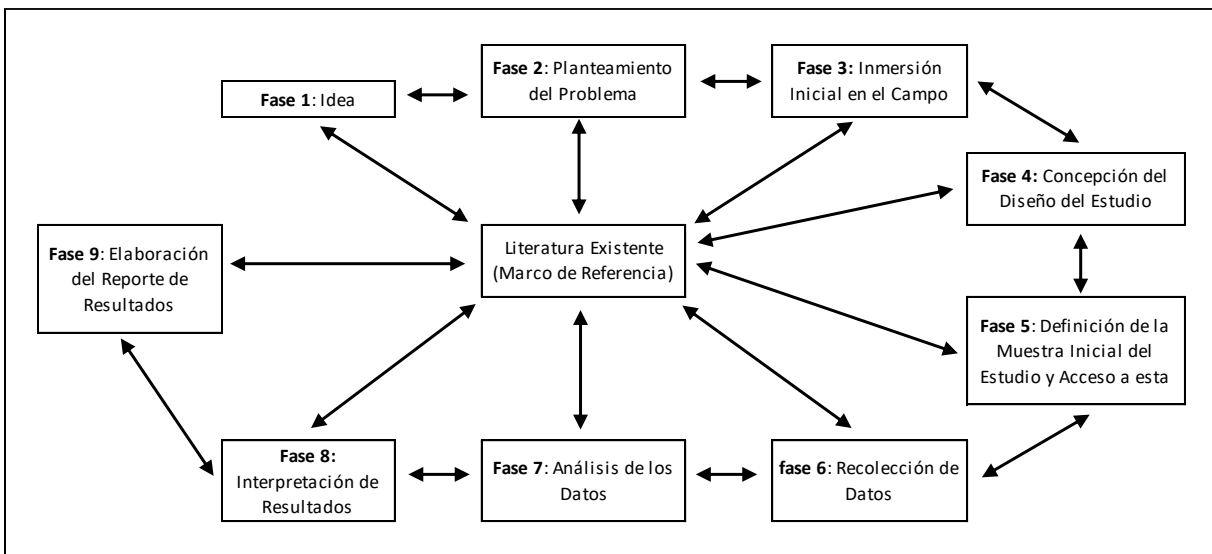
En ese sentido, el estudio de caso se proyecta como un instrumento ideal para el desarrollo del proceso investigativo al interior del aula escolar, con múltiples variables como lo son cada uno de los estudiantes participantes de la investigación, al igual que los docentes involucrados, todos enfocados en la interpretación dada a la Autoevaluación Discente en su Institución Educativa Distrital, potencializando la comprensión de la realidad y la construcción de nuevos significados en torno al tema de investigación.

## 5.2 Metodología Desarrollada para la Investigación

El desarrollo metodológico de la presente investigación se sustenta en los planteamientos de Hernández, Fernández, & Baptista (2010), quienes afirman que:

[...]los *estudios cualitativos* pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes, y después, para refinarlas y responderlas. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular y no siempre la secuencia es la misma, varía de acuerdo con cada estudio en particular. (p. 7).

De esta manera se plantea que, para la realización de una investigación de carácter cualitativo no existe una guía estandarizada que pueda dar razón de un esquema estructurado y secuencial de acción, por el contrario, lo que se plantea es la posibilidad de un desarrollar una metodología de carácter cíclico que permita la interacción entre los diferentes elementos implícitos en transcurso de la investigación. Al respecto, los autores anteriormente mencionados, también exponen nueve fases para este fin, (fig. 1), con lo cual pretenden dar una idea más clara de lo que representa la implementación de un proceso cualitativo en investigación.



**Figura No. 7. Proceso de Investigación Cualitativa. En Hernández, Fernández, & Baptista (2010:8)**

En esta representación gráfica del proceso cualitativo, se destacan aspectos como la importancia de estar siempre refiriendo y actualizando el *marco de referencia*, desde la concepción de la idea inicial hasta la entrega de resultados y en cada una de las etapas subsistentes del proceso. También se destaca que en esta modalidad de investigación es conveniente retomar etapas previas

del proceso, es decir, no existe un orden establecido inalterable, por el contrario, es más de carácter alternativo aún en su estructura cíclica.

En esta figura, se observan nueve fases para el desarrollo de una investigación de carácter cualitativo, estas fases se encuentran establecidas en un orden secuencial, pero pueden ser desarrolladas de manera interactiva con otras fases del proceso, lo importante es tener claro la función que cumple cada una de ellas y cómo pueden ser apoyadas o retroalimentadas por fases o procesos anteriores. En ese orden de ideas, cada fase se concentraría en:

Fase Uno: *Idea*. Esta fase inicial tiene su origen en la inquietud que tiene el investigador por desarrollar una investigación enfocada en un tema específico que puede ser de su interés personal o de un interés colectivo. Para este caso, se trata de la inquietud generada por conocer la percepción que tiene el estudiante frente al tema de la autoevaluación.

Fase Dos: *Planteamiento del problema*. Posterior a la fase inicial, el investigador establece una problemática generada desde la concepción de la idea inicial y se enfoca en dar respuesta a la inquietud o cuestionamiento inicial. Aquí se presenta la pregunta de investigación para el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Fase Tres: *Inmersión inicial en el campo*. En esta fase, el investigador contempla, de manera holística, todas las posibilidades existentes que rodean el tema de investigación, se crea el marco de referencia, el cual será modificado y actualizado a lo largo de toda la investigación. Así, se establecen los antecedentes conceptuales que rodean el planteamiento teórico de esta investigación.

Fase Cuatro: *Concepción del diseño de estudio*. En este punto, ya se han establecido los propósitos de la investigación, para lo cual, aquí se plantean las diferentes metodologías, técnicas e instrumentos que serán implementados en la investigación, como son, para el trabajo específico de esta investigación, la Encuesta y el Decatest de Autoevaluación Discente.

Fase Cinco: *Definición de la muestra inicial del estudio y acceso a esta*. Esta etapa corresponde, de manera general, a la aplicación de los instrumentos o herramientas para la recolección de la información en pruebas piloto. Esto se desarrolló realizando siempre pruebas piloto de las encuestas a todos los participantes en la investigación.

Fase Seis: *Recolección de datos*. Aquí, se da la aplicación específica de los instrumentos que han sido validados para la recolección de información al haber superado el pilotaje realizado en la fase anterior, lo cual, para el caso de esta investigación, se inició con una encuesta diagnóstica a estudiantes y la posterior aplicación de otras encuestas a docentes y estudiantes.

Fase Siete: *Análisis de los datos*. El proceso realizado en esta fase es fundamental en el desarrollo del proceso investigativo, aquí, se analizan cualitativa y/o cuantitativamente los resultados obtenidos con la aplicación de instrumentos en las diferentes técnicas de investigación. Es así como se pueden establecer diferentes categorías y sub-categorías para su análisis con base en los datos obtenidos en la aplicación de instrumentos.

Fase Ocho: *Interpretación de resultados*. En esta etapa, se da una interpretación desde la percepción que tiene el investigador frente al análisis dado a los resultados obtenidos en la recolección de datos. Se trata de comprender la realidad estudiada a través del desarrollo de la propuesta investigativa en este caso enfocada en la concepción de los estudiantes frente al tema de la autoevaluación, en especial en el área de Educación Física.

Fase Nueve: *Elaboración del reporte de resultados*. Finalmente, después de realizar todo el proceso investigativo, el investigador está en la capacidad de emitir un concepto de carácter científico en relación con la idea o planteamiento inicial que dio origen a la investigación. Así, se tiene una propuesta de evaluación de los aprendizajes fundamentada en la autoevaluación discente.

### **5.3 Población Participante en el Proceso Investigativo**

Tal y como se describió en el capítulo anterior, la población seleccionada para el desarrollo de esta investigación corresponde a un grupo de 35 estudiantes de grado undécimo de educación media pertenecientes a al colegio Tibabuyes Universal IED sede A. El grupo de estudiantes seleccionado para este proyecto de investigación cumple con la característica de pertenecer al último año de educación media, con lo cual, se pretende indagar acerca de la apropiación que tienen frente a temas relacionados con la evaluación y, especialmente, con la autoevaluación de su propia experiencia como estudiante a lo largo de vida académica.

Lo expresado anteriormente, se sustenta en los planteamientos establecidos por Hernández, Fernández, & Baptista (2010), para quienes es fundamental en el momento de establecer la cantidad de población para el estudio, tener en cuenta 3 aspectos, así:

- Capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que dispongamos).
- El entendimiento del fenómeno (el número de casos que nos permitan responder a las preguntas de investigación, que más adelante se denominará “saturación de categorías”).
- La naturaleza del fenómeno bajo análisis (si los casos son frecuentes y accesibles o no, si el recolectar información sobre éstos lleva relativamente poco o mucho tiempo). (p. 394).

Es así como se puede establecer que, la elección de la población de estudio no es un azar, por el contrario, se establece un proceso de selección de acuerdo con la intencionalidad de la investigación, las posibilidades del investigador y el contexto social en el cual se quiere intervenir.

También es de anotar que, como referente teórico conceptual para esta investigación, se cuenta con la participación de diez docentes de esta Institución Educativa pertenecientes a diferentes áreas del conocimiento, entre los que se destacan: dos coordinadores y cuatro docentes pertenecientes al área de Educación Física. Lo anterior, con la intencionalidad de conocer la perspectiva que tienen los docentes de esta Institución Educativa frente a la práctica de la evaluación y la autoevaluación de estudiantes, a nivel general y desde su propia área de trabajo.

#### **5.4 Selección de la Muestra y Criterios para la Investigación**

En concordancia con el tema de investigación y, de acuerdo con los objetivos planteados al inicio del proceso, se establece que la población base de estudio es un grupo de 35 estudiantes de grado undécimo en la jornada de la mañana, con edades oscilantes entre los 16 y 18 años. Esta población fue seleccionada por tener la facilidad de acceso a la institución educativa de acuerdo a un previo consentimiento dado por parte de las directivas, la disposición por parte del docente del área de Educación Física y en especial, por parte de los estudiantes mencionados para participar en el desarrollo de la propuesta de investigación. Además, de la cercanía geográfica del investigador con el lugar de intervención, son, entre otros aspectos, elementos determinantes para la selección del entorno sociocultural y espacial en el cual se lleva a cabo la presente investigación.

Este grupo se mantuvo estable en su composición, casi en su totalidad, desde el año anterior hasta el final del proceso. A finales del último periodo académico 2018, se inició con ellos el proceso investigativo en un trabajo de observación y participación para el actual proyecto de investigación cuando ellos cursaban grado décimo de educación media y, para el año lectivo 2019, 33 de ellos fueron promovidos a grado undécimo en un mismo grupo, lo que facilitó la continuidad de los procesos iniciados el año anterior.

Los procesos de observación se establecieron desde tres elementos fundamentales: *la observación pasiva*, entendida como de carácter exploratorio, que, en el momento de realizar la observación, no existe ninguna hipótesis planteada y el control del entorno es mínimo, sin dejar de hacer apreciaciones y anotaciones frente a los fenómenos observados. En segundo lugar, se establece *la observación participante*, conocida también como observación activa que se caracteriza por que el investigador interactúa de manera directa con el grupo de trabajo,

manteniendo siempre un registro cualitativo de lo observado. Por último, se realiza *la interacción interpersonal*, que consiste en la práctica dialógica directa establecida entre el investigador y un sujeto específico, esto con el fin de conocer más a profundidad el sentir de los participantes frente a situaciones específicas.

En el caso de la selección de los docentes participantes de esta investigación, se acudió a la colaboración de diez docentes de diferentes áreas académicas, todos pertenecientes a esta Institución Educativa,

### **5.5 Técnicas e Instrumentos utilizados para la Recolección de la Información**

Para la recolección de la información en el desarrollo de esta investigación, se emplearon diversas técnicas e instrumentos, teniendo en cuenta la diferenciación que presentan García Carrillo, L & Mesa, G. (2016:92), citando a Castillo y Cabrerizo (2010), allí, los autores definen como técnica o método una descripción más amplia para establecer los diversos procedimientos para la obtención de la información, y la caracterización de los instrumentos o herramientas propios de cada una de las técnicas para el registro y/o la recolección de la información.

En ese orden de ideas, las técnicas empleadas para el registro y recolección de la información y sus respectivos instrumentos para esta investigación fueron: (cuadro No. 1).

<i>Técnica o Método</i>	<i>Instrumento o Herramienta</i>
Técnicas de observación o apreciación	Diario de campo del Investigador
Técnicas de Interrogación o Cuestionamiento	Encuesta a Docentes y Estudiantes
Técnicas de Producción o Presentación	El Acuerdo Pedagógico Las Fichas de Autoevaluación El Decatest de Autoevaluación El Portafolios Estudiantil

*Cuadro No. 1 Algunas Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información. Creación propia.*

#### **5.5.1 El Diario de Campo del Investigador**

Como técnica de observación o apreciación, el Diario de Campo del investigador, es una herramienta fundamental para el desarrollo de actividades en las cuales el investigador está presente en los diversos escenarios sin hacer una intervención directa en ellos, es decir, sin afectar el normal funcionamiento de las actividades allí realizadas. Para autores como Tayler, S y Bogdan,

R (1987:74), destacan la importancia del diario de campo exaltando que: “Como método de investigación analítico, la observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas. Se deben tomar notas después de cada observación”.

Aquí, los autores denominan como técnica de observación el registro de notas de campo, resaltando la importancia de realizar siempre un registro detallado de todo lo observado durante la participación en cada actividad realizada, resaltando los detalles que incluso puedan parecer secundarios en su momento, más adelante pueden resultar pertinentes.

En la realización del proceso de observación, desarrollado desde el inicio de esta investigación, se han tenido en cuenta diferentes aspectos relacionados con el grupo participante, así, aspectos como los comportamientos individuales y grupales en espacios cerrados como el aula de clase o en espacios abiertos como el patio del colegio en diferentes actividades teóricas y prácticas, representan diferentes formas de interacción social, al igual que se promueve la práctica de diferentes comportamientos, lo que ha derivado en una serie de observaciones que caracterizan a cada individuo y al colectivo en general.

Para el trabajo de observación realizado en el campo de acción a lo largo de esta investigación, se desarrolló un formato de trabajo que cumple con las funciones de diario de campo del investigador, (ver anexo No. 2) en el cual, se describen las diversas observaciones percibidas tanto en las actividades de intervención como en las de apreciación, detallando incluso posibles observaciones y/o acciones a realizar en las siguientes sesiones.

### **5.5.2 El Acuerdo Pedagógico**

El Acuerdo Pedagógico, es un instrumento propio de las técnicas de producción, en sí, es un documento establecido entre el docente de clase y cada uno de los estudiantes. En él, se establecen los compromisos adquiridos por cada una de las partes para el desarrollo de las actividades escolares y se caracteriza porque allí, cada uno de los puntos del acuerdo, son establecidos y han de ser cumplidos por las partes firmantes, es decir, docente y estudiante.

En la bibliografía existente referente a este tema, también se le denomina al Acuerdo Pedagógico como contrato pedagógico, contrato pedagógico, compromiso pedagógico, contrato de aprendizaje, o pacto de enseñanza, entre otras variaciones, pero todas estas denominaciones conservan la misma esencia que es la de establecer unos parámetros de mutuo acuerdo y cumplimiento ente las partes involucradas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La expresión contrato didáctico se remite a la significación de contrato social

instaurado por Jean Jacques Rousseau en su obra *El Emilio o De la Educación*, el año de 1762, en el campo de la filosofía social como respaldo a la instauración de una forma democrática de gobierno.

Al respecto, Cerda (2001), referencia el Acuerdo Pedagógico como la pedagogía del contrato, destacando que, en este sistema, se ha de establecer lo que el docente espera del estudiante, al igual que lo que el estudiante espera del docente en el desarrollo de las actividades escolares. Asimismo, el autor afirma que:

[...]al contrato didáctico le va a corresponder regir la interacción entre el maestro y el alumno, entre el primero y el grupo. Para muchos autores, sin contrato didáctico no hay enseñanza ni aprendizaje posible, porque para el trabajo en grupo se deben establecer reglas y normas instrumentales y lógicas que señalarán qué es o no pertinente. (p. 71).

Dicho lo anterior, se establece que el Acuerdo Pedagógico es una herramienta esencial para el desarrollo de las actividades al interior del aula. Posibilita la puesta en común de los diferentes elementos teóricos, prácticos, actitudinales y comportamentales que se espera de cada uno de los integrantes del grupo académico y su interacción en colectivo.

El Acuerdo Pedagógico, establecido para el desarrollo de la presente investigación, (ver anexo No. 3), contó con la participación del docente de área y el grupo de estudiantes involucrados en el proceso investigativo. Para tal fin, se establecieron diez puntos o compromisos de mutuo acuerdo y cumplimiento, bajo los cuales se harán las valoraciones cualitativas y cuantitativas para cada uno de los tres periodos escolares. En este acuerdo se contemplan disposiciones para el buen desarrollo de la clase, acudiendo a factores axiológicos como el compañerismo, la responsabilidad, la honestidad, el respeto, entre otros aspectos.


### **5.5.3 Decatest de Autoevaluación Discente**

Como técnica de Producción o Presentación, se establece una herramienta de creación propia del autor del presente trabajo, denominada *Decatest de Autoevaluación Discente*. (fig. No. 8). Este instrumento le permite al estudiante valorar desde su propia perspectiva los resultados obtenidos frente a los acuerdos establecidos al inicio de cada ciclo escolar. Así, una de los principales baluartes de esta herramienta de autoevaluación es la de que cada estudiante puede visualizar de manera didáctica las fortalezas obtenidas en el proceso, al igual que aquellos factores en los que se haga necesaria la implementación de estrategias para el mejoramiento.

Para el desarrollo de esta herramienta de autoevaluación, inicialmente, cada estudiante establece unos datos de información personal general, para contextualizar el momento, lugar e



intencionalidad para la cual se lleva a cabo ese proceso de autoevaluación. (Fig. No.8: sección A). Segundo, el estudiante identifica los diez categorías o elementos que desea autoevaluarse desde un posicionamiento autocrítico y autorreflexivo, (Fig. No. 8: sección B). Para el caso de esta investigación, se realizó un consenso entre los estudiantes para determinar cuáles serían los elementos evaluados de acuerdo a los parámetros establecidos para la clase de Educación Física.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Grupo de Investigación

**EVALUÁNDO-NOS**

Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación

**DECATEST DE AUTOEVALUACIÓN DISCENTE**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: 1101 EDAD: \_\_\_\_\_ años y \_\_\_\_\_ meses

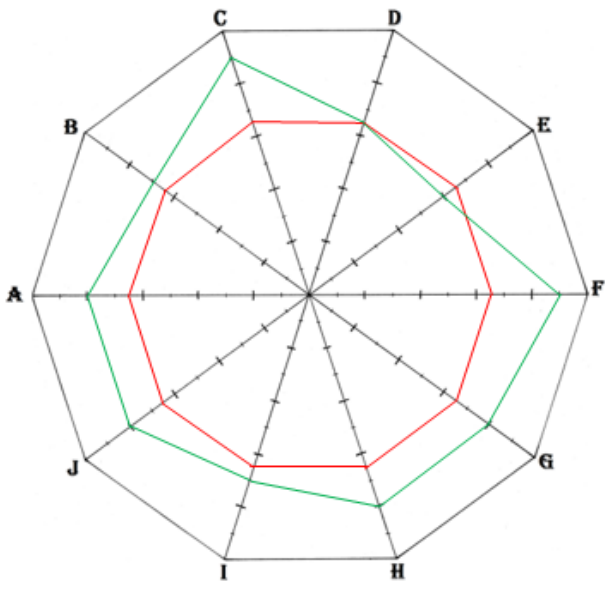
FECHA ACTUAL: (D/M/A) 14 / 03 / 2019 TEMA: AUTOEVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: Colegio TIBABUYES UNIVERSAL IED JORNADA: MAÑANA

ASIGNATURA EDUCACIÓN FÍSICA EVENTO: PRIMER PERIODO ESCOLAR

	CATEGORÍA A EVALUAR					CATEGORÍA A EVALUAR				
Sección: A	<b>A</b>	UNIFORME DE EDUCACIÓN FÍSICA	<b>F</b>	RESPECTO A COMPAÑEROS Y DOCENTES						
Sección: B	<b>B</b>	PUNTUALIDAD EN EL HORARIO	<b>G</b>	APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO LIBRE						
	<b>C</b>	ASISTENCIA A CADA SESIÓN	<b>H</b>	PRÁCTICAS DE ACTIVIDAD FÍSICA						
	<b>D</b>	PARTICIPACIÓN EN CLASE	<b>I</b>	COMPORTAMIENTO EN CLASE						
	<b>E</b>	ENTREGA DE TAREAS Y TRABAJOS	<b>J</b>	COMPAÑERISMO						

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL	
Sección: C	POSITIVO	4.0	3.5	4.5	3.3	3.0	4.5	4.0	4.0	3.5	4.0	38.3 %
	NEGATIVO	1.0	1.5	0.5	1.7	2.0	0.5	1.0	1.0	1.5	1.0	11.7 %



ESCALA	VALOR
SUPERIOR	5.0 4.6
ALTO	4.5 4.0
BÁSICO	3.9 3.3
BAJO	3.2 1.0

% MÍNIMO APROBATORIO:

**3.3**

% TOTAL POSITIVO:

**38.3**

ESCALA:

**BÁSICO**

Lic. CARLOS F BAQUERO G. UPN

Sección: E

Sección: F

Sección: G

Sección: H

Fig. No. 8. Decatest de Autoevaluación Discente. (desarrollado). Creación Propia.

Seguido a esto, cada estudiante establece una *valoración cuantitativa* para cada uno de los elementos acordados el recuadro marcado como positivo, sin importar si esta valoración supera o

no el porcentaje mínimo aprobatorio y, el recuadro denominado negativo, se complementa con el porcentaje cuantitativo que le falta a cada aspecto evaluado para llegar a la máxima valoración. (Fig. No. 7: sección: C).

El paso a seguir consiste en marcar en el decágono regular establecido (Fig. No.8: sección D), (figura negra), cada una de las valoraciones hechas para cada aspecto en cada uno de las líneas establecidas para este fin. Se ha de tener en cuenta que, la cuantificación empieza en 0.0 y corresponde al centro de la figura, lo que significa que entre más se esté alejado del centro, mejor será la valoración. También se establece un decágono regular inscrito en el anterior (figura roja), esta figura representa el límite existente entre aprobado y no aprobado, es el mínimo porcentaje de aprobación.

Al unir los puntos o marcas correspondientes a las valoraciones cuantitativas hechas por cada estudiante en cada una de las líneas, se observa la formación de un decágono irregular, (figura verde), en este punto, se puede observar el contraste entre las tres figuras, lo que deriva en una percepción muy personal de los aspectos de mayor fortaleza y aquellos en lo que se ha de implementar estrategias de mejoramiento.

En la sección E de la figura 1, se destaca el cuadro equivalente a lo establecido entre el parámetro nacional para la evaluación de los aprendizajes establecido en el Decreto 1290 de 2009 y los equivalentes para cada uno de esos niveles establecidos en el SIE 2019. Así mismo, en la sección F, se especifica el porcentaje mínimo aprobatorio establecido en este mismo documento institucional, que se usa como referencia para diseñar el decágono rojo.

También se puede observar en la sección G de esta misma figura, la valoración total aprobada, el equivalente a una calificación o valoración cuantitativo que se puede establecer en la escala de evaluación nacional en la sección H de la figura No.8.

Al respaldo de este instrumento de autoevaluación, (figura No. 9), se encuentra un cuadro diseñado para realizar un desarrollo más profundo de estos procesos metacognitivos desde la autocrítica y la autorreflexión de cada estudiante. Se trata de un espacio para reflexionar acerca de las fortalezas y las oportunidades de mejoramiento en cada uno de los elementos evaluados en el anverso, además de poder establecer un compromiso consigo mismo ya sea para mantener los buenos logros obtenidos o para plantear estrategias de mejoramiento en las dificultades encontradas.

Pero, el Decatest de Autoevaluación Discente como estrategia de autoevaluación, no sólo es una herramienta para ser implementada en la valoración de los aprendizajes en clase de

Educación Física, en realidad, de lo que se trata es de poder llevarla a otras instancias académicas e incluso darle una mayor trascendencia en el plano social, pudiendo validar con este formato un análisis autocrítico en diversos aspectos de la vida social, e incluso para el ámbito laboral o político.

<b>AUTOCRÍTICA Y AUTORREFLEXIÓN</b>				
	<b>CATEGORÍA Y VALOR</b>	<b>FORTALEZAS</b>	<b>OPORTUNIDADES</b>	<b>COMPROMISOS</b>
<b>A</b>	UNIFORME DE EDUCACIÓN FÍSICA: _____			
<b>B</b>	PUNTUALIDAD EN EL HORARIO: _____			
<b>C</b>	ASISTENCIA A CADA SESIÓN: _____			
<b>D</b>	PARTICIPACIÓN EN CLASE: _____			
<b>E</b>	ENTREGA DE TAREAS Y TRABAJOS: _____			
<b>F</b>	RESPECTO A COMPAÑEROS Y DOCENTES: _____			
<b>G</b>	APROVECHAMIENTO DEL TIEMPO LIBRE: _____			
<b>H</b>	PRÁCTICAS DE ACTIVIDAD FÍSICA : _____			
<b>I</b>	COMPORTAMIENTO EN CLASE: _____			
<b>J</b>	COMPAÑERISMO _____			

*Fig. No. 9. Revés del Decatest de Autoevaluación Discente. Creación Propia.*

En ese sentido, Castillo y Cabrerizo, (2010), presentan un argumento en el que se destaca la importancia del proceso de autoevaluación y su relación con la autorreflexión, al respecto, los autores establecen que:

[...] Ese proceso de reflexión deberá desembocar en una actitud de autocrítica en la medida en que cada persona perciba la necesidad de cambiar alguno de los valores asumidos y alguna de las actitudes manifestadas, por otros valores que le satisfagan más, y que encajen mejor con su forma de concebir la vida y las relaciones interpersonales. (p. 211).

En consecuencia, la implementación del Decatest de Autoevaluación Discente, como estrategia para la valoración de los aprendizajes, es un instrumento que le permite a cada estudiante dar cuenta de sus procesos de aprendizaje, desarrollar técnicas de autocrítica y autorreflexión frente a los resultados obtenidos y posibilitar la formulación de planes de mejoramiento acordes a sus propias capacidades metacognitivas.

#### **5.5.4 Ficha de Autoevaluación**

Otra técnica de Producción o Presentación que se pueden desarrollar en el aula de clase es la Ficha de Autoevaluación. Esta herramienta puede presentarse en un formato de aplicación por clase, por periodo académico o por año escolar, aunque lo más recomendable es que se realice siempre al finalizar cada sesión de clase.

Para la aplicación de este instrumento en el desarrollo de la presente investigación, se diseñó un formato de autoevaluación (ver anexo No. 4), en el cual, cada estudiante, al finalizar la clase, describe los aspectos, más destacados de cada sesión, las fortalezas y dificultades, expresando, además, su autoevaluación en términos cualitativos al igual que su equivalente cuantitativo. En este formato, se pueden registrar varias sesiones de clase con lo que se facilitan los procesos de retroalimentación en relación con las actividades realizadas y los aprendizajes adquiridos en clases anteriores. Es de aclarar que, es responsabilidad del estudiante el desarrollo de este formato, el cual se valida una vez por semana, en relación con la intensidad horaria establecida para esta asignatura, así mismo, el docente puede revisar algunos de estos formatos por clase para constatar cuál es la percepción del estudiante frente a las actividades realizadas en cada sesión de clase.

La importancia de este instrumento para el desarrollo de esta investigación, radica en la posibilidad que se brinda al estudiante para reflexionar *in situ* frente a sus actuaciones en la realización de las diferentes actividades establecidas para cada sesión de clase. Así, los autores Castillo y Cabrerizo, (2010:211), plantean la importancia de estos procesos, estableciendo que: “Este proceso de Autoevaluación de actitudes y valores habrá de conducir a cada persona a encontrar su propia jerarquía de valores como parte esencial de su forma de ser, de vivir y de relacionarse”.

En ocasiones, los estudiantes emiten un juicio de valor cuantitativo que, al ser contrastado con un análisis autocrítico y autorreflexivo, se puede evidenciar que los resultados cuantitativos no son un fiel reflejo del resultado cualitativo, sino que, por el contrario, están muy por encima de la realidad, lo que supone una sobrevaloración de los resultados cuantitativos, lo que le puede restar validez a los procesos de autoevaluación discente, en especial, desde la perspectiva de los docentes.

### 5.5.5 Encuestas Aplicadas a Estudiantes

Las técnicas de interrogación o cuestionamiento, son esenciales en los procesos de investigación y, para este fin, se estableció como herramienta principal la encuesta dirigida a estudiantes, la cual se estableció en dos momentos, en un primer espacio, se realizó una encuesta diagnóstica de respuesta abierta (ver anexo 5), para percibir el sentir de los estudiantes frente a temas como la evaluación de los aprendizajes además de conocer de primera mano sus percepciones frente a el desarrollo de los procesos de autoevaluación discente, en especial en el área de Educación Física.

<i>Categorías</i>	<i>Sub-categorías</i>	<i>Instrumento</i>
<b>Evaluación de Estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definición de Evaluación escolar.</li> <li>• Concepción de Evaluación Escolar.</li> <li>• Objetivo de la Evaluación Escolar.</li> <li>• Posibilidades de la Evaluación Escolar.</li> <li>• Función del SIE en la Evaluación Escolar.</li> </ul>	Cinco preguntas con cuatro opciones de respuesta cada una.
<b>Autoevaluación Discente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación Discente</li> <li>• Autoevaluación Discente en el Colegio Tibabuyes Universal IED</li> <li>• Posibilidades de la Autoevaluación de Estudiantes</li> <li>• Desarrollo de la Autocrítica y la Autorreflexión a través de la Autoevaluación Discente</li> <li>• Prácticas de Autoevaluación Discente en el aula de clase</li> </ul>	Tres preguntas con cuatro opciones de respuesta cada una y,  Dos preguntas con opción de respuesta abierta.

*Cuadro No. 2. Categorías y Sub-categorías de la Encuesta aplicada a Estudiantes. Creación propia.*

Para esta encuesta se establecen seis preguntas abiertas enfocadas en las categorías evaluación de estudiantes, autoevaluación discente y autoevaluación en Educación Física, con lo que se tiene una idea inicial o diagnóstica de la percepción que, frente a estos temas, tienen los estudiantes partícipes en el desarrollo de este trabajo de investigación.

Para la segunda encuesta realizada con estudiantes, se atendió principalmente a dos categorías de investigación, a saber: Evaluación de Estudiantes y Autoevaluación de Estudiantes en Educación Física, (cuadro No. 2). Dicha encuesta se realizó bajo la modalidad de pregunta con varias opciones de respuesta, estableciendo cinco preguntas para la primera categoría de investigación, es decir evaluación de estudiantes y tres preguntas para la segunda categoría denominada autoevaluación discente en Educación Física, teniendo en cuenta que, en esta segunda categoría, se incluyeron dos preguntas abiertas en relación con el tema asignado a esta categoría. (ver anexo No. 6).

Este instrumento de indagación en investigación, es definido por autores como García Ferrando (1993), para quien la encuesta es:

Una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población. (p. 125).

Como lo establece el autor, se tiene que la encuesta es un medio para recolectar una cantidad determinada de información de un grupo representativo en una población determinada. De hecho, este tipo de herramienta permite conocer la concepción que tiene un grupo de personas frente a un tema específico de acuerdo a unas temáticas establecidas que son genéricas para todos pero que posibilita un posicionamiento personal frente a las mismas.

Esta metodología aplicada al grupo de estudiantes participes de esta investigación, permite develar la concepción ideológica que tienen frente a temas que los afectan directamente en su cotidianidad como lo son la evaluación de los aprendizajes y los procesos de autocritica y autorreflexión como base de su propia autoevaluación escolar.

#### **5.5.6 Encuesta Aplicada a Docentes**

Para el caso específico de los docentes, sólo en esta parte de la investigación, se tomó como referencia su participación en la investigación a través del desarrollo de una encuesta, (ver anexo No. 7). En este caso, se acudió a la información brindada por diez docentes de diferentes áreas, entre ellos cuatro docentes de Educación Física, todos ellos pertenecientes a la misma Institución Educativa y sede.

El diseño de la encuesta aplicada a docentes se fundamentó en tres categorías de investigación, Políticas Educativas en Evaluación, Evaluación de Estudiantes y Autoevaluación Discente, (cuadro No. 3). Para esta encuesta, se establecieron en las tres categorías, diferentes

preguntas a las propuestas en la encuesta realizada a los estudiantes, pero conservando siempre la esencia de cada una de las categorías de investigación.

La intencionalidad de la participación de los docentes a través de una encuesta, es la de percibir la concepción que tienen los maestros frente a temáticas como las políticas de educación en evaluación, su posicionamiento frente a la evaluación de los aprendizajes en su cotidianidad académica y su sentir frente a el desarrollo de procesos evaluativos de interacción directa con estudiantes como lo es la autoevaluación discente.

<i><b>Categorías</b></i>	<i><b>Sub-categorías</b></i>	<i><b>Instrumento</b></i>
<b>Políticas Educativas en Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decreto 1290 de 2009</li> <li>• Sistema Integrado de Evaluación de Estudiantes (SIEE)</li> </ul>	Dos preguntas con cuatro opción de respuesta cada una.
<b>Evaluación de Estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación Escolar</li> <li>• Evaluación de Estudiantes en colegio Tibabuyes Universal IED</li> <li>• Posibilidades de la Evaluación Escolar</li> </ul>	Tres preguntas con cuatro opciones de respuesta cada una.
<b>Autoevaluación Discente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoevaluación Discente</li> <li>• Autoevaluación Discente en el Colegio Tibabuyes Universal IED</li> <li>• Posibilidades de la Autoevaluación de Estudiantes</li> <li>• Desarrollo de la Autocrítica y la Autorreflexión a través de la Autoevaluación Discente</li> <li>• Prácticas de Autoevaluación Discente en el aula de clase</li> </ul>	<p>Tres preguntas con cuatro opciones de respuesta cada una y,</p> <p>Dos preguntas con opción de respuesta abierta.</p>

*Cuadro No. 3. Categorías y Sub-categorías de la Encuesta aplicada a Docentes. Creación propia.*

### **5.5.7 Portafolios Escolar**

Otro tipo de técnica de producción o presentación en el desarrollo de los procesos de investigación es el uso del Portafolios escolar. Esta es una herramienta de fácil elaboración, pero de gran utilidad en el momento de validar la información emitida por el estudiante en relación con las actuaciones realizadas en cada una de las sesiones de clase a lo largo de un periodo escolar o del año electivo.

Este instrumento es de carácter personal y característico de cada estudiante, puesto que es diseñado, casi que, en su totalidad, por el estudiante lo que, además, le da un valor agregado al sentido de pertenencia que pueda tener este elemento. Su uso en el sistema escolar potencializa aspectos como la creatividad, la organización, la metodología, la autocrítica, la autorreflexión

además de todas las cualidades metacognitivas. Al respecto, Barberá (2005), afirma que los beneficios de esta herramienta se centran en que:

El sistema de enseñanza, aprendizaje y evaluación por Portafolios ha de informar del proceso personal seguido por el alumno y ha de evidenciar la gama de competencias adquiridas por él y requeridas por el currículum establecido. (p. 499).

De esta manera, es autor destaca la importancia del uso del Portafolios escolar en el desarrollo de los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, entendiendo esta última como un proceso permanente y reflexivo.

En asignaturas como Educación Física, el uso del Portafolios escolar, facilita de manera constante el acercamiento a la información recopilada en sesiones anteriores y que puede ser contrastada de manera permanente con los nuevos datos obtenidos en cada una de las prácticas. Igualmente, los trabajos de investigación asignados por el docente de clase, resultados y análisis de test físicos realizados por el estudiante. Esto con el fin de poder establecer contrastes de información a través de un análisis autocrítico y reflexivo frente a los resultados obtenidos en cada una de las variables desarrolladas.

Existen otros medios para guardar la información obtenida en las diferentes prácticas académicas escolares como lo es el e-Portafolios, una variación del Portafolios escolar que es desarrollado de manera digital, lo que le brinda al estudiante una constante asequibilidad a la información en tiempo real, pero que posee algunas desventajas como estar limitada al acceso a internet o a los dispositivos electrónicos apropiados.



## 6. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo, se presentan el análisis y los resultados obtenidos en el desarrollo teórico práctico de la presente investigación denominada: La Autoevaluación Escolar en el área de Educación Física: Posibilidades desde la Evaluación Autocrítica y Autorreflexiva, desarrollada en el colegio Tibabuyes Universal IED, jornada mañana con un grupo de 35 estudiantes de grado undécimo, todos pertenecientes al mismo curso.

El proceso de investigación con el grupo de los 35 estudiantes seleccionados para su participación en el presente trabajo de investigación, tiene sus inicios en octubre de 2018, fecha en la cual se dio la primera interacción entre ellos y el docente investigador, autor de este trabajo, todo esto bajo el conocimiento, la aceptación y aprobación del docente de área y las directivas de la Institución Educativa. De esta manera, se concertó con los estudiantes un primer encuentro en el cual, se hace una presentación general del proyecto, además de poder explicarles cuál sería su contribución en la realización del mismo, ante lo cual, el grupo de estudiantes se mostró muy dispuesto y entusiasta para participar en el desarrollo de la presente propuesta de investigación. Así las cosas, se decidió dar inicio al proceso investigativo asistiendo los días martes de 10:30 a.m. a 12 m, horario en el cual desarrollaban sus prácticas de Educación Física. Para el 2019, se continuó con el desarrollo de esta propuesta investigativa en el mismo horario los días jueves.

### 6.1 Técnicas para el Procesamiento y Análisis de la Información

En la primera parte, se realizó la estructura estadística de los datos obtenidos en cada una de las categorías, mediante el programa Microsoft Office Excel y, de esta manera, poder graficar los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a un grupo de 35 estudiantes de grado undécimo al igual que a un grupo de 10 docentes de diferentes áreas de esta Institución Educativa para poder, posteriormente, analizarlos bajo los principios establecidos por Eisner en 1998 en su libro *El Ojo Ilustrado, Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Para Eisner (1998), la crítica educativa se sustenta en cuatro dimensiones fundamentales a través de las cuales se pueden analizar los datos obtenidos en las encuestas realizadas a docentes y estudiantes así:

- *Descripción*, entendida como la narración de los hechos presenciados, destacando los principales detalles observados en cada una de las categorías investigadas, con lo cual, se pueden visualizar las concepciones más significativas que tienen los docentes y los estudiantes frente al

tema de la autoevaluación discente. Es, en términos de Eisner (1998:109), [...] “ver la escuela o el aula que el crítico está intentando hacerles comprender”

- *Interpretación*, este principio da cuenta de la explicación y justificación de toda la información obtenida en relación con los antecedentes descritos para cada una de las categorías en el marco teórico de la investigación, es lo que denomina Eisner (1998:116), “factores antecedentes”, con lo cual se da, en palabras de Avendaño (2005:108): “profundidad Temática”, a todos los elementos presentados en la dimensión descriptiva.

- *Valoración* o Evaluación, es la emisión de juicios de valor en la relación que se puede establecer entre lo descrito y la interpretación dada, con la finalidad de que el investigador pueda constituir, como lo describe Eisner (1998:121), el “valor educativo” que puede tener lo anteriormente establecido. De ahí que se puede instaurar esta dimensión como la más importante en relación con el trabajo de investigación.

- *Tematización* o Temáticas, es la dimensión en la cual se establecen los rasgos más comunes que permiten la unificación de conceptos en cada una de las categorías establecidas. En ese sentido, Eisner (1998:126), señala que: “La formulación de temas dentro de una crítica educativa significa identificar los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la cual el crítico escribe”. La enunciación de los temas significa describir cuáles son los mensajes recurrentes que predominan en la situación que se observa que, a su vez, han de servir para unificar situaciones convergentes.

## **6.2 Encuesta Aplicada a Estudiantes**

En el desarrollo metodológico para la recolección de la información, se planteó y desarrolló la aplicación de dos encuestas al mismo grupo de 35 estudiantes participantes en el trabajo de investigación. La primera encuesta fue de carácter diagnóstico, aplicada en octubre de 2018, y la segunda fue de carácter final, desarrollada en marzo de 2019, y cuyos resultados se describen y analizan a continuación.

### **6.2.1 Encuesta *Diagnóstica* Aplicada a Estudiantes**

En el mes de octubre de 2018, momento inicial de la presente investigación, se realizó una encuesta diagnóstica que conformada por seis preguntas con opción de respuesta abierta, dirigida al grupo de 35 estudiantes de grado décimo en ese momento, partícipes de este proyecto hasta 2019, esto, con la finalidad de conocer su sentir frente a las tres categorías representativas de esta

investigación: la evaluación de los aprendizajes, la autoevaluación discente y los procesos de autoevaluación realizados en la clase de Educación Física.

Esta encuesta se desarrolló bajo el carácter de anónimo, es decir, no fue identificada con nombre propio por ningún estudiante, esto con el fin de darle al estudiante una mayor tranquilidad que podía ser traducida en una mayor honestidad en sus respuestas, lo que se pudo evidenciar en el posterior análisis de las encuestas, solo dieron una información general como género, edad, grado cursado, años cursados en la Institución Educativa y si ha tenido *repitencia*<sup>31</sup> escolar.

Para el análisis de esta encuesta, se tuvieron en cuenta los temas más recurrentes o los elementos más comunes encontrados en la respuesta dadas por cada uno de los estudiantes en relación con la totalidad del grupo encuestado. De este modo, se pudo establecer en cada una de las preguntas la siguiente interpretación:

**Pregunta No. 1.** Para la pregunta: *¿Usted como estudiante ha sido evaluado por sus profesores? SI \_\_\_ NO \_\_\_*. Si su respuesta es afirmativa exprese: *¿Para qué considera usted que lo evalúan sus profesores?*, se observó que un porcentaje muy significativo de los estudiantes (33 estudiantes), respondieron de manera afirmativa ante este primer cuestionamiento, destacando que solamente dos estudiantes respondieron de manera negativa. En segundo lugar, las justificaciones dadas por los encuestados en sus afirmaciones, se enfocaron principalmente en entender la evaluación de los aprendizajes como la forma en que el docente puede verificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, al igual que las falencias presentadas en el proceso, pero no se habla de un proceso de retroalimentación para el mejoramiento continuo de los aprendizajes.

**Pregunta No. 2.** Para la pregunta: *Para usted como estudiante, ¿qué es la evaluación escolar?*, se tiene que, los estudiantes encuestados sostienen que la evaluación escolar es el proceso mediante el cual el docente comprueba el nivel de conocimientos adquiridos en un periodo de tiempo determinado, es decir, la verificación de lo aprendido en clase expresado a través de una valoración cuantitativa para la posterior clasificación estandarizada.

Esta idealización de la evaluación de los aprendizajes, por parte de los estudiantes, corresponde a una percepción de la evaluación como mecanismo de control, como estrategia

---

<sup>31</sup> **Repitencia:** no es un término reconocido por la Real Academia Española (RAE) sin embargo, su uso es bastante común en el ámbito educativo. Este concepto se utiliza para denominar la situación que se presenta cuando un estudiante no es promovido al grado siguiente, por lo que ha de repetir aquel nivel que estaba cursando.

docente para la clasificación de los aprendizajes adquiridos de acuerdo a un estándar establecido para tal fin que los ubica en aprobado o reprobado. No se habla de procesos de reflexión frente a los resultados obtenidos.

**Pregunta No. 3.** Para la pregunta: *A usted como estudiante en su actual colegio ¿le han permitido realizar procesos de Autoevaluación? SI \_\_\_ NO\_\_\_.* Si su respuesta es afirmativa exprese de manera general, *¿De qué forma se ha realizado el proceso de Autoevaluación?*, aquí se pudo interpretar que, a excepción de un estudiante, todos respondieron de manera afirmativa, dando como justificación a dicha afirmación que la autoevaluación es la emisión de una calificación en relación con el trabajo realizado por cada estudiante en un periodo de tiempo establecido y de acuerdo a las pautas o parámetros establecidos por el docente para tal fin, como asistencia, entrega de trabajos, participación en clase, entre otros, lo que normalmente se realiza una vez al finalizar cada trimestre escolar. Es de aclarar que, tres estudiantes respondieron de manera afirmativa pero no hicieron una justificación de su respuesta.

**Pregunta No. 4.** Para la pregunta: *¿En qué asignaturas se realizan procesos de Autoevaluación y en cuáles no?*, se encontró que un alto porcentaje de los estudiantes encuestados destacan que en casi todas las asignaturas se realizan los procesos de autoevaluación, pero son recurrentes algunas percepciones de que, en asignaturas como inglés, física, química, tecnología e informática, no se desarrollan estos procesos. En ese sentido, se tendría que entrar a indagar cuál es la situación real de estas afirmaciones, si en verdad no se realizan estos procesos o si es la apreciación errónea de un grupo de estudiantes. Desafortunadamente, esa indagación no hace parte de la agenda de trabajo establecida para el desarrollo de la presente investigación.

**Pregunta No. 5.** Para la pregunta: *¿Cuál ha sido la experiencia más importante o significativa de Autoevaluación que ha tenido en su actual institución educativa y por qué?*, los estudiantes encuestados manifestaron, en un porcentaje significativo que, no tenían ninguna referencia relacionada con alguna experiencia significativa en el desarrollo de los procesos de autoevaluación, solo destacan elementos como el haber subido una nota final gracias a la autoevaluación, eso para ellos la hace significativa. De esta manera se puede entrever que los procesos de autoevaluación desarrollados al interior de la Institución Educativa no han logrado generar mayor impacto en el sentir de los estudiantes, lo que repercute en el poco interés que se da al momento de realizar estos procesos.

**Pregunta No. 6.** Para la pregunta: *¿Se han desarrollado procesos de Autoevaluación en Educación Física? SI \_\_\_ NO \_\_\_*. Si su respuesta es afirmativa exprese: *¿Qué experiencia ha tenido en esta área frente a este tema?*, finalmente, para esta pregunta se dio un alto porcentaje de afirmaciones, exceptuando tres estudiantes que respondieron no se desarrollan procesos de autoevaluación en clase de Educación Física. Para la otra parte de estudiantes, cuya respuesta fue afirmativa, resaltaron que es un proceso de reflexión y toma de conciencia que se realiza frente a los acuerdos establecidos al inicio de cada trimestre escolar. Pero, de manera general, no se puede destacar algún acontecimiento representativo de este proceso más allá de poder dar una valoración cuantitativa sustentada en una reflexión cualitativa.

En síntesis, lo anteriormente mencionado en esta encuesta diagnóstica aplicada al grupo de estudiantes partícipes de este trabajo de investigación, se pueden apreciar diferentes concepciones que tienen los estudiantes frente a temas como la evaluación de los aprendizajes y la autoevaluación discente. Así las cosas, se destaca en este punto, la idea de la evaluación como medio de verificación de los aprendizajes realizada por parte del docente y de la autoevaluación como un proceso auto calificativo poco significativo para el estudiante. Estas percepciones se establecen desde una mirada crítica, entendiendo que existe una tradición en la escuela que ha perpetuado esta tendencia generación tras generación, tal vez de manera inconsciente, pero con grandes repercusiones en todo el sistema educativo y sus actores.

### **6.2.2 Encuesta *Final* Aplicada a Estudiantes**

Para el desarrollo metodológico de esta investigación, se diseñó una segunda encuesta sustentada en dos de las principales categorías de intervención como lo son: Evaluación Escolar y Autoevaluación de Estudiantes en Educación Física. Estas dos categorías, se desarrollaron a través de una encuesta con cuatro opciones de respuesta, cada una enfocada en una concepción de la evaluación desde el punto de vista de John Elliot (1986), para la cual se diseñaron cinco preguntas para cada una de las dos categorías, teniendo en cuenta que, para la segunda, las dos últimas preguntas se presentaron en formato de respuesta abierta, esto para conocer un poco más en detalle, la concepción que tiene cada uno de los estudiantes partícipes frente al tema de la autoevaluación discente, en especial, en el área de Educación Física. Vale la pena destacar que, el grupo encuestado en el mes de marzo de 2019, corresponde al mismo grupo de 35 estudiantes partícipes en la primera encuesta realizada el año anterior.

Así, con base en lo descrito anteriormente, se establecen dos categorías de análisis, desarrolladas en la encuesta aplicada a estudiantes, así:

**Categoría Uno:** *Evaluación Escolar de Estudiantes*. Enfocada principalmente en la concepción que, frente al tema de la evaluación discente, tiene cada uno de los educandos partícipes en esta investigación, especialmente a lo relacionado con la evaluación de los aprendizajes y la forma en que este sistema puede incidir en los resultados obtenidos.

**Categoría Dos:** *Autoevaluación de Estudiantes en Educación Física*. En esta categoría, se enfocó el trabajo investigativo esencialmente en la noción de autoevaluación que tiene los estudiantes frente al desarrollo de los procesos de aprendizaje, en ese sentido, se hizo una mayor incidencia en los procesos de autoevaluación de estudiantes desarrollados especialmente en el área de Educación Física.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las preguntas planteadas para esta investigación. Esto desde los procesos anteriormente descritos de acuerdo con los planteamientos de Eisner (1998). Para la representación gráfica de los resultados, se establecen diagramas de torta en los cuales cada fracción está representada por un color y su valor se presenta en número de personas y el porcentaje que representan.

#### **6.2.2.1 Categoría Evaluación de Estudiantes.**

Esta categoría de investigación, está enfocada principalmente en la percepción que tienen los estudiantes frente al tema de la evaluación que realizan los docentes de los procesos de aprendizajes en relación con los resultados obtenidos. Así, en esta categoría de investigación, se desarrollaron cinco preguntas con cuatro opciones de respuesta cada una, además de la opción de dar una respuesta independiente a las opciones dadas. En ese sentido, cada una de las preguntas trata de acercar al estudiante a un concepto de evaluación de los aprendizajes desde su propia concepción y vivencia en su cotidianidad como estudiante del colegio Tibabuyes Universal IED

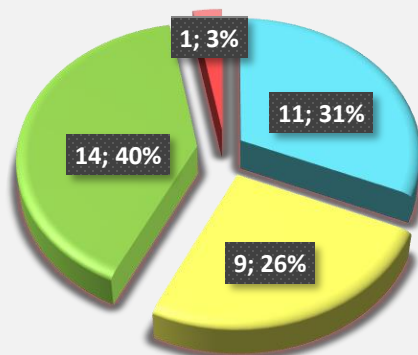
**Pregunta No. 1.** En la sub-categoría: *Definición de Evaluación escolar*, para la pregunta: *Desde su punto de vista, usted como estudiante, considera que la evaluación escolar que se lleva a cabo en su aula de clase es:* (gráfico No. 1), se presenta como análisis de los resultados:

**Descripción.** Se puede observar que el 40% de los encuestados, (14 estudiantes), respondieron que una forma de percibir y apreciar los conocimientos adquiridos por el estudiante en relación con los objetivos preestablecidos por el docente al inicio de cada ciclo escolar y así,

Gráfico No. 1

**Pregunta 1. Desde su punto de vista, usted como estudiante, considera que la evaluación escolar que se lleva a cabo en su aula de clase es:**

- a. Un proceso mediante el cual los docentes certifican los aprendizajes obtenidos por sus estudiantes al finalizar cada periodo académico.
- b. El proceso metodológico necesario para establecer el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes, de acuerdo a unos objetivos previamente establecidos por el docente.
- c. Una forma de conocer y valorar los conocimientos adquiridos por cada estudiante en el desarrollo de sus procesos escolares, estableciendo alternativas para superar las dificultades existentes en dichos procesos
- d. Una forma de ejercer control, por parte del docente, sobre el estudiante, sus actitudes y los conocimientos adquiridos en cada ciclo escolar



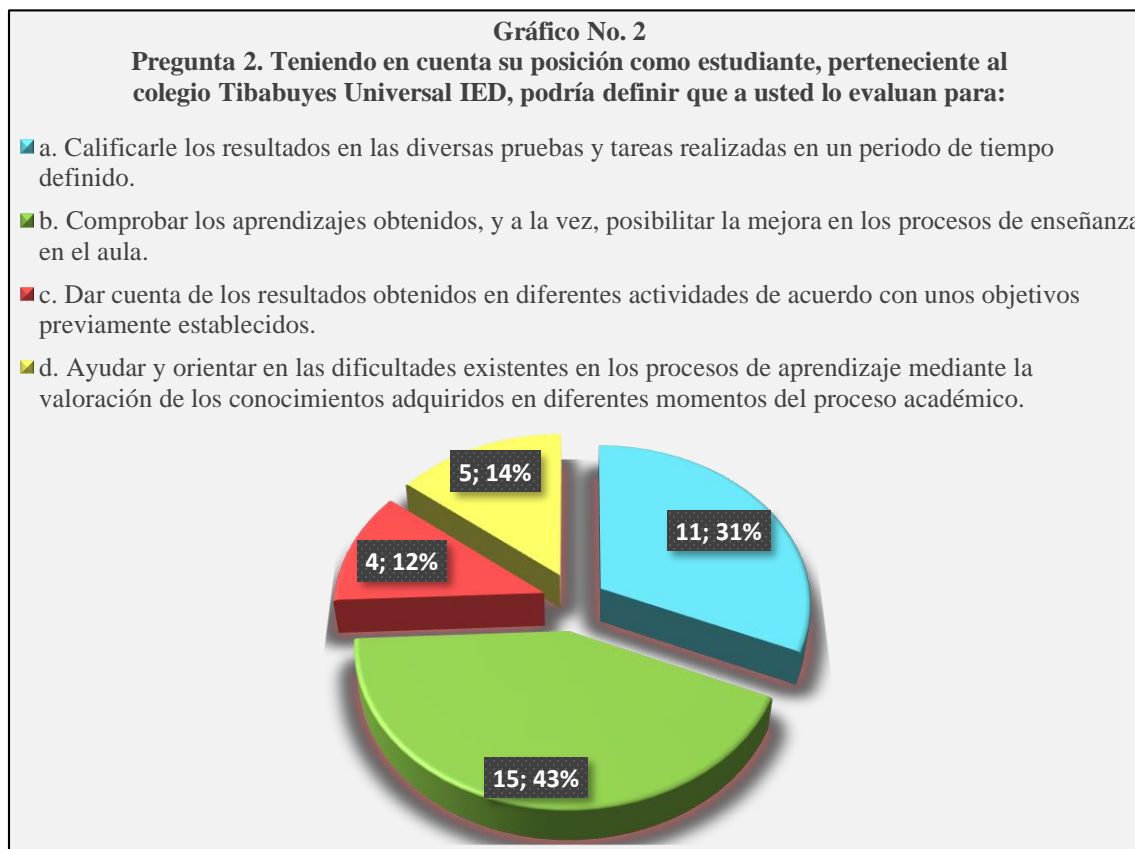
poder constituir alternativas de mejoramiento continuo a lo largo de cada proceso. Por su parte, el 31% (11 estudiantes), expresaron que la evaluación escolar es un proceso establecido por el docente para verificar los aprendizajes obtenidos por cada estudiante al finalizar cada periodo académico. El 26% de los encuestados (9 estudiantes), afirmaron que es un proceso necesario para establecer el nivel de conocimientos adquiridos por cada estudiante de acuerdo a los objetivos propuestos por el docente. Y, solo un estudiante, es decir, el 3%, expresó que la evaluación escolar es una forma de control ejercida por el docente sobre el alumno y sobre sus actitudes y los conocimientos adquiridos a lo largo del ciclo escolar.

**Interpretación.** El planteamiento de las respuestas anteriores representa una tendencia hacia la concepción de la evaluación como estrategia de conocimiento y mejoramiento constante en los procesos de aprendizaje, lo cual permite entender que la concepción de la evaluación de los aprendizajes no se encuentra centrada en la idea de una estrategia de control por parte del docente sobre los estudiantes, sus actuaciones y sus aprendizajes. En ese sentido, Álvarez, (2001:11), establece que "...Evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test". Es decir, es más que un problema de simple semántica.

También se destaca la percepción de un grupo de estudiantes para quienes la evaluación es solo un concepto emitido por el docente con el cual se certifican los aprendizajes alcanzados al finalizar cada periodo escolar, lo que sesga la función formativa de la evaluación. En ese sentido, García Carrillo & Mesa (2016:39), citando a Álvarez, (2009), plantean la idea de que: “En su función formativa la evaluación debe dar información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende. También de quien enseña”. Esto representa la dualidad de la evaluación en favor no solo de quien aprende sino de quien trasmite esos conocimientos, es decir, también se aprende enseñando.

**Pregunta No. 2.** En la sub-categoría: *Concepción de Evaluación Escolar*, para la pregunta: *Teniendo en cuenta su posición como estudiante, perteneciente al colegio Tibabuyes Universal, podría definir que a usted lo evalúan para:* (gráfico No. 2), se presenta como análisis de los resultados:

**Descripción.** En este gráfico, se puede apreciar que el 43% de la población encuestada, (15 estudiantes), entienden que, como estudiantes, son evaluados por sus docentes para comprobar los aprendizajes adquiridos en el aula de clase, a la vez que, se plantean estrategias de mejoramiento continuo en favor de poder superar las dificultades existentes a lo largo del proceso de enseñanza





y aprendizaje. Para otro grupo de estudiantes que representan el 31% de la población encuestada, (11 estudiantes), la evaluación de los aprendizajes es percibida como una simple calificación de pruebas y tareas por parte del docente en un periodo de tiempo definido. Para el 14% de la población, (5 estudiantes), expresan sentir que son evaluados para superar las dificultades existentes en los procesos de aprendizaje en diferentes momentos del tiempo académico. Así mismo, un 12% de la población encuestada (4 estudiantes), manifestaron ser evaluados para dar cuenta de los aprendizajes adquiridos de acuerdo a los objetivos planteados por el docente.

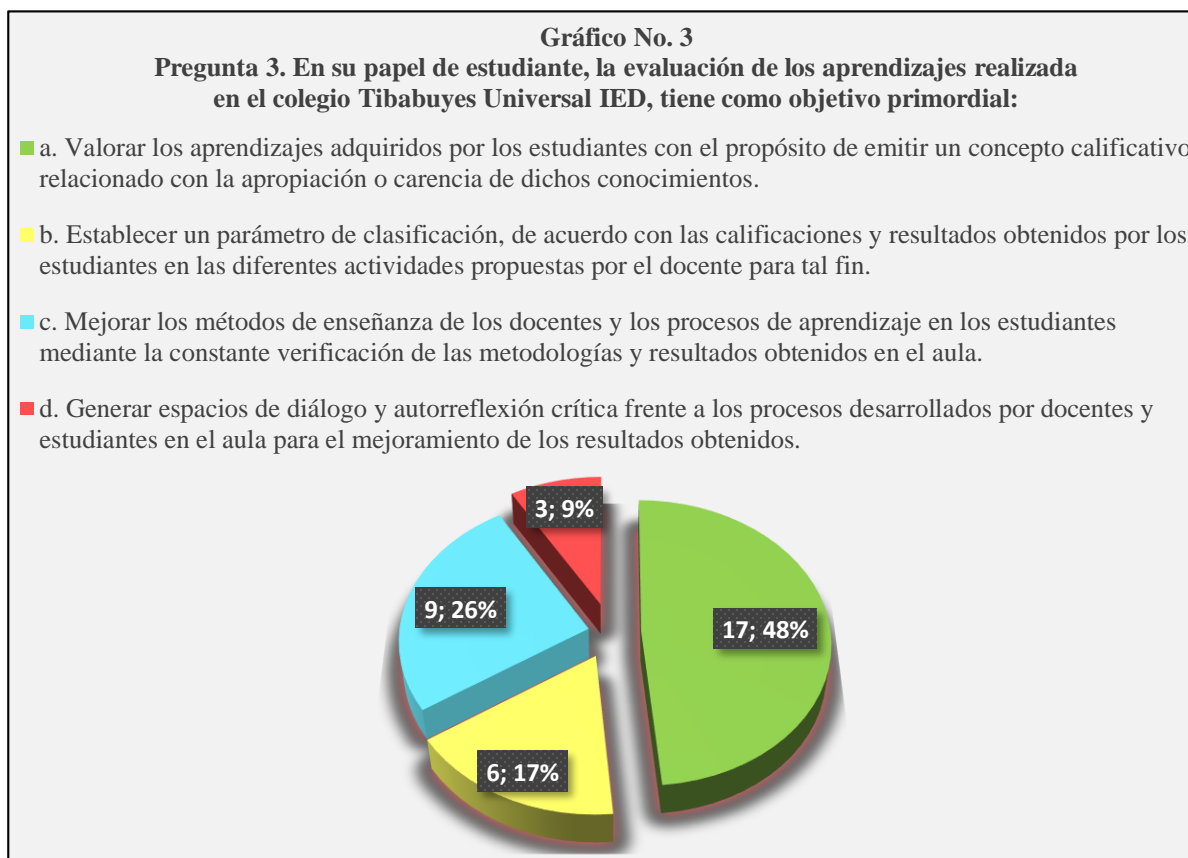
**Interpretación.** Al observar los resultados obtenidos, se puede dar cuenta de que el mayor porcentaje de los estudiantes encuestados, sin ser la mayoría, entienden que son evaluados por sus docentes para verificar los aprendizajes adquiridos en un periodo de tiempo determinado, todo esto acompañado de estrategias de mejoramiento continuo en favor de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula de clase. En ese sentido, Santos (2003:15), refiere que, frente a los procesos de evaluación: “las funciones más pobres no deberían tener ningún peso en la práctica: clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar...”. Es decir, no se puede entender la evaluación de los aprendizajes como un medio para controlar a quien se enseña, ahí termina la pedagogía.

Por su parte, el porcentaje subsiguiente de estudiantes expresa sentirse calificado en tareas y pruebas como sustento cuantitativo que da razón de los aprendizajes adquiridos en un periodo de tiempo específico. También se puede observar que, para un bajo porcentaje de estudiantes, cinco en total, la evaluación realizada por docentes permite la valoración de las enseñanzas adquiridas para ayudar en las dificultades presentes en el desarrollo de los aprendizajes en cualquier momento del proceso académico. Para un grupo de cuatro estudiantes siente que son evaluados solo para dar cuenta de los conocimientos adquiridos en relación con los objetivos establecidos por el docente al inicio del ciclo escolar.

**Pregunta No. 3.** En la sub-categoría: *Objetivo de la Evaluación Escolar:* para la pregunta: *En su papel de estudiante, la evaluación de los aprendizajes realizada en el colegio Tibabuyes Universal IED, tiene como objetivo primordial:* (Gráfico No. 3), se presenta como análisis de los resultados:

**Descripción.** En el análisis de esta pregunta, se puede apreciar que el 48% de los estudiantes (17 estudiantes), manifestaron entender que la evaluación de los aprendizajes tiene como objetivo primordial valorar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes para que el

docente pueda emitir un concepto calificativo direccionado por la adquisición o carencia de conocimientos de los mismos, por parte de los estudiantes. En ese mismo orden de ideas, el 26% de los encuestados, (9 estudiantes), manifestó que la evaluación de los aprendizajes es una dualidad entre el mejoramiento de los procesos de enseñanza y el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje a través de las constantes verificaciones de las metodologías y los resultados obtenidos. Para un 17% de los encuestados, (6 estudiantes), el principal objetivo de la evaluación de los aprendizajes es poder establecer parámetros de clasificación en relación directa con las calificaciones obtenidas por estudiantes, de acuerdo a las actividades propuestas para tal fin por parte del docente. Por último, se describe la posición del 9% de los encuestados, (3 estudiantes), quienes afirman que el objetivo de la evaluación de los aprendizajes es generar espacios de autorreflexión y diálogo entre docente y estudiantes en pro del mejoramiento de los resultados obtenidos.



**Interpretación.** Al observar los resultados obtenidos para esta pregunta, se puede apreciar que casi la mitad de los estudiantes entienden como objetivo primordial de la evaluación, la emisión, por parte del docente, de un concepto calificativo-cuantitativo, en relación con la adquisición o no de nuevos conocimientos. Otro porcentaje establecido en esta pregunta es el que

presentan nueve estudiantes los cuales concretan que el principal objetivo de la evaluación de los aprendizajes es el mejoramiento tanto de los procesos de enseñanza como de aprendizaje, mediante la constante verificación de la metodología de enseñanza y los resultados obtenidos por los estudiantes.

Al respecto, Tamayo (2017:12), describe que: “La evaluación es la elaboración de un juicio de valor, con criterios pedagógicos, sobre la información recogida acerca del proceso de formación, y es ella misma un factor de aprendizaje para mejora”. Se entiende que no se puede encasillar a la evaluación en la emisión de un calificativo cuantitativo como única forma de valoración de los aprendizajes, ya que, de hecho, como lo refiere el autor, es la evaluación misma un insumo para el mejoramiento continuo de los aprendizajes y no el final del proceso mismo.

Finalmente, se presenta la apreciación que hacen tres estudiantes en esta pregunta, frente a la cual establecen que la evaluación de los aprendizajes es un espacio de diálogo entre docente y estudiante, a la vez que, facilita los procesos de autorreflexión para el mejoramiento continuo de los resultados obtenidos.

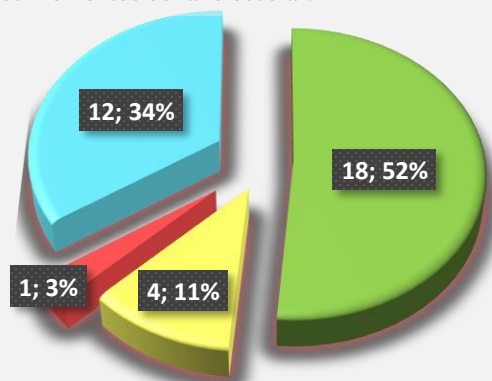
**Pregunta No. 4.** En la sub-categoría: *Posibilidades de la Evaluación Escolar*, para la pregunta: *En su cotidianidad como estudiante en el colegio Tibabuyes Universal IED, considera usted que la evaluación de estudiantes es una posibilidad para que:* (Gráfico No. 4), se presenta como análisis de los resultados:

**Descripción.** En este gráfico, se puede apreciar que el 52% del grupo encuestado, (18 estudiantes), manifestó que la evaluación de estudiantes es una posibilidad para tanto docentes como estudiantes de reconocer sus fortalezas al igual que sus dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza al igual que en los de aprendizaje en concordancia con la consecución de alternativas para el mejoramiento continuo. Para el 34% de los encuestados, (12 estudiantes), la posibilidad que tiene la evaluación de estudiantes es la de evidenciar los avances y dificultades que tienen los estudiantes en el desarrollo de los procesos de aprendizaje en diversos momentos del año escolar. Por su parte, el 11% de los estudiantes (4 estudiantes), reveló que la evaluación de estudiantes es una posibilidad para que los docentes puedan ejercer control sobre los estudiantes, sus acciones, sus actividades y sus desempeños. Por último, un estudiante concluyó que es un proceso para cumplir una serie de requerimientos establecidos tanto para docentes como para estudiantes.

Gráfico No. 4

**Pregunta 4. En su cotidianidad en el colegio Tibabutes Universal IED, concidera usted que la evaluación de estudiantes es una posibilidad para que:**

- a. Docentes y estudiantes reconozcan sus fortalezas y dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se generen alternativas de mejoramiento continuo.
- b. Los docentes puedan ejercer un control más efectivo sobre las acciones, las actividades y los desempeños de todos los estudiantes.
- c. Se pueda cumplir con los requerimientos establecidos tanto para docentes como para estudiantes al inicio del año escolar.
- d. Se conozcan los avances y dificultades presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes momentos del año escolar.



**Interpretación.** Los datos anteriores dan cuenta de que poco más de la mitad del grupo encuestado entiende la evaluación de estudiantes como una posibilidad para establecer un diálogo entre docente y estudiantes encaminado hacia el reconocimiento de las fortalezas al igual que las dificultades existentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje con consecuencias favorables como la generación de diversas alternativas de mejoramiento continuo.

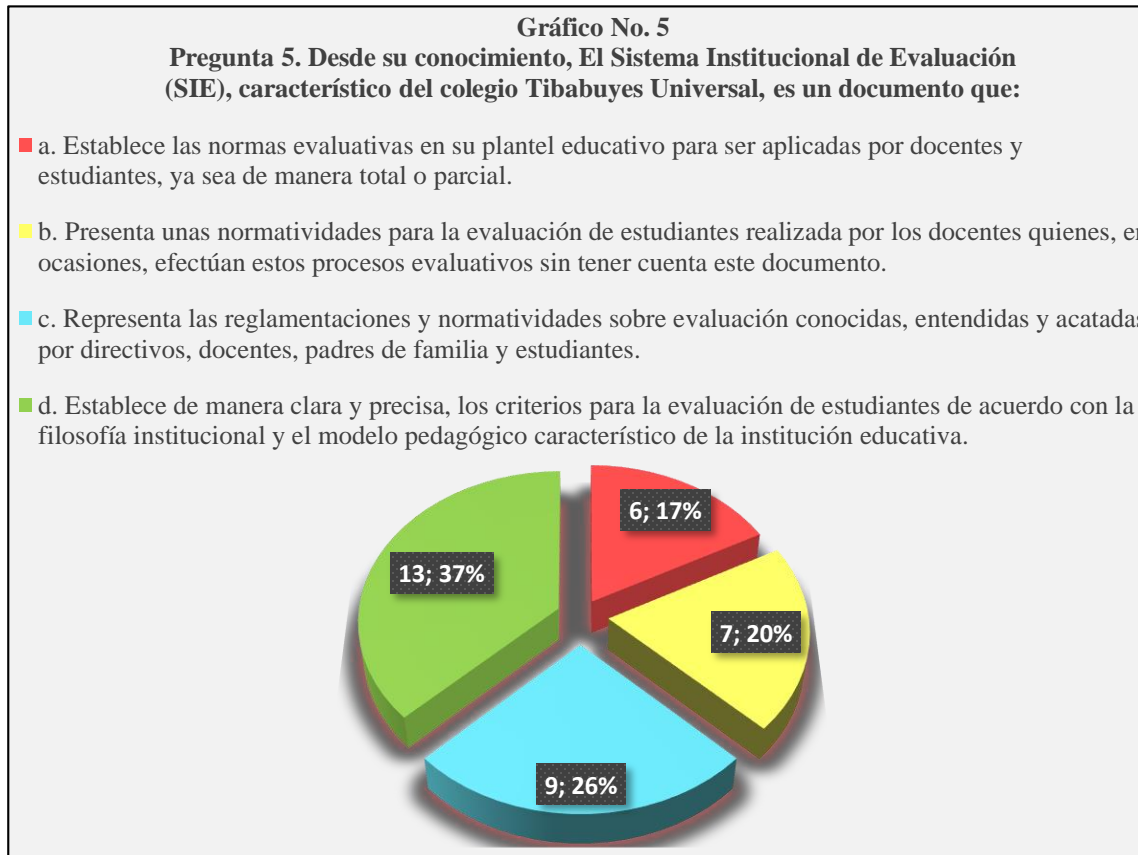
De conformidad con lo anterior, Cerda (2003:75), establece que: “Existe un consenso entre los autores que la evaluación más que un instrumento de medir o producir conocimientos, es fundamentalmente una experiencia investigativa”, con lo que se puede dilucidar que, más allá de la función calificativa de la evaluación, esto en términos de valoración cuantitativa, es una posibilidad para la constante búsqueda de alternativas para superar aquellas dificultades que se presentan en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en docentes y estudiantes.

También se puede apreciar que la evaluación de estudiantes, según una parte del grupo encuestado, es una posibilidad para reconocer constantemente los avances y retrocesos encausados en el desarrollo de los procesos escolares tanto de enseñanza como de aprendizaje. Para otro sector de los encuestados la evaluación de estudiantes es un factor de dominación ejercido por el docente

sobre los estudiantes, sus actitudes, sus comportamientos y los conocimientos adquiridos. Para el 3% de la población encuestada, representada en un estudiante, la evaluación es simplemente una posibilidad para cumplir con unos requisitos establecidos para docentes y estudiantes al inicio del año escolar.

**Pregunta No. 5.** En la sub-categoría: *Función del SIE en la Evaluación Escolar*, para la pregunta: *Desde su conocimiento, el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), característico del colegio Tibabuyes Universal, es un documento que:* (Gráfico No. 5), se presenta como análisis de los resultados:

**Descripción.** Para la pregunta cinco, se observa que el 37% (13 estudiantes), manifiestan que el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), es un documento que precisa los criterios de evaluación en relación con el modelo y la filosofía institucional propio de su Institución Educativa. Por su parte, el 26% (9 estudiantes), expresan que el SIE contiene las reglamentaciones y normatividades de su Institución Educativa y que son conocidas y acatadas por toda la comunidad educativa. Para el 20% de los encuestados (7 estudiantes), este documento representa las normatividades para la evaluación de estudiantes, las cuales en ocasiones no son por aplicadas por algunos docentes. Y, en un último porcentaje, el 17% (6 estudiantes), afirma que el documento



SIE establece las normas evaluativas que son aplicadas por docentes y estudiantes de manera parcial o total.

**Interpretación.** En el gráfico correspondiente a la pregunta cinco, se puede entender que el mayor porcentaje de los encuestados, sin que este sea la mayoría, conceptualiza el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), como un documento que establece de manera precisa los fundamentos de la evaluación de estudiantes al interior de la Institución Educativa de acuerdo a la filosofía institucional y el modelo pedagógico.

Al respecto, Niño (2013:31), establece que: [...] “la planeación es un elemento a tener en cuenta, pero son las vivencias y necesidades de formación de los estudiantes las que determinan los aprendizajes”. Es claro que, la constante reflexión acerca de las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes, desde la perspectiva de los estudiantes, se presenta como una posibilidad de enriquecer el documento SIE, con lo cual se generaría un mayor sentido de pertenencia y, en consecuencia, una mayor apropiación de estas normatividades por parte de toda la comunidad educativa.

En una segunda línea, se tiene que parte del grupo de estudiantes, que no está muy apartada de los otros porcentajes, expresa que el documento SIE representa las normatividades y reglamentaciones para la evaluación de estudiantes que son acatadas por toda la comunidad educativa. Entre tanto, el tercer porcentaje permite entrever que existe la idea de que el SIE contiene las normatividades para la evaluación de estudiantes por parte de docentes, aunque en ocasiones, realizan estos procesos sin tener en cuenta este documento. Y, en un último porcentaje, es decir seis estudiantes, concluyeron que este documento, el SIE, establece las normas para la evaluación de alumnos y que son aplicadas por docentes y estudiantes de manera parcial o total.

**Valoración de la Categoría Evaluación Escolar de Estudiantes.** Con base en las respuestas dadas, se puede observar que los estudiantes, en un alto porcentaje, perciben la evaluación escolar, de la cual son partícipes, como un medio para conocer las fortalezas en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, al igual que las posibles dificultades presentadas en el transcurso de estos procesos. Ahora, si bien es cierto que un alto porcentaje entiende que los procesos de evaluación realizados por los docentes del colegio Tibabuyes Universal IED están encaminados hacia la comprobación de los aprendizajes adquiridos a la vez que se plantean alternativas de mejoramiento para las dificultades presentes en el desarrollo de los mismos, también

es claro que, para otros estudiantes, en menor porcentaje, consideran que son evaluados para evidenciar los resultados en pruebas, tareas y exámenes en un periodo de tiempo determinado.

Sin embargo, para algunos estudiantes, la idea que se tiene acerca de la evaluación de los aprendizajes es que es un mecanismo de control, que le permiten al docente ejercer un dominio sobre el estudiante y sus acciones en la escuela, además de ser un requisito que se ha de cumplir por docentes y estudiantes de acuerdo a las planeaciones establecidas desde el inicio del año escolar.

En la indagación en el colegio Tibabuyes Universal IED acerca del documento SIE, se puede percibir en el grupo encuestado, que una tercera parte de los estudiantes, entiende este documento como una compilación de reglamentos y normas enfocados en la evaluación de estudiantes, de acuerdo a la filosofía institucional y el modelo pedagógico propios de su Institución Educativa. En un análisis más profundo de la situación anteriormente descrita, llama la atención la percepción que se tiene sobre la funcionalidad del documento SIE, para el cual, la idea más generalizada es la de ser una reglamentación escrita para la evaluación de estudiantes, dejando de lado todo el potencial que subyace entre líneas.

***Tematización de la categoría Evaluación Escolar de Estudiantes.*** En la categoría: *Evaluación Escolar de Estudiantes*, se destacan varios aspectos que son comunes o recurrentes en las percepciones que tiene los escolares encuestados frente al tema de investigación. En ese sentido, la evaluación de estudiantes en el colegio Tibabuyes Universal IED, está relacionada principalmente con la emisión de un juicio calificativo por parte del docente encargado de la asignatura que, en algunas ocasiones, es complementada con elementos de reflexión y crítica frente a los resultados obtenidos. Así las cosas, es claro que no hay un consenso generalizado frente a la verdadera intencionalidad de la evaluación de los estudiantes, esta percepción se da de acuerdo a interpretación dada a las respuestas entregadas por los estudiantes encuestados.

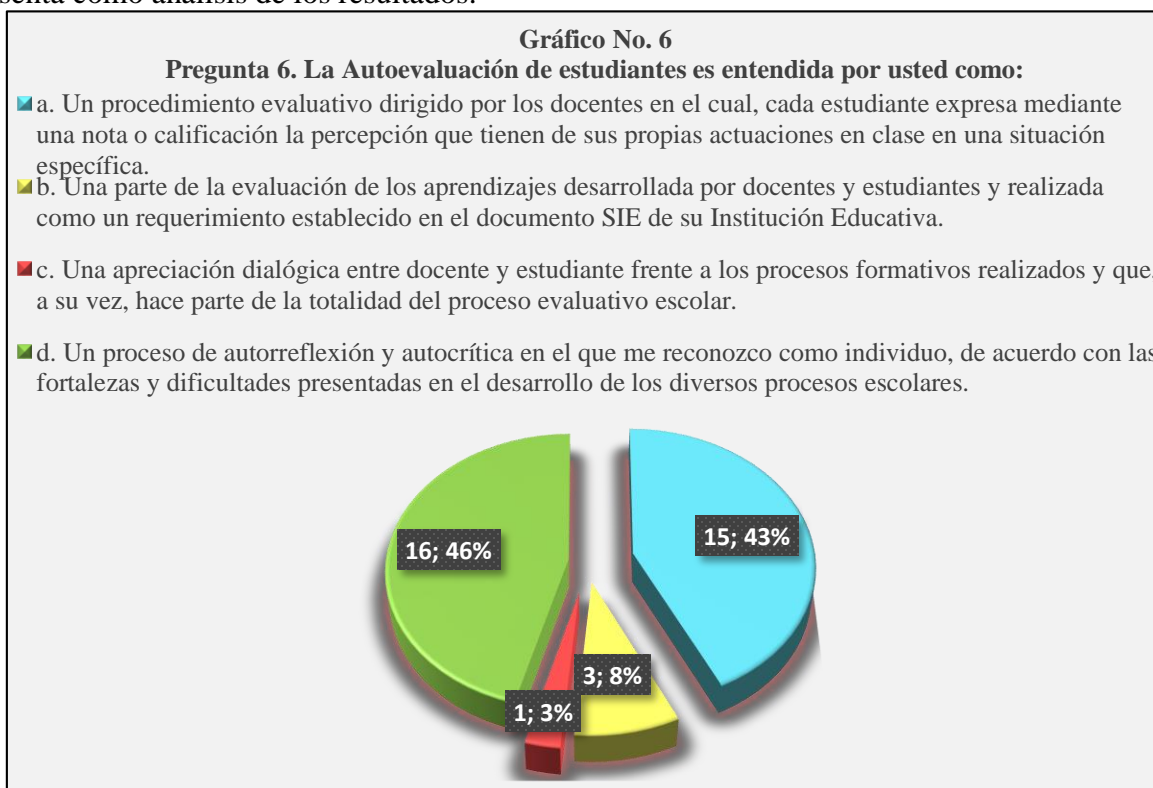
También se subraya la mirada técnica de la evaluación de estudiantes realizada por los docentes, esto en el sentido de que aún ronda en las aulas de clase la idea de la evaluación como un mecanismo de control, es una percepción que se resiste a desaparecer del plano escolar, es decir, los estudiantes aún visualizan la evaluación de sus aprendizajes como una táctica docente para la obtención de resultados de acuerdo a los objetivos preestablecidos, la evaluación de estudiantes no deja de ser entendida como un fin, como la justificación de un objetivo, algo así como el medio para alcanzar un fin.

Si bien es claro que, no hay un consenso significativo para esta categoría en las respuestas dadas por los estudiantes encuestados, también se observa que los mayores porcentajes de respuesta están concentrados en las opciones que presentan condiciones ideales para la evaluación de los aprendizajes, esto es, entender mejor los procesos escolares desarrollados, la posibilidad de superar las dificultades encontradas, entender la evaluación escolar como lo que en realidad representa: un estrategia para el constante mejoramiento escolar.

### 6.2.2.2 Categoría Autoevaluación de Estudiantes en Educación Física

En esta categoría de investigación, se centra el trabajo en la concepción que tiene los educandos frente al tema de la Autoevaluación discente, especialmente en el área de Educación Física. De esta manera, se diseñaron tres preguntas con cuatro opciones de respuesta, además de una opción de respuesta espontánea. Sumado a lo anterior, se presentaron dos preguntas de respuesta abierta enfocadas esencialmente en el tema de la autoevaluación en Educación Física, esto con el fin de conocer más detalladamente la concepción que tiene cada uno de los estudiantes encuestados frente al desarrollo de estas prácticas en el área mencionada.

**Pregunta No. 6.** En la sub-categoría: *Concepción de Autoevaluación Discente*, para la pregunta: *La autoevaluación de estudiantes es entendida por usted como:* (Gráfico No. 6), se presenta como análisis de los resultados:





**Descripción.** Para la pregunta seis, se presentan dos porcentajes muy cercanos. El primero de ellos es el 46%, (16 estudiantes), que declaran entender la autoevaluación discente como un proceso evaluativo de autorreflexión y autocrítica, expresado a través de una nota o calificación en relación con sus propias actuaciones en clase. Por su parte, el otro porcentaje cercano, el 43%, (15 estudiantes), expresa que este proceso evaluativo es entendido como la manifestación de cada estudiante a manera de calificación de acuerdo a la percepción de sus actuaciones en clase, proceso dirigido por el docente de aula. También, para un 8% de la población encuestada, (3 estudiantes), la autoevaluación es una parte del proceso evaluativo en general, y que se da como cumplimiento a lo establecido en el documento SIE. En un mínimo porcentaje, el 3%, (1 estudiante), sostiene que es una apreciación dialógica establecida entre el docente y el estudiante de acuerdo a los procesos realizados como parte del proceso evaluativo.

**Interpretación.** Como se puede apreciar en la gráfica 6, se presentan dos porcentajes muy similares entre sí, el primero de ellos representa la idea que tiene un grupo de estudiantes frente al tema de la autoevaluación discente, ante lo cual manifiestan estar de acuerdo con que es un proceso de autocrítica y autorreflexión en el cual se pueden reconocer como individuos, con unas fortalezas y unas dificultades propias del desarrollo de los procesos de aprendizaje para cada uno de ellos.

De este modo, se destaca la reseña que García Carrillo & Mesa (2016), hacen de lo que en realidad representa la autoevaluación discente, al respecto, las autoras establecen que:

La autoevaluación de los estudiantes, se fundamenta en el desarrollo de principios que favorecen la autonomía, la participación, la responsabilidad y el crecimiento personal del estudiante, al ser agente activo, de su propio proceso de evaluación, a partir de la auto reflexión para identificar las fortalezas y debilidades que redunde en la auto retroalimentación de los procesos y actividades de aprendizaje. (p. 82).

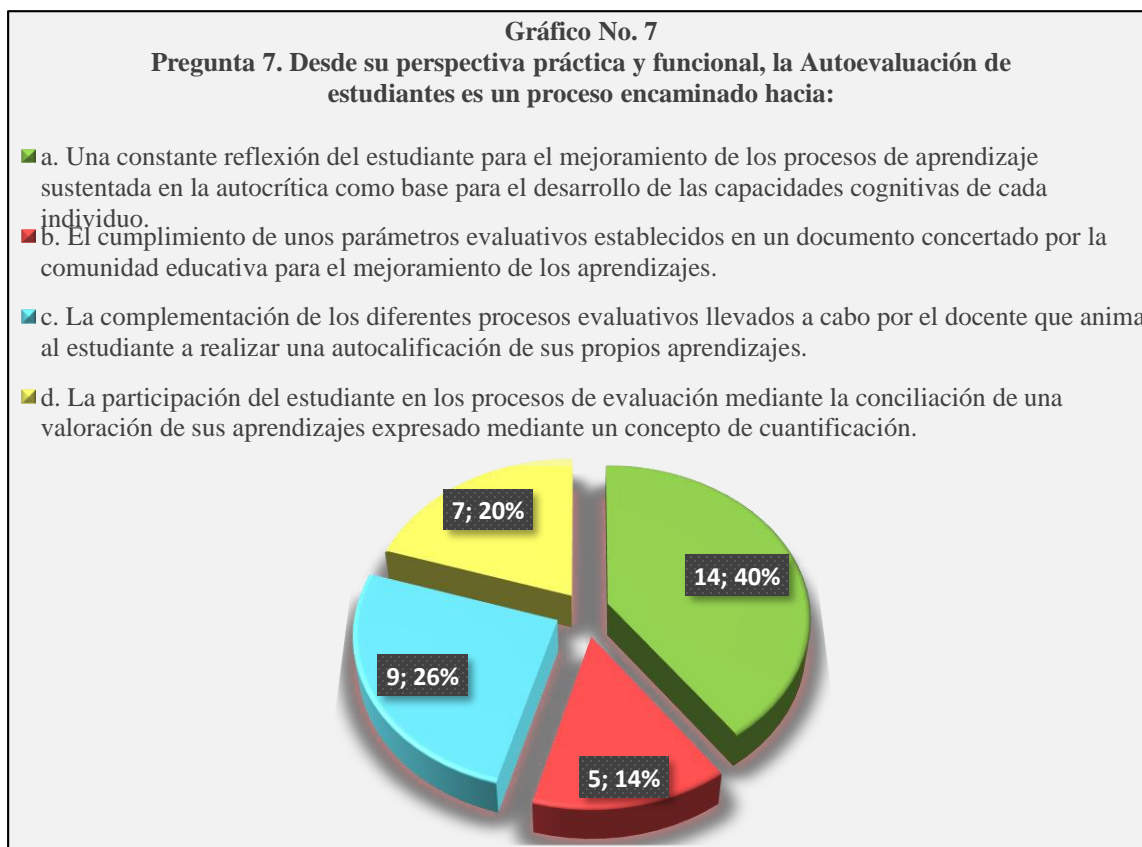
De este modo se especifica que los procesos de autoevaluación desarrollados en el aula de clase se han de manejar con fundamentos de autocrítica y autorreflexión bajo los cuales, cada estudiante dará cuenta de sus fortalezas al igual que de sus debilidades, entendidas estas como oportunidades de mejoramiento en un proceso de formación continua.

En segundo lugar, y muy cerca del anterior porcentaje, se encuentra un grupo de estudiantes que interpreta la autoevaluación discente como un proceso evaluativo, direccionado por el docente de aula en el que cada estudiante expone una calificación, en términos cuantitativos, de sus actuaciones en situaciones específicas. En un porcentaje menor, tres estudiantes sostuvieron que la autoevaluación es un proceso desarrollado por docente y estudiantes como un requisito establecido en el documento SIE de su Institución Educativa. En último lugar, se destaca la

apreciación que hace un estudiante, quien representa el 3% del grupo y que manifiesta que la autoevaluación es una apreciación dialógica establecida entre el docente y el estudiante en relación con los procesos formativo desarrollados y que, esto a su vez, hace parte del total en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

**Pregunta No. 7.** En la sub-categoría: *Función de la Autoevaluación Discente*, para la pregunta: *Desde una perspectiva práctica y funcional, la autoevaluación de estudiantes es un proceso encaminado hacia:* (Gráfico No. 7), se presenta como análisis de los resultados:

**Descripción.** Para esta pregunta, se observa que el 40% de los encuestados, (14 estudiantes), establece que la autoevaluación de estudiantes es un proceso encaminado hacia una constante reflexión por parte del alumno enfocada en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y con la autocrítica como sustento para el desarrollo de los procesos cognitivos en cada individuo. También se aprecia que el 26%, (9 estudiantes), percibe la autoevaluación como el complemento de la evaluación realizada por el docente, quien anima al estudiante a emitir una autocalificación en relación con los procesos de aprendizaje realizados. En un 20%, (7 estudiantes), se establece que la autoevaluación de estudiantes se enfoca en la negociación de una valoración cuantitativa de los aprendizajes como forma de participación en los procesos



evaluativos. Al mismo tiempo, el 14%, (5 estudiantes), considera que este proceso se da por el cumplimiento de parámetros establecidos en un documento concertado por la comunidad educativa para el mejoramiento de los aprendizajes.

**Interpretación.** A la luz de la anterior descripción, se puede establecer que, un alto porcentaje de la población encuestada, percibe los procesos de autoevaluación discente como una constante autorreflexión encaminada hacia el mejoramiento de los procesos de aprendizaje con base en la autocrítica para el mejoramiento de las capacidades cognitivas en cada individuo.

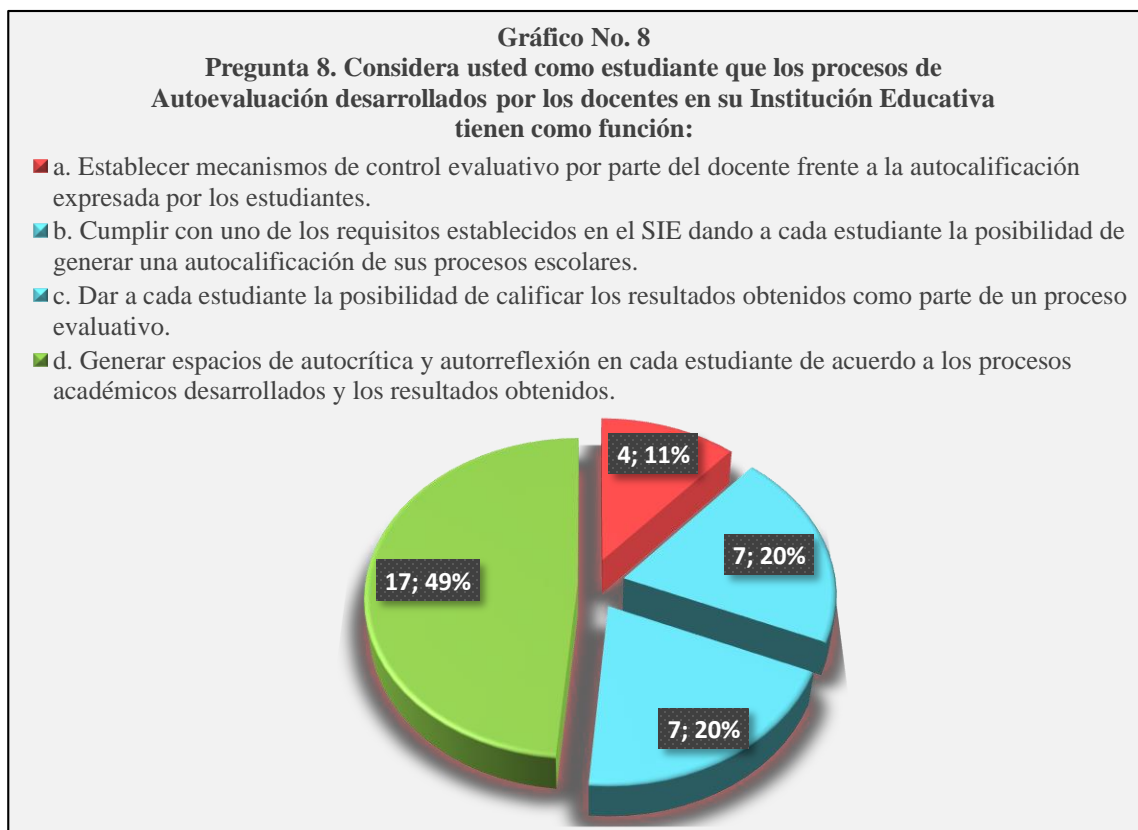
Al respecto, Sanmartí (2007), destaca las cualidades de una evaluación formadora, para el autor, lo fundamental de este sistema está en que:

La principal finalidad de la evaluación formadora es que los alumnos construyan un buen sistema interno de pilotaje para aprender y lo mejoren progresivamente. (El problema del aprendizaje, y en general el de la formación, se debe plantear más en términos de la lógica del que aprende y de acceso a la autonomía, que en términos de la lógica del experto. Nunziati, 1990). (p. 54).

Es importante entender que, en este punto, el autor resalta la importancia de la evaluación formadora, diferente a evaluación formativa, como se fundamentó en el segundo capítulo de esta investigación. Esta forma de evaluación, la formadora, se sustenta en los aprendizajes del estudiante y su propia percepción de las acciones pedagógicas desarrolladas por él mismo, lo que se refuerza con una evaluación más funcional en favor de las expectativas de quien aprende que de los objetivos de quien enseña.

Otro punto lo establecen los estudiantes que consideran que los procesos de autoevaluación son un complemento del proceso evaluativo liderado por el docente, quien a su vez exhorta al alumno a plantear una autocalificación en consecuencia con los conocimientos adquiridos. De igual modo, un porcentaje de estudiantes afirma que la autoevaluación es un acuerdo valorativo establecido con el docente y en función de lo cuantitativo, esto en relación con los aprendizajes adquiridos. Igualmente, el porcentaje menor del grupo encuestado sostuvo que la autoevaluación de estudiantes se da para el cumplimiento de unos parámetros establecidos por la comunidad educativa en un documento para el mejoramiento de los aprendizajes.

**Pregunta No. 8.** En la sub-categoría: *Procesos de Autoevaluación Discente*, para la pregunta: *Considera usted como estudiante que los procesos de autoevaluación desarrollados por los docentes en su Institución Educativa tienen como función:* (Gráfico No. 8), se presenta como análisis de los resultados:



**Descripción.** En esta pregunta, se puede observar en el gráfico que el 49% de la población encuestada (17 estudiantes), establece que la función de la autoevaluación realizada por los docentes de la Institución Educativa tiene como principal función la de propiciar espacios de autocrítica y autorreflexión en relación con los procesos desarrollados y los resultados obtenidos. También se destaca el 20% de los estudiantes (7 estudiantes), para quienes la función de la autoevaluación es la oportunidad que se le da a cada estudiante de calificar los resultados obtenidos. Por su parte, y con el mismo porcentaje, 20%, otro grupo de alumnos establece que este proceso tiene como función dar la posibilidad a cada estudiante de generar una autocalificación de acuerdo con lo establecido en el documento SIE. Y, en un porcentaje de 11%, (4 estudiantes), se establece que el proceso de autoevaluación desarrollado por los docentes tiene como principal función la de generar mecanismos de control de la evaluación frente a la autocalificación expresada por el estudiante.

**Interpretación.** Al realizar la interpretación de las respuestas dadas por el grupo encuestado, se puede establecer que casi la mitad de la población sostiene que los procesos de autoevaluación realizados al interior de la Institución Educativa, tiene como principal función la

de propiciar espacios para el desarrollo de la autocrítica y la autorreflexión en cada uno de los estudiantes de acuerdo con los procesos desarrollados y los resultados obtenidos.

Frente al tema de la autocalificación como única estrategia de autoevaluación de los aprendizajes, los autores Panadero, E & Alonso, J (2013), advierten sobre las implicaciones que este sistema puede tener. Al respecto establecen que:

La autocalificación fomenta poco la autorregulación pues es una aproximación superficial que no incluye una reflexión profunda al no estar basada en los criterios de evaluación (Andrade y Valtcheva, 2009). Así, los alumnos no saben cómo valorar su tarea para que se ajuste a los criterios con los que el profesor evaluará su trabajo. De esta forma un alumno puede evaluar su trabajo atendiendo a lo que él piensa que es el modelo, pero nada garantiza que éste sea correcto. (p. 176).

De esta manera se entiende que, una autocalificación como sustento valorativo de los aprendizajes, ha de contener en su esencia elementos de criterio propios que le permitan al alumno dilucidar la intencionalidad de la evaluación con relación a unos objetivos establecidos y de acuerdo a los parámetros acordados entre docente y estudiantes, de otra manera, la autocalificación carecerá de todo sentido, y en consecuencia, podría ser adversa para el desarrollo de los procesos escolares desarrollados en el aula de clase.

Así mismo, se destaca la igualdad en dos grupos de estudiantes con el mismo porcentaje en la encuesta. De esta manera, se vislumbra que para un grupo de estudiantes la función de la autoevaluación es la de cumplir con lo establecido en el documento SIE dando la oportunidad a cada estudiante de generar una autocalificación con base en los resultados obtenidos. Para el otro porcentaje de los estudiantes encuestados, este proceso de autoevaluación da la oportunidad a cada estudiante de calificar sus resultados como complemento de un proceso evaluativo. Y, para el menor porcentaje de estudiantes encuestados, la autoevaluación discente realizada por los docentes de la Institución Educativa cumple con la función de generar estrategias de control evaluativo por parte de los docentes sobre los conceptos calificativos expresados por los educandos.

**Pregunta No. 9.** En la sub-categoría: *Autoevaluación Discente en Educación Física*, para la pregunta: *¿Cree usted que las prácticas de autoevaluación realizadas por usted como estudiante en el área de Educación Física favorecen los procesos de autoaprendizaje, autocrítica y autorreflexión? Si (\_\_\_) o No (\_\_\_).* (Gráfico No. 9), se presenta como análisis de los resultados:

**Descripción.** Esta pregunta de orden abierto, presenta la posibilidad de que el estudiante encuestado exprese su opinión frente al cuestionamiento entregado, de tal forma que, frente al tema de la autoevaluación en Educación Física, se pueda percibir su sentir desde un posicionamiento autocrítico sin que esté enmarcado por ideas preestablecidas. Esta pregunta se presenta

inicialmente con la opción de responder si o no, para posteriormente solicitarle al encuestado que se argumente la opción elegida, ya sea esta afirmativa o negativa.

Aquí, una parte muy significativa de los estudiantes encuestados, es decir el 94% (33 estudiantes), respondió de manera afirmativa en la primera parte de la pregunta. Y un 6% de los encuestados (2 estudiantes) respondieron de manera negativa, pero, al expresar su justificación acerca del porqué respondió de esta manera, se presentaron diversas opiniones las cuales pueden referirse entre sí en varios sub-grupos de opinión o respuesta.

De este modo, se puede asociar en cinco sub-grupos de respuestas las apreciaciones positivas que los estudiantes hacen frente a este cuestionamiento, al igual que se tiene un sub-grupo para las respuestas negativas. Entonces, se tiene que:

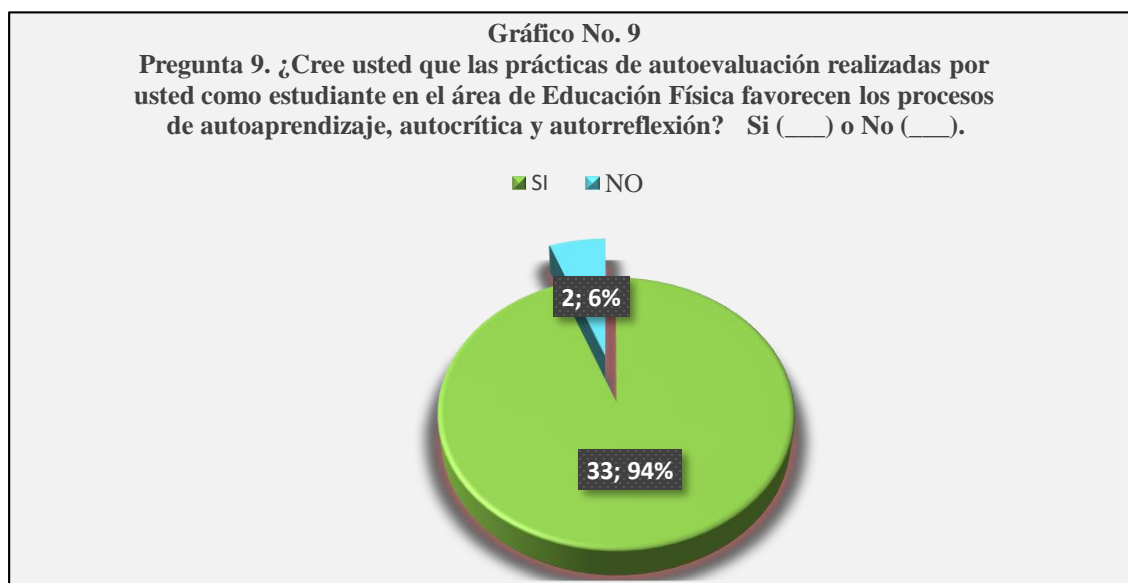
*Sub-grupos de Respuestas afirmativas:*

- Para tener un mejor desempeño como persona.
- Para ser más responsables con las autoevaluaciones.
- Para reflexionar sobre el propio rendimiento académico.
- Se reconocen las falencias y generan estrategias de mejoramiento.
- Se genera un cambio de pensamiento más autorreflexivo.

*Sub-grupo de Respuestas negativas:*

- Solo se da una calificación para tratar de mejorar la que ya se tiene.

Para los sub-grupos que dan respuesta a las afirmaciones positivas, se observan diferentes puntos de vista, todos enfocados en el mejoramiento de algún aspecto de su esencia como estudiante, ya sea en la parte académica, intelectual o axiológica, lo que se resalta es la



intencionalidad de la autoevaluación como elemento fundamental en los procesos de autocrítica y autorreflexión realizados por cada estudiante en su entorno escolar.

**Interpretación.** Para el análisis de esta pregunta, se tiene en cuenta que es de respuesta abierta, con lo cual se puede apreciar mejor el sentir de los estudiantes encuestados frente al tema de la autoevaluación discente en el área de Educación Física. En el gráfico se puede observar que, a diferencia de las preguntas anteriores, se presenta una respuesta afirmativa casi que, en la totalidad de los estudiantes, pero, lo que presenta algunas divergencias es la justificación que se hace para esa afirmación. Lo mismo ocurre con el porcentaje de estudiantes que manifiestan una respuesta negativa, con lo cual se concretan en un sub-grupo las justificaciones hechas a sus respuestas.

Otro caso que también se percibe en la escuela, esto en palabras de García Carrillo, L & Meza, G. (2016:65), es el de: “La práctica frecuente de la autoevaluación como un ajuste de cuentas o un juicio frente al profesor para negociar la asignación de una nota”. Es decir, algunos estudiantes mantienen esta concepción de autoevaluación, relacionándola con aspectos como el acuerdo de una calificación o el posicionamiento del docente frente a la defensa del estudiante en relación con sus actuaciones en el aula de clase.

Por su parte, las justificaciones hechas a las respuestas negativas, dan parte de una reflexión sincera por parte de los estudiantes, es decir, a pesar de que sostienen que los métodos de autoevaluación desarrollados en el área de Educación Física no favorecen el desarrollo de los procesos de autoaprendizaje, autocrítica y autorreflexión, si se manifiesta de manera clara y sincera que se emplea este mecanismo con fines lucrativos, esto en términos de obtener una ganancia en la evaluación final a través de una pomposa e inmerecida autocalificación.

**Pregunta No. 10.** En la sub-categoría: *Posibilidades desde la Autoevaluación Discente en Educación Física*, para la pregunta: *Específicamente en el área de Educación Física, ¿en qué medida, los procesos de autoevaluación de estudiantes le han permitido mejorar o superar las dificultades existentes en el desarrollo de sus actividades escolares u otros procesos extraescolares en general?*, se presenta como análisis de los resultados:

**Descripción.** En esta última pregunta, el estudiante encuestado puede expresar abiertamente su opinión frente al tema de los aportes de la autoevaluación discente más allá de la asignatura de Educación Física, incluso en espacios extraescolares. Se evidencia en sus respuestas

que, los procesos de autoevaluación desarrollados en esta área, han contribuido de manera significativa en el desarrollo de los procesos de autocrítica y autorreflexión.

También se entiende que, en algunos casos, estos procesos de autoevaluación les han permitido referirse a sí mismos como mejores personas, a tener una mayor motivación en los procesos de autoevaluación realizadas en otras asignaturas, a percibir si han mejorado o no en la realización de sus actividades físicas e incluso, se describen procesos de reflexión en cuanto a su honestidad relacionada con la autocalificación. Pero, no todas las opiniones proporcionadas por los encuestados fueron favorables. Al respecto, se presenta que, un estudiante no contestó esta pregunta, además, de otro estudiante quien manifestó que en los procesos de autoevaluación no realiza ningún tipo de reflexión.

**Interpretación.** Es claro que, en las preguntas de respuesta abierta, se pueden encontrar diferentes percepciones dadas frente a un mismo cuestionamiento, de ahí que es un poco complejo tratar de encasillar todas las respuestas en uno o dos sub-grupos de referencia, de hecho, la realidad es que cada estudiante se expresa de manera diferente y su percepción también lo es, aunque todos estén refiriéndose a un mismo interrogante. Pero, de manera general, se puede decir que factores como la autocrítica y la autorreflexión, están muy presentes en un porcentaje muy significativo de la población encuestada. Factores referentes como una mayor motivación, no solo para la realización de las autoevaluaciones sino, además, en la presentación de tareas y trabajos, también son sentires recurrentes que manifiestan los encuestados. Otro aspecto que se destaca en el desarrollo de esta pregunta es la declaración que hacen algunos estudiantes con referencia a la honestidad enfocada en la emisión de sus propios juicios de valor, es decir, que se logra un proceso más profundo de reflexión frente a las actuaciones realizadas por los estudiantes en diferentes sesiones de clase, al igual que en otros espacios académicos.

En conformidad con lo expresado anteriormente, García Carrillo, L & Meza, G. (2016), describen el proceso de autoevaluación discente como:

Una posibilidad de aprendizaje, desde una perspectiva formativa como un proceso de autorreflexión, crítica y construcción personal, que favorece la participación y el crecimiento personal del estudiante, al ser activo, como sujeto de su propio proceso de evaluación, a partir de la auto reflexión. (p. 64).

Así, se refuerza el concepto de autocrítica y autorreflexión como principio de la autoevaluación en los estudiantes como sujeto activo, no solo en los procesos de aprendizaje sino, además, en los procesos de evaluación de dichos aprendizajes, lo que favorece el desarrollo integral del educando en su papel activo en la escuela y en la sociedad.



Otros autores como Santos Guerra (1993:41), reafirman este concepto aduciendo que: “La autoevaluación es un proceso de auto crítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”. De esta manera, se destaca la importancia que contiene el desarrollar procesos de autoevaluación con los estudiantes con el objetivo de generar en ellos prácticas de autocrítica, autoconocimiento y autorreflexión de su entorno social y de su propia realidad.

Por su parte, los referentes opuestos a el mayor porcentaje de respuestas se encuentran en dos casos particulares. El primero de ellos corresponde al de un estudiante que no dio ningún tipo de respuesta a esta pregunta, dejando a la libre interpretación este acto que podría entenderse de diferentes maneras, por ejemplo, como el no querer responder a esta pregunta, no le pareció pertinente dar una respuesta, olvidó darle trámite, en fin, podría tenerse cualquier posibilidad. También se encuentra la respuesta de un estudiante quien manifiesta que los procesos de autoevaluación desarrollados en el área de Educación Física no le representan ningún tipo de reflexión, es decir, no le da mayor importancia a esta herramienta de evaluación y en consecuencia, muy probablemente se mantenga con ese posicionamiento de entender la autoevaluación discente como la emisión de una calificación en favor de un mejoramiento cuantitativo o para dar cumplimiento de un requisito institucional establecido en el documento SIE.

***Valoración de la categoría Autoevaluación de Estudiantes en Educación Física.*** En este punto, se establece que la autoevaluación desarrollada por los estudiantes cumple una función con fines de autocrítica y autorreflexión, esto con la intencionalidad de poder establecer estrategias para el mejoramiento o superación de las dificultades establecidas en la práctica escolar. Por su parte, el otro porcentaje similar, conceptualiza la autoevaluación discente como un mecanismo de confrontación entre los objetivos planteados por el docente y los resultados presentados por el estudiante, todo esto representado en una calificación en términos cuantitativos.

Una de las principales funciones de la escuela es la de formar personas de bien para su participación activa en la sociedad. Al respecto, la posibilidad de generar espacios de autocrítica y autorreflexión en los estudiantes es una posibilidad que ha de ser desarrollada en todo su potencial en la medida de lo posible, desde el inicio de la vida escolar hasta los últimos instantes de permanencia de cada estudiante en la escuela. De hecho, casi siempre se está enfocando directa o indirectamente a los estudiantes hacia los procesos de autocrítica y autorreflexión. Casos como cuando se le hace un llamado de atención al estudiante por alguna falta cometida en contra del

manual de convivencia, es una incitación a la autocrítica cuando reconoce la falta cometida, y un proceso de autorreflexión cuando asume su responsabilidad en el hecho efectuado.

Si se entiende a la autoevaluación de estudiantes como una posibilidad de mejoramiento continuo, a través de procesos introspectivos de autocrítica y autorreflexión, entonces, los procesos desarrollados en el aula de clase serán una constante posibilidad para que cada estudiante sea su propio crítico en favor de ese mejoramiento, dando con esto, la posibilidad de llevar estos procesos a la cotidianidad en su papel como individuo en una sociedad.

La autoevaluación no se trata de la emisión de una autocalificación por parte del estudiante, o de un simple diálogo entre el docente y el estudiante para conciliar una apreciación cuantitativa, de lo que en realidad se trata es de valorar cuantitativamente las actuaciones de cada estudiante desde diferentes posicionamientos que a la postre, servirán como insumos en los procesos de autoformación, no solo como educando sino como ciudadano de bien.

Los procesos metacognitivos, entendidos como la capacidad del ser humano de cavilar sobre sus actuaciones a través de autoaprendizaje, autocrítica y autorreflexión, son los baluartes que han de estar presentes en el desarrollo de una autoevaluación crítica y formadora. Así las cosas, en el proceso de investigación enfocado en la pregunta nueve, se observa en las apreciaciones hechas por los estudiantes evaluados que el ejercicio de autoevaluarse, ya sea al final de una sesión de clase o de un ciclo escolar, de hecho, autores como Panadero, E & Alonso, J (2013:174), destacan que: “Los alumnos también pueden autoevaluarse durante la realización de una actividad y no sólo al acabarla”. Esto, de acuerdo a la intencionalidad de una evaluación formadora, enfocada en el constante mejoramiento de los procesos de enseñanza a través de diferentes mecanismos como la retroalimentación de los procesos desarrollados mediante la autocrítica y la autorreflexión en la propia evaluación.

***Tematización de la categoría Autoevaluación de Estudiantes en Educación Física.*** Lo más recurrente encontrado en el análisis de esta categoría fue la importancia dada por los estudiantes a los procesos de autocrítica y autorreflexión establecidos en la puesta en práctica de la autoevaluación discente. Esto en contraste, con lo expresado por ellos mismos en la primera encuesta, aplicada al inicio de la presente investigación, refleja un cambio positivo en su percepción de la autoevaluación más allá de la emisión de un juicio calificativo para el cumplimiento de una norma, lo cual representa un avance significativo, no solo en el proceso desarrollado con este grupo

de estudiantes, sino también en el fortalecimiento de capacidades metacognitivas como la autocrítica y la autorreflexión en cada uno de ellos.

En un cotejo entre la evaluación de estudiantes realizada por el docente de área, y la autoevaluación discente, desarrollada por cada uno de los estudiantes encuestados, se puede establecer que los estudiantes aprecian de manera mucho más favorable el desarrollo de prácticas como la autoevaluación en el sentido de poder darle un mayor aprovechamiento a este proceso, esto es, en parte, debido al proceso de reflexión realizado con ellos a lo largo del presente trabajo investigativo en el cual cada estudiante fue partícipe activo en la realización del mismo, dándole un sentido de identidad y pertenencia con lo allí propuesto.

En ese orden de ideas, se pudo constatar además que, si bien es cierto que cada estudiante tiene una percepción muy personal de lo que en realidad representa para ellos la evaluación de los aprendizajes y la autoevaluación discente, también es claro que estas percepciones están muy direccionadas hacia puntos comunes de referencia como la evaluación docente como medio de control y la autoevaluación como forma de autocrítica y autorreflexión.

### 6.3 Encuesta Aplicada a Docentes

En el trabajo de campo desarrollado en este proceso investigativo, se contó con la participación de diez docentes de diferentes áreas del conocimiento, todos ellos pertenecientes al colegio Tibabuyes Universal IED y, entre ellos, cuatro docentes del área de Educación Física, es decir, dos por cada jornada. (cuadro No. 4).

	Género	Edad	Decreto	Escalafón	Tiempo en SED	Tiempo en IED	Área	Título de pregrado
1	F	35 años	1278	2A	3 años	3 años	Coordinador	Lic. Básica Primaria
2	F	43 años	1278	3C	14 años	2 años	Coordinador	Lic. Biología
3	M	49 años	1278	2B	11 años	7 años	Edu. Física	Licenciado en EF.
4	M	43 años	1278	2A	13 años	2 meses	Edu. Física	Lic. EF y Recreación
5	M	43 años	1278	2C	10 años	8 años	Edu. Física	Lic. Educación Física
6	M	57 años	2277	14	21 años	9 años	Edu. Física	Lic. Educación Física
7	M	43 años	1278	3B	9 años	9 años	Religión	Lic. Teología
8	M	56 años	2277	11	20 años	10 años	Artes	Lic. Edu. Artística
9	F	45 años	1278	2C	10 años	8 años	Primaria	Lic. Edu. Primaria.
10	M	36 años	1278	2A	3 años	3 años	Media Integ.	Lic. Biología

*Cuadro No. 4. Relación Estadística de los 10 Docentes Encuestados.*

Si bien es cierto que el presente trabajo de investigación está fundamentado en la percepción que tiene los estudiantes frente a temas como la evaluación y la autoevaluación escolar, también es

importante destacar el valor que tienen estas mismas percepciones para los docentes, y así, de este modo, poder conocer su posicionamiento teórico para establecer un punto de referencia y contrastación entre su sentir y el de sus estudiantes en relación con los temas investigados.

Esta encuesta consta diez preguntas, cada una de ellas con cuatro opciones de respuesta, todo esto enmarcado en tres categorías de análisis que son:

Categoría Uno: *Políticas Educativas en Evaluación*, enmarcada principalmente en dos elementos fundamentales que se instituyen como política educativa enfocada en la evaluación escolar en el Decreto 1290 de 2009 y el Sistema Institucional de Evaluación SIE vigente para el año 2019, para lo cual se establecieron dos preguntas con cuatro opciones de respuesta.

Categoría Dos: *Evaluación de Estudiantes*, enfocada principalmente en los procesos evaluativos desarrollados al interior de esta Institución Educativa por parte de los docentes, para lo cual se diseñaron tres preguntas con cuatro opciones de respuesta cada una.

Categoría Tres: *Autoevaluación Docente*, para esta categoría se establecieron cinco preguntas, tres de ellas con cuatro opciones de respuesta y dos preguntas de respuesta abierta, esto, con la intención de conocer, de manera más directa, el posicionamiento que tiene cada docente frente a esta categoría de investigación.

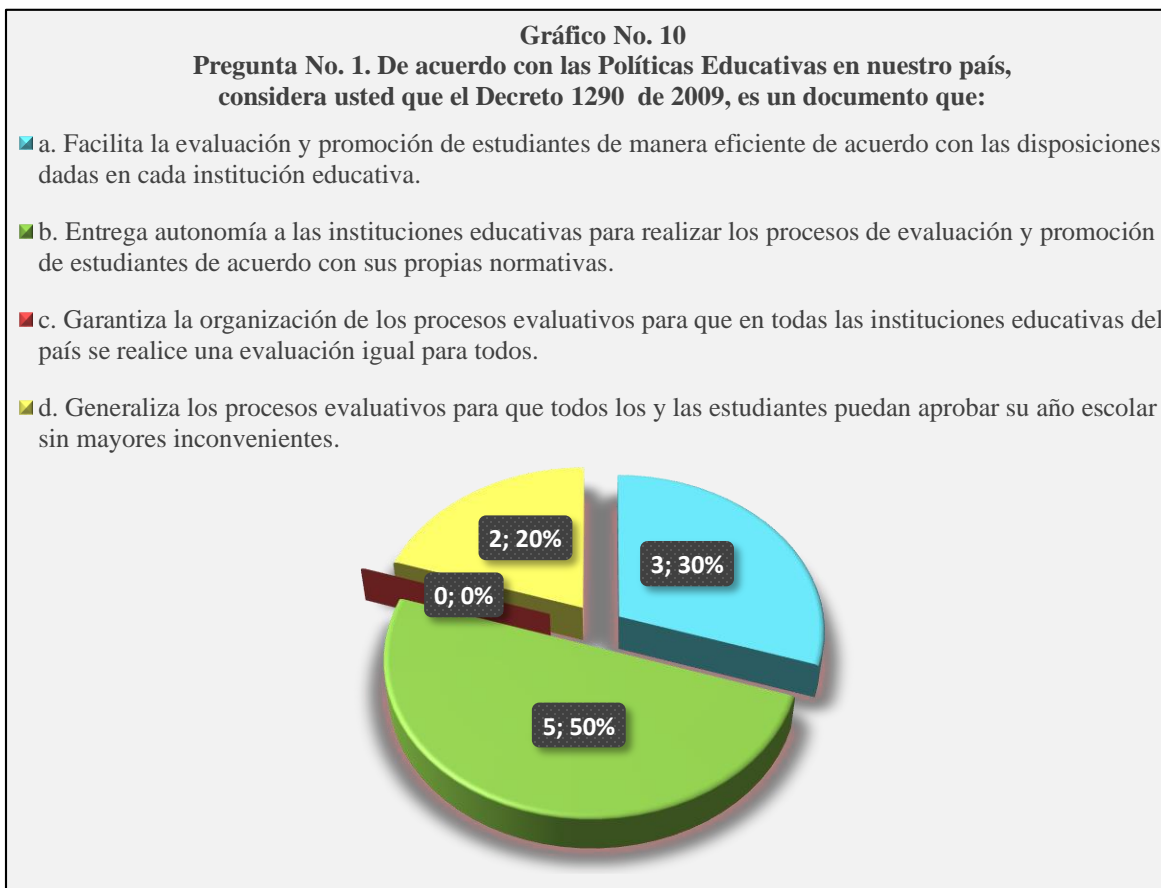
A continuación, se presenta el análisis de cada una de estas categorías establecidas en el desarrollo de esta investigación, lo cual se fundamenta en los planteamientos teóricos de Eisner (1988), de Descripción, Interpretación, Valoración y Tematización.

### **6.3.1 Categoría Políticas Educativas en Evaluación**

Para el desarrollo de esta categoría de investigación, se establecen dos preguntas en relación con el Decreto 1290 de 2009 y el SIE. Cada pregunta contiene cuatro opciones de respuesta y la posibilidad de dar un concepto diferente a las opciones dadas si este es el caso. Es de tener en cuenta que, como se manifestó anteriormente, la idea de esta parte de la investigación es la de conocer someramente el posicionamiento de los docentes frente al tema central de este trabajo de investigación.

**Pregunta No. 1.** En la sub-categoría: *Decreto 1290 de 2009*, para la pregunta: *De acuerdo con las Políticas Educativas en nuestro país, considera usted que el Decreto 1290 de 2009, es un documento que:* (gráfico No. 10), se presenta como análisis de resultados:

**Descripción.** En esta primera pregunta, se observa que el 50% de los docentes encuestados, (5 docentes), manifiesta estar de acuerdo con la afirmación de que el Decreto 1290 de 2009 da a



las instituciones educativas la libertad de evaluar y promover o no a sus educandos, esto en concordancia con sus principios institucionales. Por su parte, para el 30% de los encuestados, (3 docentes), este documento es un facilitador de la evaluación y promoción de estudiantes de acuerdo a las disposiciones establecidas en cada institución educativa. Para el 20% de los docentes, (2 docentes), esta normativa generaliza los procesos de evaluación de estudiantes para que todos puedan aprobar su año escolar sin mayores complicaciones.

**Interpretación.** Para esta pregunta, se puede inferir que, sin ser significativo, el 50% de los docentes encuestados entienden el Decreto 1290 de 2009 como un documento que entrega a cada institución educativa la autonomía sobre los procesos de evaluación escolar y promoción de estudiantes de acuerdo a los principios institucionales. Por su parte, el otro porcentaje de los docentes encuestados se identifican con la noción de que este documento facilita los procesos de evaluación y promoción de estudiantes, hasta el punto que, y en la medida de lo posible, ningún estudiante tenga que repetir un año escolar. También es claro que, ningún docente comparte la idea de que este documento sea una directriz para la uniformidad de la evaluación de estudiantes a nivel nacional, pese a ser una normatividad de orden nacional.

Pero, lo más importante tal vez no sea la forma de entender y aplicar este documento, sino los fundamentos que se establezcan para tal fin, es decir, no se puede desarrollar una política del facilismo en la que todos los estudiantes sean promovidos sin importar si se han cumplido o no con los requisitos establecidos para tal fin. Al respecto, Santos (2003), plantea la paradoja de *la flecha en la diana*. Expresando que, *si la evaluación es una actividad ciega, no servirá para aprender*, dando cuenta además de que:

[...] si disparamos una a una diana con los ojos vendados y nos dicen que lo hacemos mal, pero no sabemos por qué, seguiremos lanzando de manera difícilmente mejorable. Sin embargo, si vemos dónde ha dado exactamente el disparo y por qué hemos fallado, podremos mejorar. (p. 20).

Se puede destacar la importancia, no solo de la evaluación como herramienta de valoración de los aprendizajes, sino como estrategia de mejoramiento continuo en favor de los educandos, de ahí la relevancia que hay que darle a los fundamentos institucionales y su relación con los procesos de evaluación de los educandos, todo esto de acuerdo con la autonomía entregada desde hace ya una década por el Decreto 1290 de 2009.

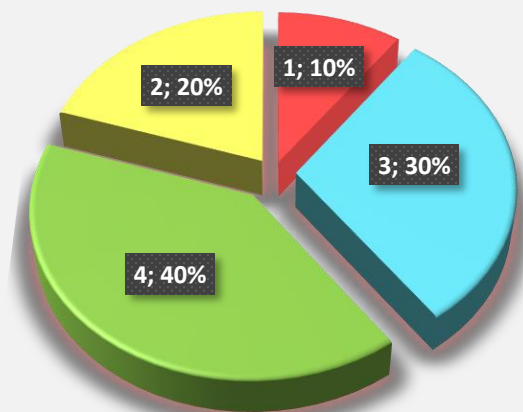
**Pregunta No. 2.** En la sub-categoría: *Sistema Integrado de Evaluación (SIE)*, para la pregunta: *Desde su experiencia como docente, el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), característico del colegio Tibabuyes Universal, es un documento que:* (Grafico No. 11), se tiene como análisis de resultados:

**Descripción.** En esta segunda pregunta, el 40% de los encuestados, (4 docentes), adujo que el SIE es un documento que no es muy conocido por los estudiantes, e incluso por algunos docentes, quienes desarrollan procesos de evaluación omitiendo las indicaciones allí consignadas. Por su parte, un 30% de los docentes, (3 docentes), expresó que es un documento que representa el modelo pedagógico institucional y las normatividades allí establecidas son conocidas y cumplidas por docentes y estudiantes en general. Para el 20% de esta población, (2 docentes), el documento SIE es una normatividad clara y precisa de la forma para evaluar a los estudiantes en correlación con el documento PEI. Además, un docente, que representa el 10% de los encuestados, sostuvo que es un documento que establece las normatividades para la evaluación de estudiantes, aunque estas sean desconocidas por varios o muchos de los estudiantes.

**Interpretación.** Al analizar las respuestas entregadas a esta pregunta por parte de los docentes encuestados, se puede establecer que los porcentajes están muy divididos, es decir, que no existe una marcada diferencia entre las apreciaciones entregadas. Así, el porcentaje mayor lo representan los docentes para quienes el Sistema Institucional de Evaluación SIE es un documento

**Grafico No. 11**  
**Pregunta No. 2. Desde su experiencia como docente, el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), característico del colegio Tibabuyes Universal IED, es un documento que:**

- a. Establece normatividades evaluativas en el plantel educativo, las cuales son aplicadas por directivos y docentes, aunque estas sean desconocidas total o parcialmente por algunos o muchos de los estudiantes.
- b. Representa el modelo pedagógico de la institución educativa, y todas las reglamentaciones y normatividades allí establecidas son conocidas y acatadas por docentes y estudiantes.
- c. Presenta unas normatividades para la evaluación de estudiantes que son desconocidas por muchos de los estudiantes, e incluso por algunos docentes, quienes realizan procesos evaluativos sin tener en cuenta este documento.
- d. Establece de manera clara y precisa los criterios para la evaluación de estudiantes de acuerdo con el PEI institucional y el modelo pedagógico característico de la institución educativa.



que es desconocido por varios o muchos de los estudiantes, e incluso por parte de algunos docentes, pero esto no es impedimento para que todos los docentes realicen sus propias metodologías de evaluación. En similar proporción se encuentra un grupo de docentes para quienes este documento está acorde con el modelo pedagógico, y todas las reglamentaciones allí establecidas son de conocimiento y cumplimiento por parte de docentes y estudiantes.

De manera general, el Sistema Institucional de Evaluación SIE 2019, del colegio Tibabuyes Universal IED, en su Artículo 1° establece que:

La evaluación del rendimiento escolar en el colegio TIBABUYES UNIVERSAL I.E.D. es *un proceso integral*, a partir de criterios institucionales, que ofrece la información continua y significativa acerca de la asimilación de conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y competencias en general para formular *juicios de valor* con miras a reorientar o fortalecer las estrategias de enseñanza-aprendizaje. (p. 67).

Este concepto de evaluación, se encuentra establecido en el documento SIE 2019, y posiblemente, sea desconocido por una parte importante de la comunidad educativa, pero no es causal para que allí no se desarrollen los diversos procesos de evaluación de estudiantes.

También en un porcentaje inferior están los docentes para quienes el documento SIE establece de manera clara los criterios de evaluación de estudiantes acorde al modelo pedagógico y la filosofía institucional que caracterizan a esta Institución Educativa. Por último, se tiene que un docente describe el documento SIE como la normatividad institucional para los procesos de evaluación, aunque estas sean desconocidas de manera parcial o total por varios o muchos de los estudiantes. En este punto se infiere que no es importante si los educandos conocen o no las normatividades que rigen sus procesos de aprendizaje, al final, cada docente establece las pautas de trabajo y, en consecuencia, cada estudiante estará sometido a tantas metodologías de evaluación como docentes tenga en su cotidianidad escolar. En palabras de García Carrillo (2016), describiendo a la evaluación de estudiantes establece que:

La evaluación no es un evento aislado en el tiempo y en el aprendizaje, ni es, ni puede ser un ejercicio de memoria o evocación para ganar, pasar, aprobar o perder en el marco de una educación bancaria y un aprendizaje como sinónimo de repetición, memorización y automatización donde el evaluado debe repetir al pie de la letra en forma escrita o recitar en forma oral, la información transmitida por el profesor. (p. 52).

Dicho lo anterior, la evaluación de estudiantes ha de ser un acto colegiado, centrado en favor de los procesos de aprendizaje y con unos parámetros claros y comunes para todos los actores en el desarrollo de esta práctica. No se puede encasillar a todo un grupo de estudiantes bajo la misma metodología de evaluación, ha de primar siempre el principio de respetar los tiempos y formas de aprendizaje característicos en cada uno de los educandos.

**Valoración de la Categoría: Políticas Educativas en Evaluación.** A la luz de las respuestas dadas por los docentes en la categoría Políticas de Educativas en Evaluación, se puede entender que las diferentes normatividades establecidas para la evaluación de estudiantes, ya sean institucionales, distritales, nacionales e incluso internacionales, son las pautas que establecen, y en ocasiones condicionan, el proceder evaluativo de los educadores frente al desarrollo de los procesos de enseñanza y sus consecuencias sobre los procesos de aprendizaje de los educandos.

De tal manera que, hablar de políticas para la evaluación de estudiantes no es sinónimo de técnicas de enseñanza o de estrategias de mejoramiento continuo de los aprendizajes. De hecho, lo que allí se encuentra consignado es un direccionamiento general de los resultados esperados a través de la aplicación de diferentes formas de evaluar, no un manual de procedimientos o estrategias aplicadas para el fortalecimiento de los aprendizajes o la superación de las dificultades presentes en dichos procesos. En mandatos como el Decreto 1290 de 2009, se faculta a las instituciones educativas para implementar su propio sistema de evaluación de estudiantes acorde con su modelo pedagógico y su filosofía institucional, pero esta libertad de implementación ha de



estar enmarcada dentro de los parámetros establecido por el Ministerio de Educación Nacional, (MEN), lo cual limita su accionar a las restricciones establecidas por esta entidad, es como la libertad de moverse en una jaula.

Al hablar de evaluación escolar no se puede limitar el discurso a la implementación de unas normas preestablecidas en algún documento público, esta percepción ha de ir más allá de estos preconceptos limitantes. Tal y como lo plantea Soler (2013), citando a Niño Zafra (1988), al exponer que:

La evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración d hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos, incluyendo los procesos internos de perfeccionamiento y mejoramiento consiguiente en las prácticas de los sujetos. (p. 71).

Entonces, si la evaluación es más que un compendio de directrices políticas, también ha de ser un acto democrático, en el cual, la participación activa de todos los actores del proceso es fundamental con igualdad de importancia en una relación bilateral no jerarquizada. De esta manera, se estaría garantizando un mayor y mejor aprovechamiento de los procesos evaluativos desarrollados al interior del aula escolar en un compromiso social entre quien enseña y aquellos que aprenden.

**Tematización de la Categoría: Políticas Educativas en Evaluación.** En esta categoría de Políticas Educativas en Evaluación, desarrollada en la primera parte de la encuesta aplicada a docentes, se establecen algunos temas comunes para las dos sub-categorías analizadas. En ese aspecto, las diferentes percepciones que se tienen frente a temas como la evaluación escolar desde las normatividades nacionales e institucionales no son muy diferentes entre sí. Esto es, entender la política como un medio para ejercer un control, desconociendo las posibilidades que una participación democrática puede asistir en la toma de decisiones en favor de una comunidad.

De hecho, documentos institucionales como el SIE, instan a la participación de toda la comunidad educativa en su concepción, pero esta posibilidad es obviada, permitiendo que un reducto de personas asuma las decisiones sobre esta normatividad, con consecuencias como el desconocimiento de lo allí establecido o el desinterés por conocer y entender su esencia, lo que deriva en la concepción de ser una reglamentación impuesta para el control de los aprendizajes, de la cual solo se conocen algunos de los aspectos más relevantes allí consignados.

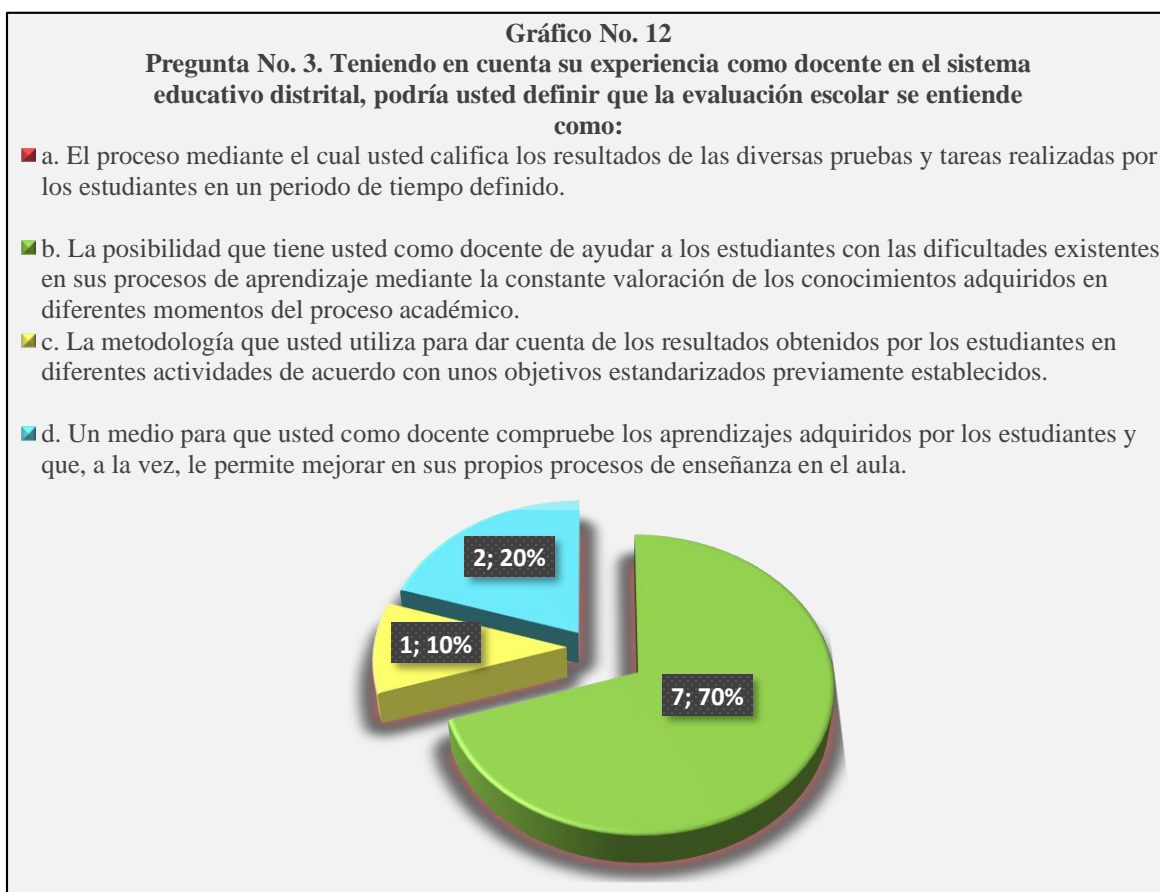
Estas percepciones que tienen los docentes sobre normatividad evaluativa es transmitida directa o indirectamente a sus educandos y, en consecuencia, se genera un desinterés generalizado, no solo frente a estas políticas de evaluación, sino a la posibilidad que se tiene de forjar estrategias

para el mejoramiento de los aprendizajes desde las inquietudes fundadas por todos los sujetos involucrados en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que, al negar esta posibilidad, convierte a las normatividades en las cláusulas de un contrato, las cuales se han de cumplir al pie de la letra, so pena de ser juzgado o sancionado.

### 6.3.2 Categoría Evaluación de Estudiantes

Para el análisis de esta segunda categoría desarrollada en la encuesta aplicada a docentes, se establecieron tres sub-categorías las cuales se definen como: *Evaluación Escolar*, *Evaluación de Estudiantes en el colegio Tibabuyes Universal IED* y *Posibilidades de la Evaluación Escolar*. Cada una de estas sub-categorías se desarrolló con una pregunta de cuatro opciones de respuesta.

**Pregunta No. 3.** Para la sub-categoría *Evaluación Escolar*, en la pregunta: *Teniendo en cuenta su experiencia como docente en el sistema educativo distrital, podría usted definir que la evaluación escolar se entiende como:* (Gráfico No. 12), se tiene como análisis de resultados:



**Descripción.** En el desarrollo de esta pregunta, se observa en la respuesta dada por los docentes encuestados que, el 70% de ellos (7 docentes), relacionan a la evaluación escolar con la posibilidad que tienen como docentes de ayudar a sus estudiantes en las dificultades existentes en

sus procesos de aprendizaje a través de la constante valoración de conocimientos adquiridos en diferentes momentos del tiempo escolar. De igual manera, para el 20% de los docentes, (2 docentes), la evaluación de estudiantes es una posibilidad para el mejoramiento de los procesos de enseñanza a la vez que se comprueban los aprendizajes en el aula de clase. Solo el 10% de los docentes (1 docente), manifestó que la evaluación de estudiantes es la verificación de resultados obtenidos en relación con los objetivos estandarizados previamente establecidos

**Interpretación.** La evaluación de estudiantes en un constante proceso de verificación de los aprendizajes y todo lo que esto conlleva, desde el inicio mismo del proceso hasta su culminación, de acuerdo con un tiempo y unos objetivos previamente establecidos. Pero esto no significa que solo se desarrolle esta actividad en su inicio y en su final, por el contrario, el ideal es realizar proceso de constante valoración de los aprendizajes para poder detectar a tiempo, las falencias presentes, plantear alternativas de mejoramiento e incluso, transformar las metodologías de enseñanza.

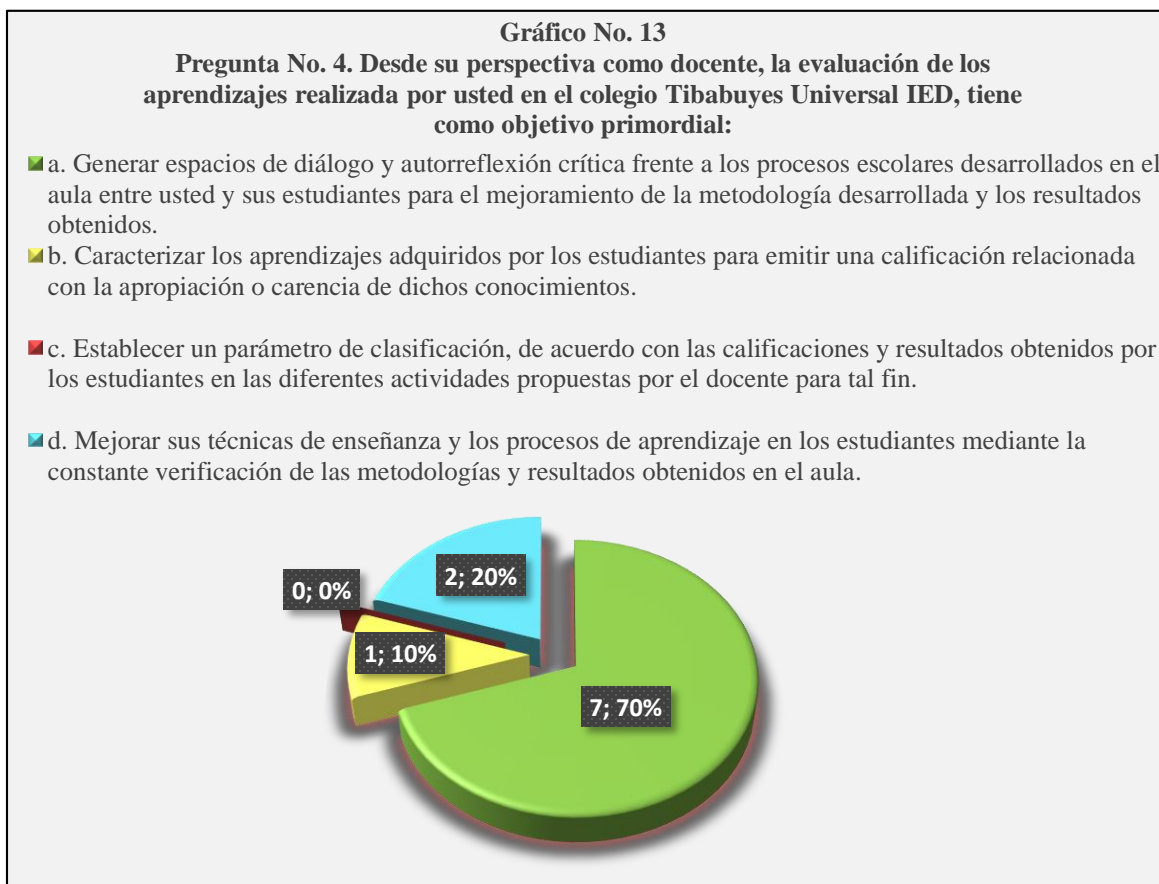
Es de esta manera que se puede garantizar un mejor rendimiento escolar, un mayor aprovechamiento de las diferentes estrategias pedagógicas para la enseñanza y la obtención de unos resultados mucho más acordes con los planteamientos iniciales. Autores como: Cerda (2003), destacan la importancia de la evaluación de estudiantes al afirmar que:

La evaluación orienta, despierta e impulsa y reconoce todo el potencial afectivo, intelectual y social del estudiante y para ello, debe transformarse en un conjunto de mecanismos y estímulos que no sólo detecte errores, lagunas o problemas, sino compruebe adquisiciones de nuevos conocimientos, hábitos, destrezas y actitudes. (p. 79).

De este modo, se entiende que la evaluación de estudiantes trasciende el plano de los resultados, de la consecución de un logro o de la justificación de una calificación, todo esto es solo una parte del propósito general, la evaluación es la posibilidad dada a cada estudiante de reconocer sus fortalezas, al igual que sus dificultades, no para ser clasificado o discriminado, sino para establecer estrategias de mejoramiento continuo en relación de los resultados parciales o finales obtenidos, al igual que con los objetivos establecidos para tal fin.

**Pregunta No. 4.** Para la sub-categoría *Evaluación de Estudiantes en el colegio Tibabuyes Universal IED*, para la pregunta: *Desde su perspectiva como docente, la evaluación de los*

*aprendizajes realizada por usted en el colegio Tibabuyes Universal, tiene como objetivo primordial:* (Gráfico No. 13), se tiene como análisis de resultados:



**Descripción.** En esta pregunta, se observa una tendencia muy significativa, por parte de los docentes encuestados, 70%, (7 docentes), hacia la posibilidad que tiene la evaluación de los aprendizajes como un medio para el mejoramiento de las metodologías de enseñanza y los resultados obtenidos, a través del diálogo y la autorreflexión crítica entre docente y educandos. Otro rasgo observado es el del 20% de los docentes, (2 docentes), para quienes el objetivo principal de la evaluación de los aprendizajes es la mejora de sus técnicas de enseñanza al igual que los procesos de aprendizaje de sus estudiantes, esto mediante la constante verificación de las metodologías empleadas y los resultados obtenidos en el aula de clase. Incluso, un docente, que representa el 10% de los encuestados afirmó que la evaluación de los aprendizajes se sustenta en la verificación o no de los aprendizajes adquiridos por parte de los estudiantes para emitir un concepto cuantitativo.

**Interpretación.** En relación con lo anteriormente expuesto, se tiene que un grupo significativo de docentes establecen que el objetivo primordial de la evaluación de los aprendizajes

es el de establecer espacios de diálogo y autorreflexión crítica entre el docente y sus estudiantes con base en los procesos escolares desarrollados, con la intencionalidad de mejorar sus estrategias de enseñanza al igual que los procesos de aprendizaje. De esta manera se resalta la idea de Álvarez (2001), quien resalta a la evaluación de los aprendizajes como un acto democrático, al respecto, este autor explica que es:

Democrática: alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos “que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan (p. 13).

Del planteamiento anterior se infiere la necesidad e importancia de que, tanto el docente como los estudiantes, sean partícipes activos en el desarrollo de los procesos evaluativos, desde sus planteamientos iniciales, pasando por todos y cada uno de los elementos que lo componen, y finalizando en el análisis crítico de los resultados obtenidos.

También se destaca la representación de la evaluación de los aprendizajes como un medio para el mejoramiento de las técnicas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, mediante una constante verificación de las metodologías empleadas al igual que de los resultados obtenidos. Al respecto, Cerda (2001), describe a la evaluación como un medio de conocimiento de todo lo que gira en torno al desarrollo de los aprendizajes, en ese sentido plantea que:

La evaluación no sólo se limitará a recoger una información para legalizar una calificación sobre una actividad determinada, sino que debe convertirse en un medio de diagnóstico, de selección, de comprobación, de comunicación, de diálogo, de formación, de explicación, de comprensión, de investigación, de orientación y finalmente de investigación. (p. 156).

De esta manera, se entiende de manera holística la evaluación de los aprendizajes, esto en el sentido de ser una actividad integral que se compone de diversos factores que han de ser asumidos en su totalidad, tanto por el evaluador, como por el evaluado para, de esta manera, desarrollar procesos evaluativos acordes con los principios de una verdadera evaluación de los aprendizajes.

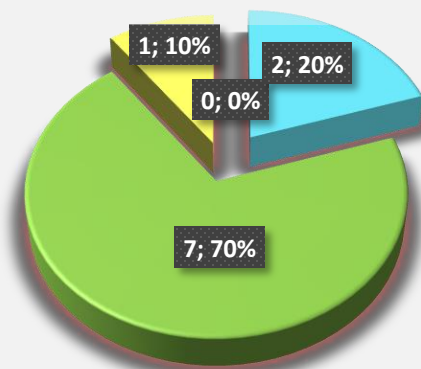
**Pregunta No. 5.** Para la sub-categoría: *Posibilidades de la Evaluación Escolar*, en la pregunta: *En su cotidianidad como docente en el colegio Tibabuyes Universal, considera que la evaluación de estudiantes es una posibilidad para que:* (Gráfico No. 14), se tiene como análisis de resultados:

**Descripción.** En el análisis de esta pregunta, se observa que el 70% de los docentes encuestados, (7 docentes), coinciden en que la evaluación de estudiantes es una posibilidad para el mejoramiento continuo, esto sustentado en un trabajo colaborativo entre docente y estudiante, para

Gráfico No. 14

**Pregunta No. 5. En su cotidianidad como docente en el colegio Tibabuyes Universal IED, considera que la evaluación de estudiantes es una posibilidad para que:**

- a. Usted como docente pueda ejercer un control más efectivo sobre las acciones, las actividades y los desempeños de todos sus estudiantes.
- b. Usted pueda evidenciar los diferentes procesos desarrollados en el aula de clase y, de esta manera, poder cumplir con los requerimientos establecidos para docentes y estudiantes al inicio del año escolar.
- c. Sus estudiantes y usted, en trabajo colaborativo, puedan reconocer las fortalezas y dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, de esta manera, poder generar alternativas para el mejoramiento continuo.
- d. Usted como docente conozca permanentemente los avances y dificultades presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes momentos del año escolar.



de este modo, poder reconocer las fortalezas y dificultades presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por su parte, el 20% de los encuestados, (2 docentes), manifestó que es una forma de evidenciar los procesos desarrollados en el aula de clase y, de esta manera, cumplir con los requerimientos establecidos para docentes y estudiantes al inicio del año escolar. Solo un docente manifestó estar de acuerdo con la idea de que la evaluación de estudiantes es una posibilidad para el constante conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en clase en diferentes momentos del año escolar.

**Interpretación.** Con respecto al análisis establecido la pregunta cinco, se tiene que el porcentaje más significativo de docentes encuestados concuerda con el pensamiento de que la evaluación de los estudiantes es una posibilidad para el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un trabajo colaborativo sustentado en el reconocimiento de las fortalezas y dificultades encontradas en el desarrollo de estos procesos. En ese sentido, es claro que la interacción docente-discente se convierte en una estrategia para el mejoramiento continuo, posibilitando la implementación de nuevas herramientas para afrontar las vicisitudes presentes en la adquisición de nuevos aprendizajes y el mejoramiento de los resultados obtenidos. De hecho, Álvarez (2001:30), explica que: “La enseñanza no consiste tanto en la transmisión de la

información sino en incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos de conocimiento”. Esto es, un trabajo conjunto e interactivo entre quien enseña y quien aprende para el favorecimiento de los aprendizajes y los resultados obtenidos, mediado por diferentes procesos de evaluación continua.

No pasa desapercibida la concepción que manifiestan algunos docentes, frente a la evaluación de estudiantes, como una posibilidad para verificar los diferentes procesos realizados en el aula de clase, en consecuencia, establecer si se están o no cumpliendo con los objetivos planteados al inicio del año escolar. Tal y como lo define Santos (2003:19): “La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje, aunque se haga a posteriori, ya que el evaluado trata de acomodarse a los criterios de evaluación. Este hecho es tan potente que, a veces, se hace más importante superar la evaluación que el aprendizaje mismo”. Así, se destaca la importancia de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje más allá de ser el fin mismo de la educación, de tal forma que, las implicaciones propias de una enseñanza fundada en el cumplimiento exclusivo de los objetivos planteados al inicio del programa, delimitan peligrosamente las posibilidades del evaluado en relación con la adquisición y desarrollo de estrategias para la apropiación de nuevos conocimientos.

La posibilidad de conocer de manera constante las dificultades y fortalezas presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes momentos del año escolar, es otra de las opciones dadas por un docente en relación a esta pregunta. Es tal vez, una posibilidad muy simplista aplicada a la complejidad de la evaluación, pero también puede ser más aceptada que la concepción de la evaluación como un medio para el control de los desempeños, las acciones y los aprendizajes en los estudiantes, opción que no fue expresada por ninguno de los docentes.

**Valoración de la Categoría: Evaluación de Estudiantes.** Sin duda alguna, la evaluación de estudiantes, y más aún, una evaluación formadora, presenta diversas posibilidades para el mejoramiento continuo de los aprendizajes, en ese sentido, no se puede limitar su utilidad a la verificación de unos aprendizajes o el cumplimiento de unos objetivos, esto en el sentido de que, los procesos de aprendizaje son procesos en constante construcción y modificación que carecen de normas o leyes que puedan predeterminar con exactitud sus resultados, es decir, no se puede negar el desarrollo del individuo al interior de un sistema social y todas las implicaciones a que esto conlleva. Pero, si los procesos de aprendizaje son cambiantes, también han de serlo los medios

para evaluar dichos aprendizajes, no se puede basar la enseñanza en los parámetros de evaluación establecidos por el docente. Al respecto, Sanmartí (2007), define que:

La idea que los alumnos tienen de lo que han de aprender no depende tanto de lo que el profesorado les dice, sino de lo que éste tiene realmente en cuenta en el momento de evaluar, y con relación a ello adaptan su forma de aprender. (p. 19).

Aquí, se destaca la idea de que los aprendizajes de los estudiantes pueden verse afectados si se entiende a la evaluación como un medio de verificación del cumplimiento de los objetivos establecidos, entonces, los procesos de evaluación se convierten en el condicionamiento de los aprendizajes, limitando las posibilidades de apropiación de los mismos.

Entonces, si se limita la evaluación de estudiantes como a la verificación del cumplimiento o no de los objetivos preestablecidos por el docente, se estarían coartando las posibilidades de aprendizaje individuales de los educandos en el sentido de subvalorar sus características como individuo, como lo menciona Álvarez (2001:18), “No se puede meter en casilleros simples una realidad muy compleja. No es posible reducir con rigor a un número el trabajo realizado por una persona”. Sencillamente no es posible, esto no sería evaluación formadora.

*Tematización de la Categoría: Evaluación de Estudiantes.* En esta categoría de investigación, es recurrente encontrar la concepción de evaluación de estudiantes como un medio para el mejoramiento de los métodos de enseñanza, al igual que de los procesos de aprendizajes. Así, por ejemplo, los docentes manifiestan establecer estrategias para el mejoramiento continuo en favor de sus estudiantes, dejando de lado la premisa de entender la evaluación como mecanismo de control y dominación, para dar paso a metodologías como la construcción colectiva de todos los aspectos relevantes desarrollados en el aula de clase como la propuesta de objetivos de trabajo, los parámetros de evaluación, los temas a desarrollar, entre otros, que hacen de la experiencia en la escuela un acontecimiento más significativo.

Otro aspecto importante que se destaca en esta categoría es el porcentaje nulo de respuestas dadas en aspectos como la evaluación de estudiantes entendida como la calificación de tareas y trabajos, como la clasificación del estudiante de acuerdo a los resultados obtenidos o el control ejercidos sobre el estudiante, sus acciones y sus desempeños.

Al ser la evaluación de estudiantes un tema tan complejo como el ser humano mismo, resulta complejo también constituir directrices específicas frente a este tema, solo se pueden generar ideas globales que puedan abarcar la mayor cantidad de características sin que esto sea una delimitación conceptual de la acción que se realiza. Es decir, se puede establecer una

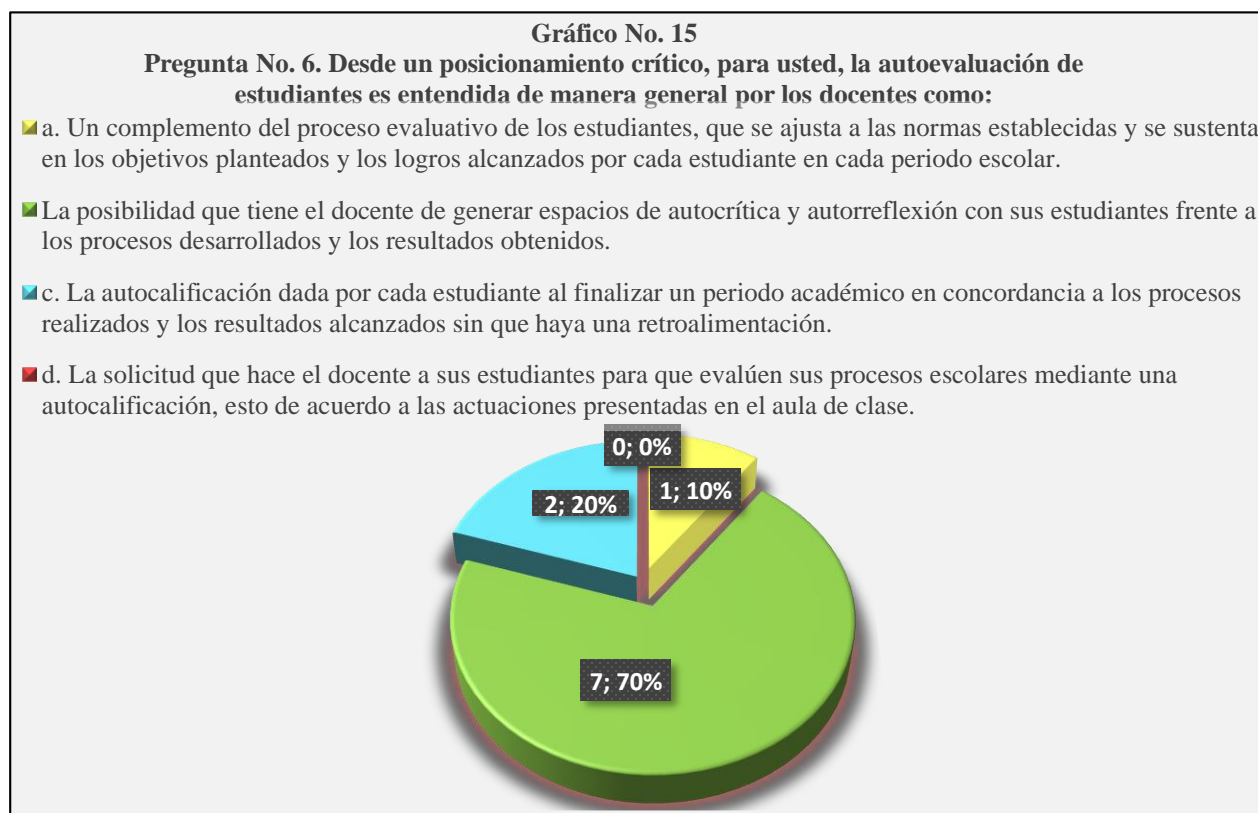


caracterización específica para la valoración de los aprendizajes adquiridos por un estudiante, pero esta tipificación no será aplicable de la misma manera para todos los estudiantes, de ahí la importancia de ser polifacético en término de evaluación escolar.

### 6.3.3 Categoría Autoevaluación Discente

Para esta tercera categoría de investigación, denominada Autoevaluación Discente, se establecieron cinco sub-categorías, cada una de ellas representada en una pregunta, de las cuales, las tres primera preguntas contiene cuatro opciones de respuesta, y las dos últimas preguntas son de respuesta abierta, esto con el fin de tener una idea más exacta del pensamiento de los docentes encuestados en relación con las sub-categorías de investigación. En esta categoría de investigación, se tienen como sub-categorías de investigación: *Autoevaluación Discente*, *Autoevaluación Discente en el Colegio Tibabuyes Universal IED*, *Posibilidades de la Autoevaluación de Estudiantes*, *Desarrollo de la Autocrítica y la Autorreflexión a través de la Autoevaluación Discente* y *Prácticas de Autoevaluación Discente en el aula de clase*.

**Pregunta No. 6.** En la sub-categoría: Autoevaluación Discente; para la pregunta: *Desde un posicionamiento crítico, para usted, la autoevaluación de estudiantes es entendida de manera general por los docentes como:* (Gráfico No. 15). Se da como análisis de resultados:



**Descripción.** En esta pregunta, se establece que el 70% de los docentes encuestados (7 docentes), entienden a la autoevaluación de estudiantes, como un espacio para generar procesos de autocrítica y autorreflexión con sus estudiantes en relación con los procesos desarrollados y los resultados obtenidos. Por su parte el 20% de docentes manifestó que este proceso, el de autoevaluación discente es la autocalificación entregada pos cada estudiante al terminar un periodo académico de acuerdo a los procesos realizados y los objetivos logrados, todo esto sin procesos de retroalimentación. Y, en un mínimo porcentaje, 10% de los docentes (1 docente), expresó que la autoevaluación de estudiantes es un complemento del proceso evaluativo, ajustada a las normas establecidas y sustentada en los logros alcanzados. Además, ningún docente se identificó con la idea de que la autoevaluación discente es un la autocalificación solicitada por el docente a cada estudiante para la valoración de las actuaciones presentadas en el aula de clase.

**Interpretación.** En relación con las respuestas entregadas por los docentes a esta pregunta, se puede establecer que el porcentaje más significativo de docentes comparten la idea de que la autoevaluación discente es un espacio para que el estudiante desarrolle procesos de autocrítica y autoevaluación sustentados en los procesos escolares realizados en un periodo determinado de tiempo. Esto es, cavilar sobre reconocerse como estudiante, entender los procesos desarrollados, aplaudir las fortalezas, pero también entender las dificultades y estar en capacidad de reflexionar de manera crítica sobre las posibles causas y soluciones a dicha problemática.

Sanmartí (2007), destaca la importancia de la autoevaluación, en texto: 10 ideas clave. Evaluar para comprender, describe en la *clave cuatro* denominada: *Lo más importante es aprender a autoevaluarse*, que:

Las personas que mejor aprenden se caracterizan por la capacidad para planificar su actividad, manipulativa y mental, en función de un objetivo de aprendizaje, no sólo de aprobar. Al aplicar su planificación son capaces de reconocer cuando algo no encaja, se desvía de lo previsto, es incoherente, o incluso si el propio objetivo que se había fijado no es el adecuado. (p. 55).

El autor precisa que los procesos de aprendizaje, no se han de guiar por los objetivos que se deben aprobar, en ese sentido, una persona que pueda establecer sus prioridades de aprendizaje y las estrategias para tal alcanzar tal fin, estará en mejores condiciones para lograrlo, esto en comparación con aquellas que personas que se enfocan exclusivamente en aprender los que se establece como objetivo y se desarrolla con una metodología estandarizada de aprendizaje.

Otros autores como Estévez (1996:115), definen la autoevaluación como: “El análisis sincero y objetivo que el estudiante hace de sí mismo en los factores señalados. Se insiste en la sinceridad y honestidad para que tenga validez este autoevaluar. De lo contrario, se convierte en

una mentira, un fraude que se hace a sí mismo”. Para el autor, se destaca la importancia de una autorreflexión crítica en función de una verdadera autoevaluación, de lo contrario, se estaría encaminando este proceso hacia la emisión de una autocalificación por parte del alumno, en la cual, muy probablemente elementos axiológicos como la honestidad, la sinceridad no tendrán la suficiente influencia en la emisión de dicho concepto cuantitativo.

Pero, no se puede dejar de lado la responsabilidad compartida entre docente y estudiante en el desarrollo de los procesos de autoevaluación, así, Castillo y Cabrerizo (2010), establecen que:

El profesor, sin renunciar a la responsabilidad que le corresponde, debe comprometer a sus alumnos con su propio compromiso de aprendizaje. Desde los primeros años de escolarización, todas las edades son aptas para la reflexión crítica sobre su propio progreso, la toma de conciencia sobre los aciertos y los éxitos, y sobre los errores cometidos. Y por ello, la autoevaluación es un medio fundamental para que el alumno reflexione sobre su proceso de aprendizaje y pueda progresar, asumiendo la responsabilidad de sus propias actuaciones. Es también una estrategia psicopedagógica de autoestima y motivación para los alumnos, a la vez que de autoexigencia. (p. 194).

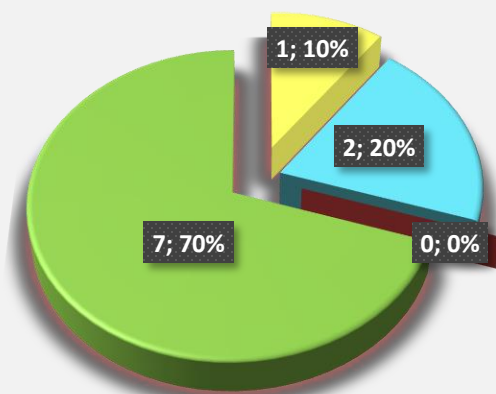
De esta manera, se evidencia la importancia del trabajo aunado entre los actores directos inmersos en el proceso evaluativo, es decir, docente y estudiante, para garantizar, no solo el compromiso directo del estudiante con sus propias actuaciones, sino también el desarrollo de procesos mentales como la autocrítica y el autorreflexión, que como bien lo describe el autor, pueden ser desarrolladas desde las primeras etapas de la vida escolar.

**Pregunta No. 7.** En la sub-categoría: *Autoevaluación Discente en el Colegio Tibabuyes Universal IED*, para la pregunta: *En el desarrollo de su labor como docente en el colegio Tibabuyes Universal, la autoevaluación de estudiantes es realizada como:* (gráfico No. 16), se tiene como análisis de resultados:

**Descripción.** En el gráfico No. 16, se observa una tendencia significativa del 70% de los docentes encuestados (7 docentes), en relacionar la evaluación de estudiantes con la realización de procesos de autocrítica y autorreflexión, en los cuales, cada estudiante reconoce sus fortalezas y dificultades en la realización de sus procesos escolares. De igual manera, el 20% de los docentes, (2 docentes), asumió el proceso de autoevaluación como el cumplimiento de un requerimiento establecido en el documento SIE de su Institución Educativa. Otro porcentaje del 10% de los docentes, (1 docente), se inclinó por definir este proceso como la calificación entregada por cada estudiante de acuerdo a las actuaciones presentadas en un periodo de tiempo determinado. Por último, ningún docente se identificó con la idea de que el proceso de autoevaluación de los estudiantes se realiza como un acuerdo dialogado entre el docente y el estudiante frente a los

**Gráfico No. 16**  
**Pregunta No. 7. En el desarrollo de su labor como docente en el colegio Tibabuyes Universal IED, la autoevaluación de estudiantes es realizada como:**

- a. Un procedimiento evaluativo que usted elabora en el cual, cada estudiante expresa mediante una nota o calificación la percepción que tienen de sus propias acciones para un periodo de tiempo determinado.
- b. Una actividad desarrollada como un requerimiento establecido en el documento SIE de su Institución Educativa.
- c. Un acuerdo dialogado entre usted y sus estudiantes frente a los procesos formativos realizados y que hace parte de la totalidad del proceso evaluativo que se lleva a cabo de manera similar en todas las áreas.
- d. Un proceso de autocrítica y autorreflexión en el que cada estudiante se reconoce así mismo como individuo, de acuerdo a las fortalezas y dificultades presentadas en el desarrollo de los diversos procesos escolares.



procesos formativos realizados, teniendo en cuenta que este proceso se haga de igual manera en todas las áreas.

**Interpretación.** De acuerdo con lo expresado por los docentes encuestados, los procesos de autoevaluación de estudiantes, realizado en el colegio Tibabuyes Universal IED, se caracterizan principalmente por el desarrollo de procesos de autorreflexión y autocrítica establecidos desde el reconocimiento de sus fortalezas y posibilidades de mejoramiento presentes en todos los procesos escolares realizados a lo largo del año escolar. En ese sentido, autores como García Carrillo & Mesa (2016:65), señalan que: “La autoevaluación busca que cada estudiante participe en la valoración de sus actividades de aprendizaje”, es decir, no se trata de emitir una autocalificación sin mayor sentido, el ideal es que cada estudiante se reconozca sí mismo como agente activo de sus procesos de aprendizaje, y en esa misma medida, pueda emitir un juicio cualitativo acorde a la percepción de sus propias actuaciones.

En el análisis de las respuestas dadas a esta pregunta, también se tiene que, para algunos docentes, la autoevaluación de escolares se realiza para dar cumplimiento a una normatividad establecida en el SIE de esta Institución Educativa. Esto representa un retroceso en los procesos

de evaluación de los aprendizajes para los estudiantes en el sentido de minimizar las posibilidades que la autoevaluación discente presenta para cada uno de los educandos.

Al respecto, Santos (1993:41), hace referencia a este tipo de situaciones en la que el estudiante no se ve beneficiado con los procesos de autoevaluación, así, el autor describe que: [...] “No es aceptable la práctica del juego auto evaluador, en el cual el alumno hace reflexiones y análisis de su aprendizaje, pero no puede materializar el resultado en una parcela de calificaciones”. Este *juego*, descrito así por el autor, es una de las tantas situaciones en la que se ve truncado el potencial de la autoevaluación, especialmente en el desarrollo de la autocrítica y la autorreflexión en cada uno de los estudiantes partícipes de esta condición.

Para este caso, López Pastor (2005:3), presenta una interesante argumentación frente a este tema, al respecto, el autor afirma que: “Cuando todos los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos evaluativos van dirigidos de una forma casi exclusiva hacia la calificación, algo muy grave está sucediendo en el sistema educativo y con los principales protagonistas del mismo: alumnos y profesores”. No se trata de reducir o limitar los procesos de autoevaluación discente a la manifestación numérica del estudiante en relación con sus procesos y sus actuaciones, es decir, la calificación es solo una expresión numérica que se da como requisito de una normatividad establecida, pero no es el fundamento de la autoevaluación discente.

Finalmente, llama la atención que ningún docente, se haya inclinado por la representación de la autoevaluación discente como un diálogo en torno a los procesos formativos realizados como parte del total del proceso evaluativo, que a su vez de desarrolla de manera similar en todas las áreas académicas. Se destaca este punto por estar por debajo de apreciaciones que resaltan la autoevaluación discente como el cumplimiento de un requerimiento o a la emisión de una autocalificación, es decir, se impone la tradición al diálogo.

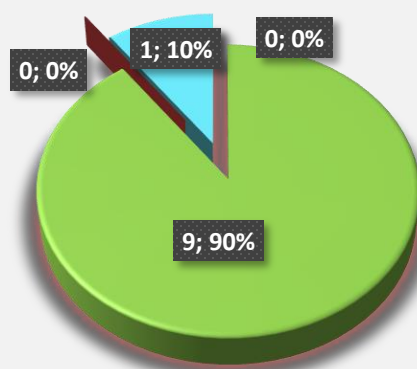
**Pregunta No.8.** en la sub-categoría: *Posibilidades de la Autoevaluación de Estudiantes*, para la pregunta: *Desde una perspectiva práctica y funcional, considera usted que la autoevaluación de estudiantes es un proceso encaminado hacia:* (Gráfico No. 17), se tiene como resultados de análisis:

**Descripción.** En el gráfico No. 17, se aprecia que el 90% de los docentes encuestados, (9 docentes), manifestaron estar de acuerdo con la proposición de que la autoevaluación de estudiantes es un proceso enfocado hacia la constante autorreflexión en favor del mejoramiento de los aprendizajes con base en la autocrítica para el desarrollo de las capacidades metacognitivas de los

Gráfico No. 17

**Pregunta No. 8. Desde una perspectiva práctica y funcional, considera usted que la autoevaluación de estudiantes es un proceso encaminado hacia:**

- a. La constante autorreflexión para el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje sustentada en la autocrítica como base para el desarrollo de las capacidades metacognitivas de cada individuo.
- b. El cumplimiento de unos parámetros evaluativos establecidos en un documento concertado por la comunidad educativa para el mejoramiento de los aprendizajes.
- c. La complementación de los diferentes procesos evaluativos llevados a cabo por el docente que anima al estudiante a realizar una autocalificación de sus propios aprendizajes.
- d. La participación del estudiante en los procesos de evaluación mediante la conciliación de una valoración de sus aprendizajes expresado mediante un concepto cuantitativo.



educandos. Así mismo, el 10% de los docentes (1 docente), expresó que la autoevaluación discente es una posibilidad para complementar los procesos evaluativos dando la oportunidad a sus estudiantes de valorar sus procesos escolares a través de una autocalificación.

**Interpretación.** Para esta pregunta, se evidencia la contundente la percepción que tienen los docentes frente a las posibilidades que presenta la autoevaluación discente como estrategia de mejoramiento continuo a través de la autorreflexión y la autocrítica, a la vez de ser una experiencia que permite el desarrollo de las capacidades metacognitivas en los educandos.

En el libro titulado: *Estrategias de Aprendizaje*, de los autores Nisbet y Shuckmish, (1987), se destaca la frase: “el conocimiento más importante es el conocimiento de sí mismo, el aprendizaje más importante es el aprender a aprender”, hecho que resulta muy pertinente al hablar de autoevaluación de estudiantes por las características que representa este proceso evaluativo. En el contexto educativo, la autoevaluación favorece el desarrollo de las cualidades metacognitivas de quienes realizan esta actividad, siempre y cuando se realice con el mayor grado de honestidad y sinceridad posible, sin auto engañarse.

Lo anterior se aplicaría para el caso de los estudiantes, pero, sumada a la frase de estos autores, también podría adicionarse, para el caso de los docentes, la frase enunciada por Savater

(1997:50), quien en su libro *El Valor de Educar*, resalta la importancia de *Enseñar a Aprender*, entendiendo que la capacidad de aprender [...] “está hecha de muchas preguntas y de algunas respuestas; de búsquedas personales y no de hallazgos institucionalmente decretados; de crítica y puesta en cuestión en lugar de obediencia satisfecha con lo comúnmente establecido”. Entonces, no se trata solo de que el estudiante adquiriera una serie de conocimientos que después serán evaluados, se trata de brindar la posibilidad a cada estudiante de conocer y entender cómo funciona su propio sistema de asimilación de nuevas ilustraciones, para que pueda cuestionarse sobre lo aprendido, lo no aprendido y el porqué de estos resultados y, de esta manera, poder esgrimir argumentos autocríticos en un proceso autoevaluativo.

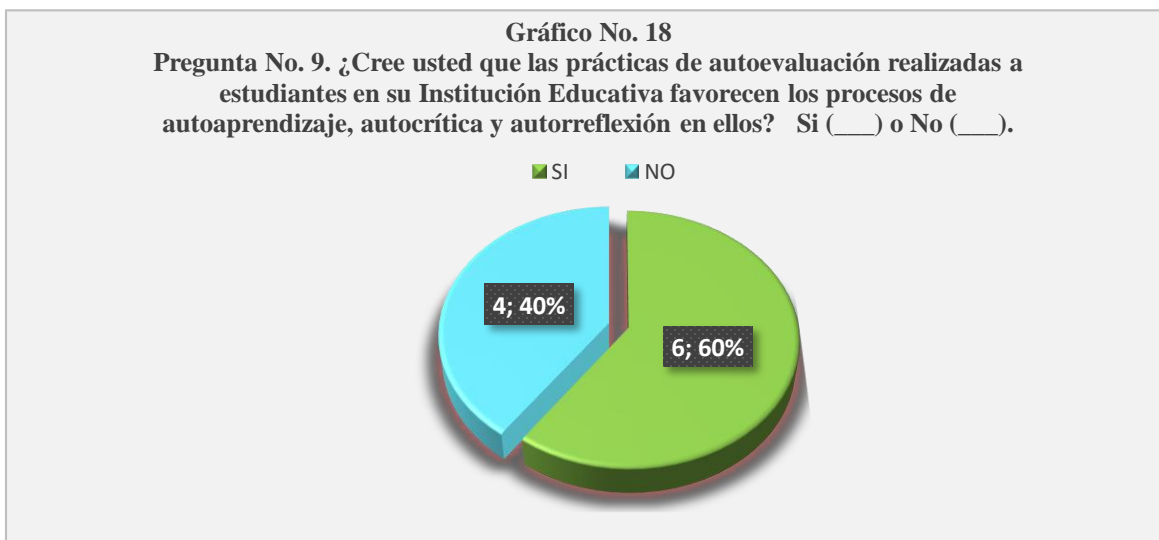
De otra parte, la autoevaluación discente, entendida como proceso encaminado hacia complementación de los procesos evaluativos, direccionados por el docente para que el estudiante entregue una autocalificación de sus actuaciones, no es un verdadero proceso de autoevaluación. Siguiendo la línea de García Carrillo & Mesa (2016), las autoras consideran la autoevaluación de estudiantes como:

[...] una posibilidad de aprendizaje, desde una perspectiva formativa como un proceso de autorreflexión, crítica y construcción personal, que favorece la participación y el crecimiento personal del estudiante, al ser activo, como sujeto de su propio proceso de evaluación, a partir de la autorreflexión. Porque, además, permite, identificar aciertos, dificultades, fortalezas y debilidades en las actividades y procesos de aprendizaje, con el propósito de mejorar en forma continua y permanente. (p. 64).

Queda claro que, la autoevaluación discente representa mucho más que la emisión de un valor cuantitativo por parte del estudiante evaluado. Es un proceso cognitivo de autocritica y autorreflexión direccionado, pero no condicionado, por el docente, quien ha de ser guía en la práctica y desarrollo de este proceso evaluativo, despojando de todo prejuicio la condición del educando, es decir, se trata de poder establecer un diálogo cordial entre la objetividad del docente y la subjetividad del estudiante.

**Pregunta No. 9.** En la sub-categoría: *Desarrollo de la Autocrítica y la Autorreflexión a través de la Autoevaluación Discente*, para la pregunta: *¿Cree usted que las prácticas de autoevaluación realizadas a estudiantes en su Institución Educativa favorecen los procesos de autoaprendizaje, autocritica y autorreflexión en ellos? Si (\_\_\_) o No (\_\_\_). Por favor, argumente su respuesta.* (Gráfico No. 18.), se tiene como análisis de resultados:

**Descripción.** En el gráfico de la pregunta nueve, se observa que el 60% de los docentes encuestados (6 docentes), manifestó de manera afirmativa estar de acuerdo con la concepción de que las prácticas de autoevaluación de estudiantes desarrolladas el colegio Tibabuyes Universal



IED, favorecen los procesos de autoaprendizaje, autocrítica y autorreflexión en sus estudiantes. Por su parte, el 40% de los docentes, (4 docentes), respondió de manera negativa a esta proposición.

Al dar la justificación a las afirmaciones o negaciones entregadas a esta pregunta, los docentes encuestados sustentaron su posicionamiento con diferentes argumentos, los cuales fueron conciliados en dos sub-grupos, los que se encuentran a favor o en contra de la proposición que plantea la pregunta. Para el análisis de las respuestas, se tiene la siguiente apreciación:

*Posicionamiento afirmativo.* En este caso, seis docentes respondieron de esta manera, argumentando que la autoevaluación de estudiantes es una posibilidad para el desarrollo del autoaprendizaje, la autocrítica y la autorreflexión, esto, en el sentido de ser una opción participativa directa del estudiante en sus procesos de aprendizaje mediante la acción dialógica docente-discente que le permite evidenciar sus fortalezas al igual que las dificultades encontradas en los procesos desarrollados, dándole al estudiante la oportunidad de reconocerse como individuo capaz de ser autocrítico para reflexionar sobre su actuar y, de esta manera, poder generar alternativas de mejoramiento continuo, no solo en el campo académico, sino a nivel social y convivencial.

*Posicionamiento negativo.* Esta opción fue establecida por cuatro docentes, para quienes la autoevaluación de estudiantes es el cumplimiento de un protocolo, esto en razón de no realizarse procesos de autorreflexión, se desarrolla más en un sentido de medición de resultados que en un direccionamiento formativo del estudiante. Además, se explica que muchos docentes no le dan la importancia a este proceso, que más que evaluativo es formativo. También es de aclarar que, solo un docente no sustentó su respuesta.

*Interpretación.* Después de analizar las respuestas dadas por los docentes, se encuentra que el mayor porcentaje se encuentra de acuerdo con la afirmación de que la autoevaluación de



estudiantes favorece el desarrollo de los procesos de autoaprendizaje, autocrítica y autorreflexión en sus educandos, esto, en razón de ser una posibilidad para que el estudiante se encuentre consigo mismo, con sus actuaciones, con sus procesos, con sus fortalezas pero también con sus dificultades, que pueda entender que sucede con sus aprendizajes y cómo superar los obstáculos encontrados en el camino, todo esto desde el reconocimiento de sus capacidades y limitaciones, y al final, poder expresar de manera honesta y coherente la transcripción de este sentir en una valoración cualitativa, sin que esto sea el único fin de la autoevaluación discente.

Al respecto, García Carrillo (2016), define que:

Indudablemente la autoevaluación trae consigo mejoras en el aprendizaje y ante todo favorece la participación activa de los estudiantes ya que propicia la auto reflexión, la actitud crítica, el sentido de responsabilidad, respeto y confianza. Reconoce al estudiante como el actor principal del proceso educativo y su participación es determinante para alcanzar un mayor compromiso académico y mejores resultados formativos. (p. 161).

De esta manera, se puede afirmar que, la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de sus procesos evaluativos en temas específicos como la autoevaluación, potencializa el mejoramiento de sus capacidades metacognitivas como la autocrítica y la autorreflexión, esto a razón de ser una estrategia de participación activa en la que el estudiante se reconoce como agente activo de su propia formación, asumiendo con responsabilidad sus procesos de formación académica y convivencial, que serán la base de su identidad como individuo en una sociedad.

Lo importante de los procesos de autoevaluación, es lograr que el estudiante le otorgue la relevancia que merece, que entienda que es un beneficio personal que se proyecta en el tiempo, y es ahí donde la orientación del docente se convierte en elemento fundamental para la consecución de este objetivo. Tal y como lo expresa Dewey (1995), frente a la validez de la autoevaluación discente, el autor señala que:

De qué sirve obtener cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, de qué sirve alcanzar la capacidad de leer y escribir, si en el proceso el individuo pierde su alma; si pierde su apreciación de las cosas que valen la pena, de los valores a los que estas cosas hacen referencia; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, la capacidad para extraer el significado de las experiencias que tenga en el futuro. (p. 49).

Es así como se destaca la importancia de que, no solamente el estudiante entienda el porqué de la autoevaluación, sino que, a través de la guía del docente, pueda descubrir sus potencialidades de esta más allá de la escena académica, y de este modo, poder trasladar estas conductas a su cotidianidad, a su vida extraescolar, a su función como ciudadano.

Así mismo, para el grupo de docentes que respondió de manera negativa el cuestionamiento planteado para esta pregunta, se entiende que sus apreciaciones no están en contravía de las

posibilidades metacognitivas de la autoevaluación discente, de hecho, se destaca el hecho de que no se realiza el debido proceso formativo para el desarrollo de una verdadera autoevaluación discente; para esto, se alude a que no hay compromiso por parte de algunos docentes en este proceso, desarrollándolo más como el cumplimiento de un requisito normativo, e incluso, relegándolo al simple proceso autocalificativo por parte del estudiante.

**Pregunta No. 10.** En la sub-categoría: *Prácticas de Autoevaluación Discente en el aula de clase*, para la pregunta: *Específicamente en su área de trabajo, ¿en qué medida, los procesos de autoevaluación de estudiantes le han permitido mejorar la práctica evaluativa de los estudiantes?*, se tiene como análisis de resultados:

**Descripción.** Lo primero que hay que destacar es que la formulación de esta pregunta fue de carácter abierto, en la que el docente argumentó con sus propias palabras su sentir frente a este cuestionamiento, lo que permitió entender un poco más la dinámica de la autoevaluación discente desarrollada al interior del aula escolar en un campo específico. En ese orden de ideas, se destaca que todos los docentes argumentaron de manera positiva su posicionamiento frente a esta pregunta, en sí, todos ellos establecieron características positivas que, desde la autoevaluación discente, potencializan el mejoramiento de los procesos evaluativos en favor de los aprendizajes y los resultados obtenidos.

A pesar de que algunos docentes manifestaron su punto de vista a la pregunta anterior como negativo, se pensaría que se darían algunas objeciones al planteamiento de esta pregunta, hecho que no acaeció, por el contrario, para todos los docentes existe un gran potencial en el desarrollo de los procesos de autoevaluación de sus estudiantes, todos tiene siempre algo que aprender.

**Interpretación.** Resulta muy positivo, encontrar que todas las posturas de los docentes frente a esta pregunta se enfocan en la favorabilidad que representa la práctica de la autoevaluación de escolares. En ese sentido, acciones como la puesta en común del sentir del estudiante frente a sus actuaciones, también le permite al docente conocer un poco más o de una manera diferente, el pensamiento de sus estudiantes, entender el porqué de sus procesos y los resultados obtenidos, para de esta forma, establecer estrategias de mejoramiento a partir de las posibilidades de sus estudiantes.

Así como lo referencia Santos (1988:156): “La autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”. Se entiende que cada estudiante es el artífice de sus propios conocimientos, y sobre estos conocimientos construye

su propia realidad, lo que conlleva a un proceso de *reacción en cadena*, en el sentido de que todo lo que el estudiante aprenda, intuya, analice, asimile, reflexione, etc., será acoplado directa o indirectamente a la construcción de su propia realidad, dando como resultado un individuo forjado en el crisol de las experiencias y los aprendizajes significativos en un proceso que tiene sus inicios en los primeros años de vida y que se proyectará a lo largo de su vida.

Citando a Castillo y Cabrerizo (2010), se resalta que:

La autoevaluación es un proceso mediante el cual el alumno aprende y participa en su propia valoración. Le permite conocer sus logros y dificultades, analizar y considerar su acción individual y en grupo, desarrollar una actitud de permanente conciencia y responsabilidad, y alcanzar una mayor capacidad de autonomía y de decisión. (p. 194).

No es casual que, al darle mayor importancia a los procesos de autoevaluación discente, se demuestre un mayor interés en el desarrollo de los contenidos escolares por parte de los estudiantes, esto en razón de que, al ser partícipes activos, no solo de su formación, sino de su evaluación, se genera un mayor compromiso consigo mismo y con el grupo al cual representa, todo esto en un constante proceso de autocrítica y autorreflexión permanente.

De igual manera, los docentes entienden que un proceso de autoevaluación discente ha de enfocarse en conocer al estudiante, en valorar sus fortalezas y no en castigar sus dificultades, permitiendo al estudiante reflexionar sobre el proceso realizado, afianzando sus fortalezas y superando sus dificultades, entregándole cada vez más la responsabilidad de su formación como individuo y como ser social. Para Casanova (1999), la autoevaluación es un proceso que trasciende en el tiempo, al respecto, la autora explica que:

La *autoevaluación* se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etc. (p. 96).

La autoevaluación es un proceso de autocrítica y autorreflexión permanente que se ejerce a lo largo de la vida, nos cuestiona sobre qué hacer o no, qué alimentos consumir, qué ropa usar, con quién establecer amistad, qué hacer en el tiempo libre, en fin, todo se encuentra supeditado a la toma de decisiones, y, si estos procesos metacognitivos son guiados, desarrollados y encaminados correctamente desde el inicio de la vida escolar, las posibilidades de que su proyección en el tiempo sean favorables para cada individuo se verán reflejadas en la formación de ciudadanos autocríticos, autorreflexivos y con la capacidad de transformar su entorno social.

**Valoración de la Categoría: Autoevaluación Discente.** Atendiendo a los planteamientos enunciados por Eisner (1998), se destaca como *valor educativo*, la autoevaluación discente como

factor determinante en la formación de ciudadanía. La cultura de la evaluación, presente en todas las facetas de la vida escolar, representa una posibilidad para el mejoramiento de los aprendizajes y los resultados, pero, más allá de esto, también se encuentra la formación de individuos autocríticos y autorreflexivos que asumen su realidad social como un constructo elaborado a partir de la toma de decisiones fundadas en las capacidades metacognitivas desarrolladas desde los primeros años de vida y que se pueden afianzar a través de procesos como la autoevaluación escolar.

Pero, implementar los procesos de autoevaluación discente en el aula de clase no es tarea fácil, y no es que esto no esté estipulado en las normatividades vigentes, el verdadero problema es la consecución de un verdadero proceso de autocrítica y autorreflexión un cada uno de los estudiantes, se trata de un auto reconocimiento honesto y sincero, que difiere en gran medida del juicio de valor cuantitativo con el que suele confundirse denominado autocalificación. Para García Carrillo (2016), la autoevaluación discente es un proceso que requiere de tiempo y constancia, lo que argumenta al plantear que:

Aprender a autoevaluarse es una meta a largo plazo que requiere “fragmentar progresivamente” la profunda cultura construida desde las prácticas tradicionales, las creencias e imaginarios perpetuados desde hace muchos años para lograr cambios en la autoevaluación que la conviertan en una actividad frecuente en el aula. (p. 164).

El proceso de autoevaluación de escolares, no es una estrategia evaluativa que pueda dar resultados inmediatos, de lo que se trata es de dar la posibilidad al estudiante de desarrollar sus capacidades metacognitivas como la autorregulación, el autoaprendizaje, la autoformación, y, especialmente la autocrítica y la autorreflexión. Pero esto no es tarea fácil, esto requiere de un compromiso de parte de los actores del proyecto, evaluador y evaluado en búsqueda de un objetivo común: la autoevaluación crítica y formativa de los educandos. Si bien es cierto que, algunos docentes no comparten la idea de que se estén desarrollando verdaderos procesos de autoevaluación, tampoco descartan la idea de que esta sea una alternativa de evaluación de los aprendizajes y una estrategia para el mejoramiento continuo y la formación en ciudadanía.

De acuerdo con lo anterior, García Carrillo & Mesa (2016), establecen que es un compromiso tanto del estudiante como del docente, de manera que las autoras plantean que:

Los procesos de autoevaluación implican, también, un aprendizaje tanto para los docentes como para los estudiantes, porque es necesaria una práctica permanente para incorporarla en la cultura evaluativa, ya que las actividades vinculadas con las actividades con la autoevaluación, actualmente no tienen una importante relevancia. Por ello, es pertinente reconocer y orientar la autoevaluación de manera formativa, integral y motivadora, procurando que cada estudiante identifique los aspectos en los que ha avanzado o los que presenta limitaciones en el proceso de aprendizaje, así como las dificultades, para autorregular sus procesos

y facilitar el mejoramiento de los estudiantes y la escuela a través de planes de mejoramiento adecuados para la consecución de los objetivos, metas y competencias previstas por la institución. (p. 66).

En este punto, se destacan varios aspectos de gran importancia para el desarrollo de los procesos de autoevaluación discente. En primera instancia, se tiene que la autoevaluación es un proceso de aprendizaje para docentes y estudiantes en una constante puesta en práctica de este proceso. También se destaca la importancia de darle a la autoevaluación, el estatus que merece, despojándola de su investidura de facilismo para otorgarle un papel protagónico en el desarrollo de los procesos escolares.

Se destaca también la función motivadora de la autoevaluación bajo al cual, el estudiante, tal y como lo remite Castillo y Cabrerizo (2010):

[...]es motivadora porque el alumno cuando se autoevalúa, no solamente está asumiendo un mayor protagonismo en su proceso de aprendizaje, sino que además está desarrollando la capacidad de valorar su proceso educativo, lo que le implica asumir también una mayor responsabilidad en sus actuaciones. (p. 188).

En la medida en que el alumno se sienta más comprometido con el desarrollo de sus propios procesos formativos, mejor será su desarrollo académico y los resultados obtenidos, todo esto influenciado por su participación activa en la valoración de sus aprendizajes.

***Tematización de la Categoría: Autoevaluación Discente.*** En el análisis de esta categoría, se destaca la percepción que tiene los docentes de la autoevaluación de estudiantes como una posibilidad de autocrítica y autorreflexión de los estudiantes frente al desarrollo de sus aprendizajes. En consecuencia, las posibilidades de este proceso evaluativo es una posibilidad latente que espera por una oportunidad para desarrollar todo su potencial en favor de los estudiantes, sus aprendizajes y su formación como individuo social.

Las capacidades metacognitivas como la autocrítica y la autorreflexión, son temas recurrentes en la apreciación que hacen los docentes al describir las potencialidades de la autoevaluación, sin embargo, también se describe la falta de compromiso de algunos docentes en el desarrollo de este proceso evaluativo, aludiendo que lo asumen más como un compromiso reglamentado, dando al estudiante de emitir una autocalificación como máxima posibilidad de participación en la evaluación de sus procesos de formación.

Pero esto no quiere decir que si falla un docente todo el sistema fallará, en realidad, si bien es cierto que, la perspectiva instrumental de un docente frente a los temas relacionados con la evaluación escolar afecta negativamente al sistema, también es claro que, incluso un solo docente, puede marcar la diferencia y desarrollar en sus estudiantes cualidades metacognitivas que los acompañarán en la toma acertada de decisiones a lo largo de su vida.

Históricamente, se ha relacionado el proceso de autoevaluación discente con el hecho de ponerse una nota o autocalificarse, razón por la cual no se puede afirmar si se hizo o no un proceso de autocrítica y autorreflexión para la emisión de ese concepto. Tampoco se puede asumir como acertada una autocalificación en la medida en que ésta se acerca a la valoración preestablecida por el docente, de ahí la importancia de que el estudiante conozca de antemano bajo qué parámetros será evaluado, y estos mismos parámetros han de ser guía para el desarrollo de sus procesos de autoevaluación, sin que esto sea garantía definitiva de una verdadera evaluación *per se*.

#### **6.4 Decatest de Autoevaluación Discente**

Como instrumento para la valoración de los aprendizajes, el decatest de Autoevaluación Discente es una alternativa para que los estudiantes evalúen sus propias actuaciones de manera cualitativa y cuantitativa, permitiendo la posibilidad de reflexionar sobre los procesos desarrollados y los resultados obtenidos, además de plantear posibles soluciones para superar las dificultades.

Esta herramienta, descrita más a profundidad en el capítulo 5, se empleó para desarrollar un proceso de autoevaluación crítica por parte de cada uno de los estudiantes partícipes de este proceso investigativo en relación con sus prácticas escolares en clase de Educación Física. Para la pertinencia de este proceso, se aplicó dos veces este ejercicio de autoevaluación, el primer momento al inicio del proceso y posterior a la evaluación diagnóstica aplicada finalizando el año escolar 2008, y un segundo momento, en la etapa final de esta investigación, en marzo de 2019.

La idea de desarrollar esta herramienta de autoevaluación discente, es la de desarrollar procesos de innovación escolar, y, para este caso, en los procesos de evaluación escolar. De esta manera, como lo expresa Santos (2003:18), quien en el sexto principio general de la evaluación establece que: “Para que la evaluación tenga rigor ha de utilizar instrumentos diversos, añadiendo además que, No se puede meter en casilleros simples una realidad muy compleja. No es posible reducir con rigor a un número el trabajo realizado por una persona”. En este aspecto, el autor plantea que la evaluación es un proceso complejo, tal vez como el actuar de un sujeto, y, resumir todas sus actuaciones en un solo concepto resulta ser una tarea titánica.

Por lo anterior, resulta indispensable la implementación de diversas estrategias para la evaluación de los aprendizajes, y más aún, si se trata de valorar el actuar de los estudiantes desde una actitud propioceptiva como lo puede ser su autoevaluación. De esto se deriva, la importancia de establecer elementos pedagógicos para la evaluación de estudiantes, que le permitan al docente conocer más a profundidad el sentir de sus estudiantes en relación con sus aprendizajes, sus

comportamientos, sus actitudes y todo lo directamente involucrado en el desarrollo de sus procesos escolares, que, para el caso de la autoevaluación, resulta mucho más complejo por las implicaciones subjetivas que esto involucra.

Así, García (2016), presenta su percepción frente a las técnicas e instrumentos para la evaluación de los estudiantes, al respecto, la autora nos dice que:

Uno de los aspectos más importantes en la planeación de la evaluación es la adecuada selección de técnicas, instrumentos y procedimientos para los procesos formativos que no solo permitan evaluar y también son actividades de retroalimentación para el refuerzo y afianzamiento del aprendizaje no solo motor. (p. 132).

Dicho lo anterior, y de continuidad con el presente proceso investigativo, se establece la aplicación del Decatest de Autoevaluación Discente como una estrategia de evaluación en la que cada estudiante potencializa su introspección a través de procesos de autocrítica y autorreflexión en relación con los procesos académicos desarrollados a lo largo de un periodo escolar, específicamente para la clase de Educación Física.

Finalmente, lo que se pretendió establecer mediante la aplicación de los dos Decatest de Autoevaluación Discente fue, en un primer momento, contrastar la autoevaluación resultante en el desarrollo del decatest con la valoración dada por el docente al finalizar el tercer periodo 2018; En un segundo momento, desarrollar esta misma actividad al finalizar el primer periodo escolar del año 2019 y, en un tercer momento, establecer un análisis comparativo entre los resultados obtenidos en los dos decatest para constatar si el proceso desarrollado con los estudiantes enfocado esencialmente en la autoevaluación crítica y formadora durante la intervención de este proyecto, presentó algunas transformaciones en la percepción de los estudiantes participantes.

Los elementos constitutivos del decatest de autoevaluación fueron en su orden: uniforme de Educación Física, puntualidad en el horario, asistencia a cada sesión de clase, participación en clase, entrega de tareas y trabajos, respeto a compañeros y docente, aprovechamiento del tiempo libre, prácticas de actividad física, comportamiento en clase y compañerismo, cada uno estos elementos fueron definidos y caracterizados por los estudiantes. Sumando a esto, en la parte posterior de este formato, se desarrolló un cuadro para cada uno de los elementos evaluados, en el cual, se describieron las fortalezas al igual que las dificultades y el compromiso para el mejoramiento continuo.

También es de aclarar que, este trabajo de comparación se realizó con 32 estudiantes de un total de 35 participantes, esto en razón a que no todos los estudiantes del grupo inicial 2018 estaban presentes en el grupo final de 2019, por diferentes circunstancias.

#### 6.4.1 Análisis del Primer Decatest de Autoevaluación Discente

Para el inicio del presente trabajo de investigación, y como se expuso anteriormente, se aplicó el instrumento de evaluación denominado Decatest de Autoevaluación Discente, para lo cual, inicialmente se acordó con el grupo de estudiantes partícipes de este proyecto, 35 estudiantes de grado 1001, los elementos o categorías de autoevaluación que se tendrían en cuenta para el desarrollo de dicho trabajo. Entonces, de conformidad con el grupo, y para efectos del desarrollo del decatest, se establecieron diez factores asociados al desarrollo de las prácticas en clase de Educación Física, esto en acuerdo con el docente de clase.

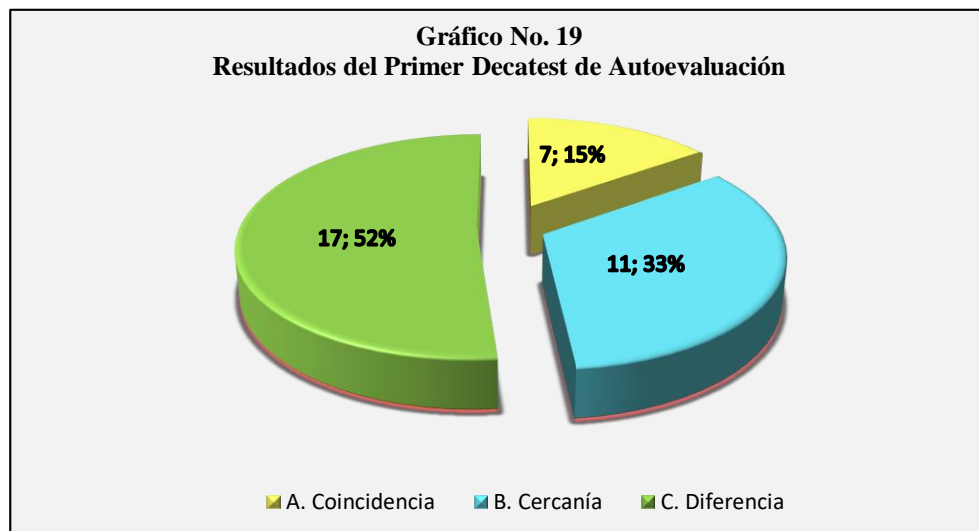
La intencionalidad en el desarrollo de este primer decatest de autoevaluación fue, en términos generales, establecer un contraste entre la autoevaluación entregada por los estudiantes al finalizar el tercer periodo escolar del año 2018 y la calificación final entregada por el docente al final del mismo periodo académico. No se hizo un análisis detallado de la autoevaluación dada por cada estudiante, lo que se analizó fueron los porcentajes establecidos en tres categorías:

*Porcentaje de coincidencia*, entendido como la valoración acertada entregada por los estudiantes y que coincidió con la valoración establecida por el docente de clase; la segunda categoría fue el *porcentaje de cercanía*, relacionado con la autoevaluación concebida por los estudiantes en relación con la entregada por el docente y que, pese a no ser iguales, se establece un 0.3 de margen de acercamiento ya sea mayor o menor a la valoración docente, y por último, la categoría denominada *porcentaje de diferencia*, esto entendido como como las autoevaluaciones entregadas por los estudiantes y que están en una relación del 0.3 por encima o por debajo de la valoración planteada por el docente.

En un primer análisis de los resultados entregados por los estudiantes al desarrollar el decatest de autoevaluación, se observó en primera instancia que, ningún estudiante presentó una valoración inferior a 3.3, que es el porcentaje mínimo aprobatorio establecido en esta Institución Educativa. También se observó que casi ningún estudiante valoró alguno de los factores evaluados por debajo del mínimo aprobatorio, de hecho, estas valoraciones se acercaban más al nivel superior, establecido entre 4.6 y 5.0.

Al establecer la comparación entre las valoraciones dadas por los estudiantes en el decatest de autoevaluación con la valoración perfilada por el docente de clase al finalizar el tercer trimestre 2018, (gráfico No. 19), se pudo establecer que un porcentaje significativo de estudiantes, el 52%, (17 estudiantes), estableció una autoevaluación cuantitativa muy diferente a la entregada por el





docente como valoración final de este último ciclo escolar. Un 33% de los estudiantes, (11 estudiantes), profirió una autoevaluación cercana a la entregada por el docente de aula, la mayoría de ellas estaban por encima de ella. Y solo un 15% de los estudiantes, (7 estudiantes), aplicó una valoración de sus aprendizajes coincidente con la valoración hecha por el docente, con lo que, al sumar los dos porcentajes, el de cercanía y el de coincidencia, no logran superar el porcentaje de estudiantes que sobrevaloraron su autoevaluación.

En este punto, se evidencia la carencia de argumentos metacognitivos en los estudiantes para desarrollar proceso de autocrítica y autorreflexión aplicados a sus procesos de autoevaluación, esto se puede evidenciar en aspectos como la sobrevaloración de los aprendizajes por parte de los estudiantes, teniendo en cuenta factores como que en la calificación final de estudiantes, cinco de ellos fueron reportados con una valoración inferior al mínimo aprobatorio, evento que no se presentó en las autoevaluaciones. Es de aclarar que, no se trata de establecer si aprobaron o no la asignatura en este periodo académico, lo que se analiza es la pertinencia de las autoevaluaciones con los resultados enunciados por el docente.

#### **6.4.2 Análisis del Segundo Decatest de Autoevaluación Discente**

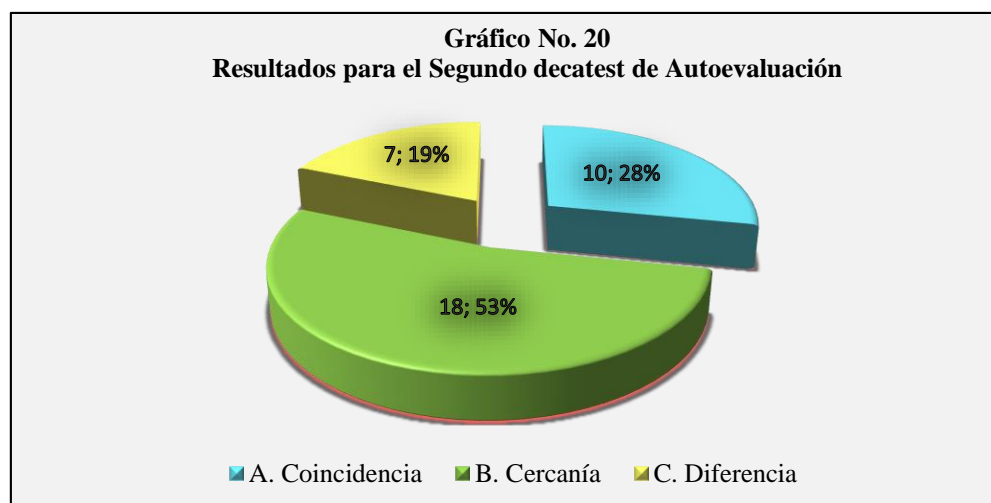
En esta segunda etapa de análisis, desarrollada en el mes de marzo de 2019, primer trimestre escolar, se aplicó nuevamente el decatest de autoevaluación al mismo grupo de estudiantes 35 estudiantes, esta vez pertenecientes al grado 1101, contando con el acompañamiento del docente de Educación Física que también asistió este proceso en el año anterior. De este modo, al aplicar el Decatest de Autoevaluación Discente, se observaron varias conductas relevantes para el desarrollo de esta investigación.

En un primer momento, se apreció la disposición por parte de los estudiantes para el desarrollo de esta actividad, pues no les era extraña y había sido de su agrado en su primera aplicación. Para este segundo proceso, se continuó con los parámetros de evaluación establecidos en primera instancia, básicamente se aplicó la misma prueba para un contexto diferente, es decir, al mismo grupo de estudiantes en el espacio académico de grado undécimo. Así, al finalizar el proceso de autoevaluación, se pudo observar varias connotaciones muy pertinentes en relación al primer encuentro de los estudiantes con este formato.

En primer lugar, se observó que un alto porcentaje de estudiantes expresó en alguno o varios de los factores evaluados, un porcentaje inferior al mínimo aprobatorio establecido, recordando que es 3.3. esto se hace fácil de apreciar al observar el diagrama resultante de la valoración dada a cada uno de los elementos constitutivos del acuerdo de evaluación, es decir, se observa que el decágono irregular formado, presenta alguno de sus vértices ubicado en la zona interna correspondiente a las valoraciones no aprobadas. Sumado a esto, se observa que algunos estudiantes, (4 estudiantes), presentaron una autoevaluación ubicada por debajo del mínimo aprobatorio, caso que no había sucedido en la primera aplicación del decatest, con lo cual se evidencia un cambio en la percepción de algunos estudiantes frente a sus procesos autoevaluativos y el desarrollo de sus procesos de autocrítica y autorreflexión.

También se observó que, el formato ubicado a contracara del decatest, fue completado en su gran mayoría por los estudiantes, proponiendo ideas certeras tanto en el análisis de las fortalezas y las dificultades como en el compromiso para el mejoramiento.

Posteriormente, al establecer la comparación entre la autoevaluación hecha por los estudiantes y la valoración presentada por el docente de área, retomando las tres categorías de



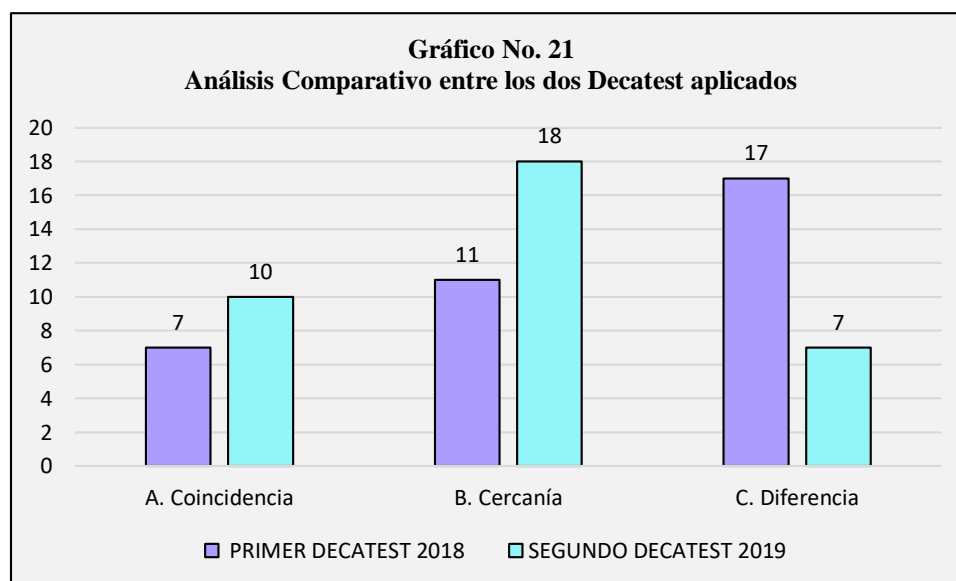
análisis propuestas en el primer decatest de autoevaluación, se evidenció en cambio en los resultados obtenidos, (Gráfico No. 20), destacando aspectos como la disminución del porcentaje de estudiantes que distaban en la apreciación de sus aprendizajes en comparación con la valoración dada por el docente, lo que represento un aumento en el porcentaje de las otras dos categorías.

En el análisis de los resultados obtenidos, se observa que el 53% de los estudiantes, (18 estudiantes), proporciono una autoevaluación muy similar a la emitida por el docente de área. Por su parte, el 28% de las autoevaluaciones realizadas, (10 estudiantes), coincidieron con la valoración propuesta por el docente, lo que deja finalmente un 19% de los estudiantes, (7 estudiantes), con una autoevaluación distante de la valoración final entregada por el docente para este periodo académico.

#### 6.4.3 Análisis Comparativo entre los Decatest de Autoevaluación Aplicados

Al establecer una comparación entre los resultados obtenidos en los dos Decatest de Autoevaluación Discente, se puede establecer que dio una notoria mejoría en los resultados de la segunda aplicación, esto teniendo en cuenta la variación en los porcentajes en las tres categorías establecidas para este fin. (Gráfico No. 21).

En el primer decatest aplicado, el porcentaje de estudiantes con una autoevaluación distante de la valoración del docente de aula fue del 52%, la cual disminuyó al 19% en los resultados de la segunda aplicación, de igual manera, los estudiantes con valoraciones dadas a sus aprendizajes cercanas a la entregada por el docente, fue del 33% en la primera aplicación, porcentaje que aumentó al 53% en la segunda aplicación, y finalmente, el grupo de estudiante quienes entregaron



una autoevaluación concordante con la emitida por su docente, inicialmente fue del 15% en la primera entrega, lo que aumentó al 28% en el segundo registro.

De manera positiva se destaca, en el cotejo de los dos decatest aplicados, el aumento significativo en los porcentajes de *coincidencia* y *cercanía* en relación con la autoevaluación discente, que en la segunda aplicación sumaron cerca del 82% de los estudiantes, esto en comparación del 48% en la primera etapa. Asimismo, resalta el hecho de que el porcentaje *diferencia* en el primer decatest fue del 52%, el cual disminuyó al 19%, mostrando un avance significativo en los procesos de autoevaluación desarrollados por los estudiantes con base en la autocrítica y el autorreflexión, como elementos fundantes en los procesos de evaluación crítica y formadora de los estudiantes.

Condiciones como la aceptación de falencias o dificultades en alguno o algunos de los factores que el estudiante se autoevalúa, y más aún, poder evaluarlos con honestidad y sin temor de ser enjuiciado o señalado, representa un avance significativo en la construcción de procesos metacognitivos como la autocrítica y la autorreflexión, que pueden derivar en el desarrollo de otros procesos como la autoformación, la autorregulación o el autoaprendizaje, esto en relación a que el desarrollo de la metacognición no es un acto aislado, por el contrario, todos sus procesos se despliegan de manera conjunta, aunque unos procesos avancen más que otros. Lo anterior está enfocado en el desarrollo de la autonomía del individuo, su posicionamiento crítico en relación con su entorno social y la toma de decisiones en la cotidianidad.

Vale la pena subrayar que, en el análisis hecho a los resultados en las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, se destacan algunas falencias relacionadas con los procesos de autoevaluación escolar, en ese sentido, se percibe que, aspectos como la autocrítica y el autorreflexión discente, carecen de fundamentos teórico-prácticos en relación con los procesos evaluativos desarrollados al interior del aula de clase. De ahí, la importancia de propiciar espacios de diálogo y concertación entre el docente y los estudiantes en relación con aspectos escolares como los objetivos planteados, los procesos adelantados, las dificultades encontradas o los resultados obtenidos, entre otros aspectos, para fomentar una cultura de autoevaluación crítica y reflexiva, que no es tarea fácil y depende, en un primer sentido, del compromiso del docente y sus estudiantes en la implementación de diversas estrategias pedagógicas para la valoración de los aprendizajes como el Decatest de Autoevaluación Discente.

## **7. POSIBILIDADES DE LA EVALUACIÓN CRÍTICA Y FORMADORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA AUTOEVALUACIÓN DISCENTE**

En el presente capítulo, se hace la presentación de una propuesta alternativa para la evaluación de los aprendizajes en el área de Educación Física, a partir una perspectiva crítica y formadora sustentada en la autoevaluación discente y sus posibilidades desde la autocrítica y la autorreflexión. En ese sentido, se establece la caracterización de algunas ideas principales que se han desarrollado como sustento para la propuesta evaluativa enmarcada en esta investigación.

### **7.1 Referentes Conceptuales**

Los sistemas tradicionales de evaluación de los aprendizajes se han perpetuado a lo largo de la historia educativa, generándose algunos cambios significativos en su concepción, especialmente en las últimas décadas, pero, manteniendo un marcado direccionamiento instrumental hacia la eficiencia en los procesos y la eficacia de los resultados en los sistemas educativos a nivel global. Esto, sin tener en cuenta el contexto en el cuales se desarrollan estos procesos educativos, es decir, una visión técnica de la educación que no reconoce las marcadas diferencias sociales, políticas, económicas y culturales existentes que caracterizan los diferentes entornos educativos en los cuales se formalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, la evaluación formativa propuesta por Scriven en 1967, representa un avance significativo en los temas relacionados con la evaluación de los aprendizajes. En términos generales, la propuesta de Scriven es sencilla, se sustenta en las técnicas de evaluación realizadas a lo largo del proceso de aprendizaje de los estudiantes para proponer estrategias de mejoramiento a las posibles dificultades presentes en el desarrollo de los aprendizajes, y no al final de los mismos, cuando solo se puede emitir un concepto frente al cumplimiento o no de los objetivos planteados, lo que se conoce como evaluación sumativa o evaluación de resultados, tradicional en muchos de los actuales sistemas educativos.

Por su parte, la evaluación formadora que, a diferencia de la evaluación formativa, en la que el docente es quien transforma los sistemas de enseñanza en favor de los procesos de aprendizaje; se presenta como la potestad del estudiante sobre sus propios aprendizajes, con la intencionalidad de que sea él quien potencialice al máximo sus capacidades metacognitivas como el autoaprendizaje, la autoformación, la autorregulación, la autocrítica y la autorreflexión, entre otras facultades, lo que se evidencia en procesos de aprendizaje autónomo.

Autores como Díaz Lucea, (2012), con respecto a este tema referencian que:

La evaluación formadora se orienta en determinar las dificultades de cada alumno en su proceso de aprendizaje, así como sus éxitos para adecuar y planificar los medios de regulación adecuadas. El objetivo de la evaluación formadora es que cada chico y chica llegue a ser capaz de autorregular su progresión en el proceso de aprendizaje, reforzando los éxitos conseguidos y proponiendo formas de gestión de los errores que puedan surgir durante el aprendizaje. (p. 139).

Así, los procesos de autorregulación de los aprendizajes, como base de una evaluación formadora, empoderan al estudiante, no solo de los aprendizajes adquiridos, sino también de las estrategias y mecanismos bajo los cuales se realiza estos procesos, reconociendo de manera reflexiva y autocrítica, los aciertos al igual que las dificultades presentes en la adquisición de estos conocimientos.

En el caso específico de la evaluación en Educación Física, la valoración de los aprendizajes constituye una posibilidad para la transformación de los sistemas tradicionales de evaluación, esto, sustentado en varias de las características que representan la esencia de esta práctica a nivel escolar. En primera instancia, se tiene que, al ser la Educación Física un área que no es priorizada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para la aplicación de pruebas estandarizadas de evaluación de orden internacional o nacional, no se encuentra sometida a una caracterización específica de su enseñanza enfocada en los direccionamientos entregados por entidades estatales en función del cumplimiento de unos objetivos específicos y unos resultados predeterminados.

Otra característica propia de la enseñanza de la Educación Física es la de potenciar las diversas cualidades de cada individuo, no solo a nivel físico o motriz, sino también a nivel social, axiológico, cognitivo, y más aún, a nivel metacognitivo. Con frecuencia, la Educación Física es asociada con el desarrollo de habilidades básicas o cualidades físicas del ser humano como correr, saltar, jugar, el desarrollo de la fuerza o la velocidad, practicar algún deporte o realizar diversas actividades en tiempo libre, pero, la realidad es que, los procesos realizados en cada sesión de clase, se establecen como oportunidades para el desarrollo potencial del individuo, es decir que, cada actividad realizada, afecta directa e indirectamente al sujeto de múltiples maneras, lo que representa una ganancia en términos de desarrollo motriz, axiológico, social, intelectual y metacognitivo.

Sumado a lo anterior, se tiene que, para el área de Educación Física, no existe un currículo único o estandarizado, lo que favorece la adaptación de las actividades a realizar de acuerdo a la caracterización y posibilidades del entorno en el cual se desarrollarán estas prácticas escolares. Esto, teniendo en cuenta que, las acciones desarrolladas en el área de Educación Física se fundamentan en la utilización de diferentes recursos materiales, la ubicación en diversos escenarios

deportivos, la caracterización individual de habilidades y destrezas y las potencialidades de acción propias de cada individuo.

De lo anterior se deriva que, en temas específicos y esenciales como la valoración de los aprendizajes en el área de Educación Física, se han de implementar procesos de evaluación que superen los métodos tradicionales de calificación de resultados por parte del docente, como la evaluación sumativa, para dar paso a nuevas alternativas de evaluación escolar desde la valoración de los aprendizajes como la Autoevaluación Discente. Tal como lo expresa Pérez Gómez (2014:69), se necesita de “Más evaluación educativa, más ayuda, más orientación, más apoyo y tutorización cercana y menos calificación fría, externa y distante”, es decir, se requiere más valoración formadora que calificación segadora.

Por su parte, Díaz Ballén, (2013:88), plantea que de lo que se trata es de “fortalecer las prácticas de evaluación de los estudiantes a partir de la puesta en marcha de estrategias que superen la perspectiva técnico-instrumental de las políticas educativas en evaluación”. Esto en relación con las prácticas tradicionales de calificar resultados de acuerdo a unos objetivos preestablecidos por entidades de orden nacional, e incluso supranacional, que condicionan la educación a la prestación de un servicio lucrativo dejando de lado los ideales de la formación social de sujetos.

También, el autor plantea que, “se requiere fortalecer una perspectiva crítica y formativa que facilite la educación de individuos críticos, creativos, democráticos y comprometidos con su aprendizaje en un ambiente solidario y de constante interacción social con los otros” (p. 88), lo que representa las características de una evaluación crítica y formadora, enfocada en formación de sujetos autónomos, autocríticos y autorreflexivos, preocupados por su aprendizaje y la manera en que éste es valorado, pero también enfocados en su rol como individuo, las interacciones sociales y el respeto a la libertad y la democracia.

Para Álvarez (2001:11), “evaluar con intención formativa no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test”, paradójicamente, es lo que tradicionalmente se evidencia en las prácticas de Educación Física, en donde se evalúa al estudiante a través de mecanismos estandarizados para comparar sus potencialidades con estándares internacionales y emitir un juicio calificativo que lo posiciona dentro de un *rating* en relación con sus compañeros de clase.

La evaluación de los aprendizajes, es un proceso tan complejo como el actuar del ser humano, las subjetividades inmersas en la valoración de estas acciones en cada individuo hacen

del proceso evaluativo algo intrincado y en ocasiones confuso que, en el caso de la valoración de las prácticas desarrolladas en el área de Educación Física, resulta aún más complejo, por el mismo hecho de poder valorar objetivamente los actos subjetivos de los estudiantes. De lo anterior se deriva que, procesos como la autoevaluación discente, han de estar encaminados hacia el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades metacognitivas de los estudiantes, especialmente en factores como la autorregulación de los aprendizajes, la autocrítica de las actuaciones y la autorreflexión sobre las posibilidades de mejoramiento, entre otras.

De acuerdo con Estévez (1996), la evaluación de los aprendizajes ha de centrarse en el estudiante, esto en razón a que, como lo expresa el autor:

El estudiante es el sujeto principal, centro del proceso de formación, a quien ya no es posible tratar como objeto, un receptor o un ente vacío al cual hay que llenar de conocimientos. Por el contrario, hay que considerarlo como un ser capaz de pensar, actuar y sentir por su propia cuenta. Capaz de hacer preguntas y dar respuestas libres, responsables, creadoras, y no únicamente repetir o memorizar. (p. 27).

De esta manera se destaca que, la evaluación de estudiantes, deja de ser un mecanismo instrumental, estandarizado y conductista, para convertirse en un proceso sustentado en las capacidades metacognitivas del estudiante, que transforma la mecanización de la enseñanza en propuestas de aprendizaje fundamentadas en la interacción del estudiante con el conocimiento, sus estrategias de aprendizaje y su capacidad para dar respuesta a los desafíos que esto implica.

Dicho lo anterior, se presenta la autoevaluación discente como una estrategia evaluativa para la valoración de los aprendizajes que se fundamenta en la autocrítica y la autorreflexión emanada desde el sentir de cada estudiante, esto es, dar la oportunidad a cada escolar, de reflexionar críticamente acerca de sus actuaciones, sus comportamientos, sus potencialidades y sus dificultades, y, con base en estas cavilaciones, poder emitir un juicio de valor, honesto y sincero que pueda ser avocado, no como una autocalificación tradicional, sino como una forma de expresar su sentir y dar a conocer a sus semejantes, la manera en que desarrolló sus procesos de aprendizaje y cómo estos han sido autovalorados, teniendo además, como resultado final, un sustento formal para la evaluación de los aprendizajes.

## **7.2 Resignificando la Autoevaluación Discente**

Las políticas educativas en nuestro país, han condicionado el sistema escolar a la preparación de estudiantes para la presentación y aprobación de pruebas estandarizadas de orden internacional y nacional, bajo las cuales, se establece una clasificación regional, nacional y global, que encasilla a estudiantes e instituciones educativas de acuerdo a los resultados obtenidos en



dichas evaluaciones. A pesar de la existencia de normatividades como el Decreto 1290 de 2009 que manifiesta la libertad que tienen las instituciones educativas para establecer y desarrollar sus procesos evaluativos, la verdad es que todos estos sistemas apuntan en la misma dirección: el mejoramiento en los resultados en las pruebas estandarizadas.

En ese orden de ideas, los procesos de evaluación de estudiantes realizados en áreas que no están tipificadas como *evaluables, medibles y cuantificables a través de pruebas estandarizadas*, como es el caso de la Educación Física, representan una gran oportunidad para la transformación de los sistemas tradicionales de calificación de resultados en un sistema evaluativo que permita conocer el sentir del estudiante frente al desarrollo de los procesos realizados y los resultados obtenidos, y que a la vez, esta percepción sea un sustento auténtico para la valoración de sus aprendizajes.

Así las cosas, como lo expresa Álvarez (1996:79), “La autoevaluación individual del alumno, cuando es auténtica, fiable y veraz, significa uno de los mayores logros a que un sistema educativo y un educador puedan aspirar”. Entonces, si la autoevaluación discente es el punto más alto a que un sistema educativo puede aspirar, por qué no enfocar los procesos de enseñanza y aprendizaje en fortalecer esta condición en cada uno de los estudiantes, y de esta manera, concebir una evaluación, retomando a Álvarez Méndez, más *auténtica, fiable y veraz*.

Pero, no se trata de delegar toda la responsabilidad de la educación a las posibilidades de cada estudiante de manera inmediata, dejando al libre albedrío los procesos de aprendizaje y la emisión de juicios de valor por parte del educando como sustento evaluativo para dichos aprendizajes. En realidad, de lo que trata es de transformar gradualmente los procesos de evaluación de estudiantes formulados esencialmente desde la percepción docente, es decir a través de la heteroevaluación, para dar mayor validez y confiabilidad a los procesos de autoevaluación discente. De esta manera, la transformación del proceso para la evaluación de los aprendizajes, se puede establecer mediante la aplicación de cinco momentos o estrategias que en su orden son:

- En primer lugar, se trata de concientizar al estudiante de la importancia de la autoevaluación discente, no solo como parte del desarrollo de los procesos evaluativos, sino como estrategia para el mejoramiento continuo de los aprendizajes. Esto es, la construcción de un diálogo permanente entre el docente y el estudiante a lo largo del desarrollo de los procesos de aprendizaje, permitiendo al estudiante, reconocer sus fortalezas al igual que sus dificultades y potencializando la puesta en

escena de alternativas de mejoramiento a partir de sus posibilidades, en especial, en las prácticas físico-motrices características de esta práctica.

- Como segundo aspecto, se prioriza la formulación de estrategias para el desarrollo de las capacidades metacognitivas como la autocrítica y la autorreflexión, resaltando en el estudiante la importancia de ser autocrítico frente a las actividades realizadas y los resultados obtenidos, y a la vez, posibilitar los procesos de autorreflexión en la solución de las dificultades existentes para la apropiación de los conocimientos, todo esto desde la iniciativa y posibilidad discente y el acompañamiento continuo del docente de clase.

- En tercer lugar, se presenta la implementación de nuevas herramientas para el desarrollo de los procesos de autoevaluación discente. Como ya se ha establecido, la versatilidad en las estrategias para la valoración de los aprendizajes permite conocer y entender, desde diferentes fundamentos, las actuaciones, los procesos y los resultados de cada estudiante. Entendiendo que, no todos los instrumentos de evaluación tendrán la misma fiabilidad en la valoración de los resultados en cada uno de los estudiantes, en consecuencia, pretender adaptar una o dos herramientas de evaluación para todo un grupo de estudiantes tendrá como resultado una clasificación estandarizada más que una valoración acertada.

En este sentido, herramientas tradicionales para la autoevaluación de estudiantes como la autocalificación, desvirtúan la importancia de procesos como la autocrítica y la autorreflexión, lo que, en consecuencia, es percibido por el estudiante como el cumplimiento de una norma carente de importancia en el consolidado evaluativo de sus procesos escolares.

Por esta razón, herramientas como el decatest de autoevaluación discente, las fichas de autoevaluación o el portafolios escolar, entre otras opciones, representan una alternativa viable para la valoración de los aprendizajes desde la perspectiva discente, potenciando las capacidades metacognitivas en el estudiante, además de facilitar en el docente, la percepción del sentir en sus estudiantes en relación con las actividades realizadas y los resultados obtenidos, acercándolo más a una interacción dialógica, bajo la cual, sus educandos lo reconocerán más como facilitador del aprendizaje que como un calificador de los resultados.

- Como cuarto aspecto se presenta, la aplicación progresiva del proceso evaluativo. Como se ha dicho con anterioridad, el proceso de evaluación de los aprendizajes es complejo y dinámico, es decir, no se puede enmarcar dentro de una hipótesis que sea válida para todos los casos, en especial, tratándose de valorar las actuaciones de sujetos que son, similares en algunos aspectos

del colectivo, pero con marcadas diferencias que los caracterizan como individuos. En razón a esto, el avance en la transformación de los procesos tradicionales de evaluación de estudiantes ha de ser progresivo, no puede ser impuesto o dictatorial, se requiere de tiempo, persistencia, dedicación y entendimiento por parte de los actores del proceso educativo para lograr que, las bondades de este sistema evaluativo, trasciendan en el tiempo, haciéndose cada vez más práctico y favorable en la consolidación de un sistema de evaluación escolar que propenda por una educación de calidad fundamentada en la valoración de los aprendizajes establecida por la pronunciación crítica de los educandos.

- Como quinto y último paso, se posiciona la autoevaluación discente como el principal referente para la evaluación escolar. Esto, en el sentido de formalizar los procesos evaluativos, caracterizándolos desde la percepción del estudiante, para quien la relevancia de los procesos de autocrítica y autorreflexión en la valoración de sus aprendizajes se convierte en su tabla de verdad, en un referente para el mejoramiento y la autoformación, para la asimilación de conocimientos y la superación de las dificultades o carencias en la adquisición de los mismos, todo esto acompañado por el docente de aula, quien guía y acompaña al estudiante en este proceder, porque concibe que los procesos de evaluación de estudiantes no parten del cumplimiento o no de unos objetivos establecidos sino de la valoración crítica hecha al desarrollo de los mismos.

Finalmente, el proceso de evaluación de los aprendizajes se entiende como algo que está más allá de una calificación cuantitativa de resultados, que parte de la introspección del estudiante, del análisis crítico y reflexivo de las acciones realizadas y de la valoración establecida como requisito, no de una norma evaluativa, sino de una estrategia para el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje, es decir, se trata de resignificar la importancia de la autoevaluación discente como sustento valorativo para la evaluación escolar.

De tal razón que, innovar en técnicas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, haciendo énfasis en la percepción que tiene cada estudiante de los procesos desarrollados y los resultados obtenidos, dará como resultado una resignificación de la autoevaluación discente como sustento evaluativo de los aprendizajes, esto desarrollado a través de herramientas como las fichas de autoevaluación por clase, las rúbricas y, instrumentos que sean innovadores, atractivos al interés de los estudiantes y de fácil comprensión y desarrollo, como lo es el decatest de autoevaluación discente, desarrollado en esta propuesta investigativa.

## 8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En el presente capítulo, se presentan las conclusiones relacionadas con el desarrollo del trabajo de investigación denominado “La Autoevaluación Escolar en el área de Educación Física: Posibilidades desde la Evaluación Autocrítica y Autorreflexiva”, realizada con los estudiantes de grado undécimo en el área de Educación Física del Colegio Tibabuyes Universal IED, jornada mañana. De igual manera, se plantean algunas recomendaciones para esta Institución Educativa, enfocadas en el mejoramiento continuo de los procesos para la evaluación de estudiantes, dando un mayor protagonismo al educando y a su sentir frente a la valoración de los aprendizajes.

### 8.1 Políticas Educativas en Evaluación.

En las últimas décadas, la evaluación escolar ha sido objeto de múltiples alteraciones de orden político a nivel mundial, lo que repercute en todos los sistemas de evaluación a nivel institucional, generando constantemente modificaciones o adaptaciones a las normatividades existentes, favoreciendo los requerimientos propuestos por agentes internacionales ajenos al sistema educativo como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y, especialmente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por el reciente ingreso de Colombia a este organismo macroeconómico.

Las pretensiones de estos organismos económicos internacionales, se ven reflejadas en los mandatos emanados desde entidades estatales como el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que, en sus decretos y normatividades, acogidos por las Secretarías de Educación, orienta el sistema educativo y, especialmente, las prácticas evaluativas escolares enfocándolas hacia la consecución de objetivos establecidos por las políticas de corte técnico-instrumental.

Estos direccionamientos internacionales de evaluación, catalizados por el gobierno de turno, logran permear hasta lo más profundo del sistema educativo, el aula de clase. En ese sentido, la evaluación de estudiantes se convierte en factor dinamizador para la consecución de esos estándares impuestos, dejando de lado los ideales de una verdadera educación de calidad para todos los estudiantes, dando como resultado, un sistema educativo enfocado en el cumplimiento de normatividades impuestas por entes capitalistas que desconocen la diversidad de entornos socio-culturales en los cuales se materializan los procesos educativos, lo que se materializa en la

obtención de resultados que clasifican a los estudiantes, las instituciones educativas, los docentes y los sistemas educativos en un rating internacional que desconoce los principios sociales de igualdad, justicia y equidad.

Al respecto, documentos como el *programa para la transformación de la calidad educativa*, del MEN (2011), establece, entre otros aspectos, la intencionalidad de reducir la brecha existente entre los diferentes sistemas educativos en nuestro país, aludiendo a una educación de calidad en términos de justicia y equidad, pero esta iniciativa, desconoce las condiciones reales de la mayoría de los entornos escolares, sin embargo, se establecen pruebas estandarizadas para la evaluación de estudiantes, encaminadas a clasificar los sistemas educativos en comparación con los posicionamientos nacionales de colegios públicos y privados, es decir se establece un balance entre un colegio privado de la capital con un colegio rural de un corregimiento apartado en algún municipio del país, y se establece en qué instituciones educativas si existe calidad educativa.

Así, desde una perspectiva crítica, se percibe la influencia que estos direccionamientos tienen sobre el sistema educativo, sus actores y sus componentes. Elementos como un currículo enfocado en la preparación y aprobación de pruebas estandarizadas, docentes comprometidos con el cumplimiento unidireccional de estos dictámenes, padres de familia preocupados exclusivamente por los resultados de estas pruebas y estudiantes encasillados en los resultados obtenidos, son algunas de las evidencias de la afectación directa de las políticas internacionales en evaluación que, limitan o no favorecen la formación de estudiantes autónomos, autocríticos y autorreflexivos, no solo en sus avances escolares, sino también de su entorno social y sus posibilidades de transformación.

De esto se deriva, la importancia de contar con docentes críticos, capaces de sobrepasar las ideologías capitalistas de la educación, que entiendan la concepción de educación para la vida, que puedan fomentar en sus estudiantes el espíritu de libertad y emancipación y que, en consecuencia, también sean los formadores de sujetos capaces de entender su realidad, de transformarla, alejándolos de la concepción de trabajo como mano de obra barata y calificada, y que entienda a la educación como un acto político y democrático, dejando de lado la obtención de resultados fundamentados en la eficiencia y la eficacia para enfocarse en una educación encaminada en el mejoramiento del individuo, las relaciones con sus semejantes y su papel como miembro activo en una sociedad democrática.

Como conclusión se destaca que, desde un posicionamiento crítico, se hace imprescindible que la comunidad educativa en general, especialmente docentes y estudiantes del Colegio Tibabuyes Universal IED, sean más participativos en la consolidación de las políticas internas que rigen los direccionamientos de esta Institución Educativa, ya que es desde el sentir de los protagonistas directamente involucrados en las actividades educativas que se pueden materializar las alternativas de evaluación para el mejoramiento continuo de los aprendizajes, y en consecuencia, documentos como el Sistema Institucional de Evaluación SIE, se entenderá más como una estrategia para la valoración de los aprendizajes que facilita el diálogo colectivo entre el docente y sus educandos en el reconocimiento de los progresos escolares adelantados y las oportunidades para la superación de las dificultades presentes a lo largo de su formación.

El condicionamiento de las políticas internacionales para la estandarización de la evaluación, no puede hacer mella en los procesos evaluativos desarrollados en la institución educativa, esto es, fortalecer la filosofía institucional y modelo pedagógico desde las prácticas evaluativas realizadas en favor del mejoramiento de los aprendizajes en los estudiantes y no para la presentación y aprobación de evaluaciones externas, sin que esto deje de ser importante, son solo una forma de evaluación, no la única forma de evaluar a los estudiantes.

## **8.2 Evaluación Escolar**

La evaluación escolar ha sido perfilada desde sus orígenes como la relación establecida entre los resultados obtenidos en relación con los objetivos establecidos. De hecho, esta concepción aún se encuentra presente en muchos de los sistemas educativos, priorizando los resultados obtenidos en una evaluación final sobre los procesos formativos adelantados para tal fin, es decir, prevalece el punto de partida y el punto de llegada, y se desestima en camino recorrido.

La evaluación escolar, entendida bajo las dinámicas de la *educación bancaria*, Freire (1990), se manifiesta en el maestro que *deposita* el conocimiento y, con el paso del tiempo, verifica las ganancias o pérdidas que ha tenido este capital intelectual, convirtiendo al estudiante en un depósito de información, la cual, memoriza, archiva y acumula, esperando ser utilizada para algún requerimiento docente o del sistema educativo en general.

Si la educación es un *acto político*, retomando a Freire, en consecuencia, se puede establecer que la evaluación ha de ser un acto democrático, esto es, la participación libre y espontánea de sus representantes en la toma de decisiones. No se trata de imponer un sistema evaluativo dictatorial, en la que el docente se convierte en juez y verdugo del estudiante y el

proceder realizado, por el contrario, se convoca a un diálogo bidireccional, en el cual, las partes han de exponer sus opiniones y pensamientos frente a los temas relevantes de la enseñanza y el aprendizaje en búsqueda de un beneficio común para las partes.

A nivel nacional, la evaluación de los aprendizajes, ha estado condicionada, en mayor o menor medida, por los direccionamientos internacionales, los cuales han favorecido a una minoría y, en consecuencia, se ha perjudicado a una gran mayoría de educandos. Estas pretensiones políticas de los grandes grupos capitalistas, no establecen diferencias en torno a los sistemas educativos y sus posibilidades de desarrollo, todo está clasificado de acuerdo a los resultados, sin establecer una diferenciación social, política, económica, geográfica o ideológica de los espacios escolares, lo que conlleva a un sistema de evaluación antidemocrático y excluyente, que prioriza los buenos resultados por encima de las condiciones escolares y sus posibilidades de responder a los dictámenes estandarizados.

Si la evaluación escolar se expresa única y exclusivamente en término de resultados cuantitativos, la subjetividad del individuo desaparece, al igual que sus posibilidades de mejoramiento continuo y sus potencialidades para afrontar y superar las falencias o dificultades propias de cada proceso educativo, con lo cual, también desaparece la posibilidad de formar sujetos autocríticos y autorreflexivos, que comprendan la dinámica social en la cual se hallan inmersos y a la cual han de transformar para el beneficio común.

Desde las posibilidades de la Educación Física, se puede potencializar la práctica democrática de la evaluación escolar a través de la implementación de actividades que involucren directamente al estudiante, no solo en las prácticas, sino también en la planeación y evaluación de las mismas, otorgando una mayor responsabilidad a cada individuo mediante el empoderamiento de las actividades realizadas en la cotidianidad de la clase, lo que permitiría concebir sujetos más libres y autónomos en la toma de decisiones frente a los procesos escolares, su planeación y ejecución, además de la valoración de sus avances y de las dificultades, aplicando propositivamente alternativas de mejoramiento desde sus propios intereses y facultades para la obtención de mejores resultados personales.

Pero, más allá de estas representaciones evaluativas que, finalmente, cumplen con unos objetivos predeterminados, existe otra alternativa para la evaluación de los aprendizajes moldeada en la introspección del estudiante, en sus inquietudes y posibilidades, en su sentir frente a la propuesta curricular y el desarrollo de las actividades, en la importancia de lo aprendidos, es sus

cuestionamientos, en la relación de los aprendizajes y los resultados, todo esto, conjugado a través de elementos metacognitivos como la autocrítica y la autorreflexión llevados a la escena de la autoevaluación discente.

En conclusión, La evaluación practicada en esta Institución Educativa, expresan una firme intencionalidad, por parte de los docentes, de favorecer los aprendizajes en sus estudiantes, en proporcionar las herramientas necesarias para alcanzar los objetivos establecidos, así como en dar las oportunidades de mejoramiento que algunos estudiantes requieren para tal fin. Pero, se hace necesario, establecer nuevas alternativas para la evaluación de estudiantes enfocadas en la construcción colectiva del conocimiento, en la participación más activa en la adquisición de los aprendizajes, pero no se trata del simple cambio de instrumentos o técnicas de evaluación, también se necesita de otros elementos que garanticen el papel formador de la evaluación y la mejora de los aprendizajes.

Así, la evaluación de estudiantes ha de ser entendida como una forma de aprendizaje, facilitando metodologías como la retroalimentación de contenidos, centrando su potencialidad en los desarrollos más que en los resultados, y permitiendo que el estudiante sea más participativo en la valoración de sus actuaciones, entendiendo el cómo aprenden sus estudiantes, resaltando los logros conseguidos y orientando las alternativas para el mejoramiento continuo, esto en la posibilidad de que sea lo más crítico y formativo posible para cada uno de los educandos. También se destaca la reflexión mutua establecida entre quien enseña y quien aprende, analizando las diferentes situaciones presentadas a lo largo del proceso educativo para fortalecer las estrategias metacognitivas tanto en docentes como en estudiantes.

### **8.3 Autoevaluación Discente**

Las posibilidades existentes para la valoración de los aprendizajes pueden ser tan variada como estrategias de enseñanza existen. De este modo, se destaca la importancia de los métodos para la evaluación de estudiantes y la función que cumplen, atendiendo a la intencionalidad de su aplicación y la importancia asignada a los resultados obtenidos.

En efecto, si una propuesta evaluativa se sustenta en la medición de los estudiantes en relación con los parámetros evaluativos internacionales o nacionales, dicha evaluación no será formativa, por el contrario, se estaría encasillando al estudiante en una concepción de la educación para la rendición de cuentas, manipulando aquellos conocimientos que cada educando debe



adquirir en favor de un posicionamiento escolar que, finalmente, beneficiará a terceros más que a los protagonistas mismos de la educación.

Por su parte, metodologías evaluativas como la autoevaluación discente, no han logrado adquirir el estatus que merecen, permaneciendo siempre rezagada en las diversas metodologías para la valoración de los aprendizajes. Esto, entendido como la emisión de un concepto calificativo por parte del estudiante relacionado con sus desempeños en función del cumplimiento de una norma establecida para tal fin, asignándole, además, un porcentaje poco significativo en el consolidado total de las valoraciones escolares.

Los beneficios formativos que conlleva la autoevaluación aún no han logrado ser percibidos en todo su potencial, esto, debido a al poco interés y relevancia que se le ha dado en el sistema educativo. Como ejemplo se podría mencionar el Decreto 1290 de 2009, expedido por el MEN, que establece en su Artículo 4, numeral 5, los procesos de autoevaluación de los estudiantes, sin que exista alguna otra indicación o aclaración, sin embargo, el Documento 11 denominado “Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009”, publicado por esta misma entidad, se hace un despliegue de todo lo que se percibe como autoevaluación escolar, y las recomendaciones que ha de tener cada institución educativa en su implementación en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).

Al analizar el tema de la autoevaluación de estudiantes, especialmente en el Colegio Tibabuyes Universal IED, se tiene que en el documento SIE, en el Artículo 6, numeral 2, se especifica de manera amplia y elocuente las fortalezas y bondades que suscita el desarrollo de la autoevaluación en los estudiantes, lo que se desvirtúa cuando se establece en un párrafo del Artículo 20 del mismo documento, que a esta valoración solo le será asignada un 10% del total de la nota final, es decir de la heteroevaluación.

Esta situación, tan recurrente en muchos sistemas educativos, facilita que el estudiante desestime sus propios procesos de autoevaluación, reduciéndolos a la presentación de una autocalificación en favor del posible mejoramiento en el consolidado evaluativo, situación que tiene como agravante que, en algunos casos, el docente condiciona el pronunciamiento del estudiante, coartando su apreciación valorativa de acuerdo a la percepción que tiene del estudiante y las actuaciones por él realizadas, es decir, la evaluación de escolares se convierte 100% en heteroevaluación.

En áreas específicas como Educación Física, se rescata la implementación de la autoevaluación discente como medio de valoración de los aprendizajes, aunque se restringe su aplicación a lo estipulado en las normatividades institucionales. La tarea no es fácil, evaluar la subjetividad es complejo, pero no imposible, se pueden implementar metodologías para evaluación de estudiantes como la autoevaluación, que fortalezca el desarrollo de la metacognición en cada uno de los sujetos de aprendizaje y que, a su vez, cultive y fomente la autocrítica y la autorreflexión en cada en cada uno de los educandos para la formación de verdaderos ciudadanos y la consolidación de una sociedad más justa y democrática.

Los diferentes trabajos de investigación adelantados con el grupo de estudiantes, evidenció su intención de ser más participativos en la evaluación que se hace de sus conocimientos, lo cual se encuentra limitado a la autocalificación, y puede ser potencializado mediante el uso de herramientas como el decatest de autoevaluación discente, instrumento que en su aplicación, evidenció no solo el interés de los estudiantes por la participación en la valoración de sus aprendizajes, sino también, en asumir una posición crítica y formativa en la autoevaluación de sus actuaciones, sus procesos escolares, los resultados académicos obtenidos y el planteamiento de posibles soluciones frente a las dificultades encontradas.

El proceso de autoevaluación de educandos, adelantado en el área de Educación Física, pone de manifiesto la posibilidad de potencializar esta metodología para la valoración de los aprendizajes bajo la caracterización hecha por los estudiantes frente a las actividades realizadas en las sesiones de clase, las cuales fueron autovaloradas por ellos mismos mediante instrumentos como el Decatest de Autoevaluación Discente, en el cual, se evidenció la posibilidad que tiene cada estudiante de ser autocrítico y autorreflexivo frente a sus actuaciones y comportamientos para permitirse enunciar y sustentar una autoevaluación crítica y reflexiva.

Finalmente, se propone un análisis crítico del documento SIE y de los procesos evaluativos desarrollados por docentes y estudiantes en la Institución Educativa, con el fin de consolidar una propuesta para la valoración de los aprendizajes que presente al estudiante como un sujeto responsable de sus actuaciones, cambiando el papel pasivo que en la actualidad sustenta y empoderándolo de sus aprendizajes, y, al docente, como el guía-orientador presente en todas las fases de la enseñanza.

## 10. REFERENCIAS

- AGUILAR, V. (2014). *Contribución de la Autoevaluación a la Autorregulación del aprendizaje*. Alemania: Editorial Pública.
- AIKEN, R. (2003). *Test Psicológicos y Evaluación*. México: Pearson Educación.
- ALCARAZ, N. (2015). *Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica*. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- ALTUVE, E. (2016). *Deporte, Globalización y Política*. Armenia: Editorial Kinesis.
- ÁLVAREZ, J. (1985). *Didáctica, Curriculum y Evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Yo también quiero ser eficaz*. Cuadernos de pedagogía n° 247 pág. 79. Barcelona: Fontalba.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Evaluación: Entre la Simplificación Técnica y la Práctica Crítica*. Buenos Aires: Revista Novedades Educativas N°. 195. p. 19-28.
- ALVES, y ACEVEDO, R. (1999). *La Evaluación Cualitativa. La Reflexión para la Transformación de la Realidad Educativa*. Colombia: Editorial Petroglifo.
- APPLE, M. (2001). *¿Pueden las Pedagogías Críticas interrumpir las políticas neoliberales?* En: *Revista Opciones Pedagógicas*, n° 24. Universidad Distrital. Bogotá D.C.
- \_\_\_\_\_. (2001). *¿Podemos Luchar contra el Neoliberalismo y Neoconservadurismo en Educación?* *Revista Docencia* n° 13. Recuperado el 28 de noviembre de 2017 en: <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100728154632.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2005). *Educación, Mercado y una Cultura de Rendición de Cuentas*. En: *Revista Opciones Pedagógicas* n° 31. Universidad Distrital. Bogotá D.C.
- ARREDONDO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación S.A., Madrid, 2002. Pg. 424
- ASTOLFI, J. (2004). *El "Error", Un Medio Para Enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- AVENDAÑO, I. (2005). *La Crítica Educativa y su Validez en el Pensamiento de Elliot Eisner*. Departamento de Educación Humanidades y Arte Universidad Nacional Experimental. Guayana Venezuela. Recuperado el 15 de febrero de 2019 en: SINTITULS: [http://Kaleidoscopio.uneg.edu.ve/números/k04/k04\\_art03.pdf](http://Kaleidoscopio.uneg.edu.ve/números/k04/k04_art03.pdf)
- BARBERÁ, H. (2005), *La Evaluación de Competencias Complejas: La Práctica del Portafolios*. En *Revista Educere*. Vol. 9, N°. 31. Pág. 497-504. Venezuela: Universidad de los Andes.
- BARROW H. & BROWN J. (1992). *Hombre y Movimiento*. Barcelona, España: Doyma, S.A.
- BECKER, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- BETANCOR, M y VILANOU, C. (1995). *Historia de la Educación Física y el Deporte a través De los Textos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- BHOLA, H. (1992). *La Evaluación de Proyectos, Programas y Campañas de "Alfabetización para el Desarrollo"*. Chile: OREALC.

- BLÁZQUEZ, D. (2003). *Evaluar en Educación Física*. Madrid: Inde.
- \_\_\_\_\_. (2006). *La Educación Física*. España: INDE.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Cómo Evaluar Bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: INDE.
- BONILLA, C. (1996). *Didáctica de la Educación Física de Base*. Colombia: Kinesis.
- BURÓN, J 819889. *La Autoobservación (self-monitoring) como Mecanismo de Autoconocimiento y de Adaptación: Un Nuevo Modelo*. Tesis doctoral. España. Universidad de Deusto.
- CAGIGAL, J.M.; (1968): *La Educación Física, ¿ciencia?* En revista Citius, Altius, Fortius, nº X (1,2), pag.5-26.
- \_\_\_\_\_. (1972). *Deporte, Pulso de Nuestro Tiempo*. Madrid: Editora Nacional.
- CAMACHO, H & otros. (1997). *Alternativa Curricular de Educación Física para Secundaria*. Colombia: Kinesis.
- CARRIÓN, J. (2005). *Itinerario de Nuestra Escuela. Visión Crítica de los Procesos Educativos en Colombia*. Bogotá, D.C: Mesa Redonda.
- CASANOVA, M. (1999). *La Evaluación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASTILLO, S & CABRERIZO, J. (2010). *Evaluación Educativa de Aprendizajes y Competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- CECCHINI, J.A.; (1996). En GARCÍA HOZ, V. *Personalización en la E.F*. Madrid: Ed. Rialp.
- CEPAL, 2002. *Escalafón de la Competitividad de los Departamentos de Colombia*. Bogotá: CEPAL.
- CERDA, H. (2001). *El Proyecto de Aula. El aula como un Sistema de Investigación y Construcción de Conocimientos*. Bogotá: Magisterio.
- \_\_\_\_\_. (2003). *La Evaluación como Experiencia Total. Logros – objetivos – procesos – competencias y desempeños*. Bogotá: Magisterio.
- CHATEAU, J. (2013). *Los Grandes Pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHAVERRA, B & URIBE, I. (2007). *Aproximaciones Epistemológicas y Pedagógicas a la Educación Física. Un Campo en Construcción*. Medellín: Funámbulos.
- CORAGGIO, J. (1995). *Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?* Ponencia presentada en el Seminario “El Banco Mundial y las Políticas de Educación en Brasil” organizado por Aço Educativa, Sao Paulo.
- CORNEJO, C. (1999). *Ideario de Rousseau sobre Educación Física*. Madrid: Gymnos
- DE LA TORRE, S. (2000). *Estrategias Didácticas Innovadoras. Recursos para la Formación y el Cambio*. Madrid: Octaedro Editorial.
- DELGADO, K. (2003). *Evaluación y Calidad de la Educación*. Bogotá, magisterio.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata
- DIAZ BALLÉN, J. (2008). *Intencionalidad de las políticas de evaluación de docentes en el contexto de la globalización neoliberal*. Educación Y Cultura: Revista Fecode Y Ceid. Políticas Educativas Para La Primera Infancia.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Currículo y Evaluación ene el Marco del Decreto 1290 de 2009. ¿Políticas o Pedagogía?* Revista Praxis y Saber. Vol. 1 nº. 1. Tunja, UPTC.

- DÍAZ BARRIGA, A e INCLÁN, C (2000). *El Docente en las Reformas Educativas. Sujeto o Ejecutor de Proyectos Ajenos*. Recuperado el 27 de diciembre de 2017 en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- DÍAZ BORBÓN, R. (2003) *Políticas Educativas y Protagonismo Social de la Educación Pública*. Revista Opciones Pedagógicas, n° 28, p. 14-48. Universidad Distrital. Bogotá D.C.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Políticas Educativas y Evaluación en la Era Neoliberal*. En: Revista n° 29 y 30 de Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital. Bogotá D.C.
- DIAZ LUCEA, J. (2012). *La Evaluación Formativa como Instrumento de Aprendizaje en Educación Física*. Madrid: Inde.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. (2009). *Globalización y Educación Crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- DÍEZ LÓPEZ, M.A. (2001). *La Evaluación de la Política Regional: Propuestas para Evaluar las Nuevas Políticas Regionales*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco.
- \_\_\_\_\_ (2011). *La Macdonalización de la Educación Superior*. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. N°. 72, (p. 59-76). España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- EISNER, E. (1998). *El ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- ELLIOT, J. (1986). *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. En Galton, M. "Cambiar la escuela, cambiar el currículum". (p. 237-259). Barcelona: Martínez-Roca.
- ESCUADERO, T. (2003). *Desde los Test hasta la Investigación Evaluativa Actual. Un Siglo, el XX, de Intenso Desarrollo de la Evaluación en Educación*. RELIEVE: v. 9, N.º. 1, p. 11-43.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Sin Tópicos ni Malentendidos: Fundamentos y Pautas para una Práctica Evaluadora de Calidad en la Enseñanza Universitaria*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- ESTE, A. (1983). *Una Escuela para la gente, una Universidad para Venezuela*. Caracas: Colección Extensión.
- ESTÉVEZ, C. (1996). *Evaluación Integral por Procesos*. Bogotá: Magisterio
- ESTRADA, J. (2003). *La Contra Revolución Educativa*. Bogotá: UN.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. (2005). *La Autoevaluación como Practica Promotora de la Democracia y la Dignidad*. En Sicilia, A y Fernández, L. (coord.). *La Otra cara de la Enseñanza. La Educación Física desde una Perspectiva Crítica*. Barcelona: INDE.
- FISHER, M. (2016). *Realismo Capitalista. ¿No hay alternativa?* Argentina: Caja Negra.
- FLÓREZ, R. (2001). *Evaluación, Pedagogía y Cognición. Docente del Siglo XXI*. Colombia: Ed. McGraw-Hill.
- FRAILE, A. (2009). *la Autoevaluación: Una Estrategia Docente para el Cambio de Valores Educativos en el Aula*. Recuperado el dos de febrero de 2018 en: <file:///C:/Users/CARLITOS/Downloads/Dialnet.LaAutoevaluacionUnaEstrategiaDocenteParaElCambioDe-3441758.pdf>
- FREIRE, P. (1990). *Pedagogía del Oprimido*. México: siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra.

- FOUCAULT, M. (2008). *Vigilar y Castigar. El origen de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GALLAGHER, H. (1966). *Problemas Emocionales de los Adolescentes*. Buenos Aires: Hormé.
- GARCÍA BACETE, F & FORTEA BAGÁN, M. (2006). *El Portafolios del Estudiante*. Consultado en: [https://web.archive.org/web/20130811020340/http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/028\\_Contrato\\_didactico\\_y\\_El\\_Portafolios.pdf](https://web.archive.org/web/20130811020340/http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/bdigital/028_Contrato_didactico_y_El_Portafolios.pdf)
- GARCÍA FERRANDO, M. (1993). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (p. 123-152). Madrid, España: Alianza Universidad.
- GARCIA GARCÍA, B. PIÑERO, M. PINTO, T. y CARRILLO, A. (2009). *Evaluación y Gerencia Participativa de los Aprendizajes en el Aula. Una Mirada en la Práctica Evaluativa en el Tiempo*. Revista Educación vol. 33 n° 2. Consultado el 12 de diciembre de 2017, en: Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058003>
- GARCÍA CARRILLO, L. (2016). *La Evaluación en Educación Física Escolar*. Colombia: Kinesis.
- GARCÍA CARRILLO, L & MEZA, G. (2016). *Resignificando la Evaluación y la Autoevaluación de los Estudiantes*. Colombia: Kinesis.
- GATICA, F & URIBARREN, T (2013). *¿Cómo elaborar una rúbrica?* Revista de Investigación Médica. Vol. 2, n° 1. México: Elsevier.
- GIMENO, J. (1992). *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Anaya.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A., (1993). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIROUX, H (2006). *El Nuevo Autoritarismo, la Pedagogía Crítica y la Promesa de la Democracia*. Revista Sinéctica, N°. 29. Recuperado el 03 de enero de 2018 en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/32/showToc>
- GONZÁLEZ, M & otros. (2008). *Historia Universal*. México: Pearson Educación.
- GÓMEZ, R. (2004) *Calidad Educativa: Más que Resultados en Pruebas Estandarizadas*. En Revista Educación y Pedagogía, Vol. XVI, N° 38. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- GRUPO EVALUANDO\_NOS. (2010). Proyecto de Investigación: *El Currículo y la Evaluación Críticos como dinamizadores de las transformaciones pedagógicas. Estudio exploratorio en el contexto de la organización por ciclos en el colegio Rafael Bernal Jiménez*. Bogotá: UPN.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications. Newbury Park, California.
- HABERMAS, J. (1986). Ciencia y Tecnología como “Ideología”. Chile: Letra E.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J, VELÁSQUEZ, R. y otros. (2004). *La Evaluación en Educación Física: Investigación y Práctica en el Ámbito Escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- HERNÁNDEZ, María. (1998) *Evaluación educativa desafío a la calidad: O se educa para la sociedad que existe o se hace para cambiarla*. Recuperado el 25 de septiembre de 2017 en: [www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud03\\_14arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/lud/articulos/lud03_14arti.pdf)
- HERNÁNDEZ NODARSE, M. (2008). *Consideraciones Teóricas-metodológicas necesarias para Mejorar la Evaluación del Aprendizaje en el Ámbito de la Educación Física y el Deporte*.

- Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Vol. 1. Nº 2. Pág. 165 – 191. En: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4673/5110>
- HERNANDEZ SAMPIERI, R., FERNANDEZ, C., & BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta edición. México: McGrawHill.
- HERRERA, M. (1993). *Historia de la Educación en Colombia*. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. Revista Colombiana de Educación, [S.l.], n. 26, abr. 2017. ISSN 2323-0134. Recuperado el 12 de octubre de 2017 en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5297/4329>>. Fecha de acceso: 10 jul. 2017 <http://dx.doi.org/10.17227/01203916.26rce%p>
- IRIONDO, L. (2011). *La Evaluación de los Aprendizajes. Un proceso que Conduce al Éxito*. Educación Física. Campaña de apoyo a la gestión pedagógica de Docentes en servicio. Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- KIRK, D. (1990). *Educación Física y Currículum. Educación crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- LAFOURCADE, P. (1972). *Evaluación de los Aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- LANDSHEERE, G. (1973). *Evaluación Continua y Exámenes: Manual de Docimología*. Argentina: El Ateo.
- LAVAL, C (2004). *La Escuela no es una Empresa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- LÁZARO, M. (2001). *Problemas y Desafíos para la Educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. España: ACCEDES.
- LERMAN, S. (1952). *Historia de la Odontología*. Buenos Aires: El Ateneo.
- LEY 181 de 1995. Ley del Deporte en Colombia. Consultada el 15 de abril de 2018 en: [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85919_archivo_pdf.pdf)
- LOCKE, J. (1975). *Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. Madrid: Porrúa.
- LÓPEZ CARRASCO, M (2007). *Guía Básica para la Elaboración de Rúbricas*. México: Universidad de Iberoamérica. Consultado en: <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/05/guiabasicaelaborarubrica1.pdf>
- LÓPEZ PASTOR, V. (1999). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: Estudio de Casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Tesis doctoral. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado*. En: Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea] 2005, 8 (junio-Sin mes): Fecha de consulta: 8 de junio de 2018. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?>
- \_\_\_\_\_. (2007). *La Evaluación en Educación Física y su Relación con la Atención a la Diversidad del Alumnado*. Revista Digital Kronos. Vol. V, nº 11. Pag. 59 – 71. España.
- LÓPEZ PASTOR, V. & JIMÉNEZ, B. (1995). *Autoevaluación en Educación Física: La Vivencia Escolar de Uno Mismo*. Revista Complutense de Educación, vol. 6, Nº 2. Madrid: Servicio de Publicaciones. Universidad Complutense.
- LUKAS, J. Y SANTIAGO, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

- MAGENDZO, A. (1998) *Preguntas y Respuestas Desafiantes en Torno a la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile: PIIE.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Transversalidad y Currículo*. Bogotá D.C. Magisterio.
- MALAYER, G. (2017). *La Evaluación Docente: Concepciones e Implicaciones en la Cualificación Profesional*. Tesis de maestría. Bogotá D. C. UPN.
- MANDRESSI, R. (2016). *Los mejores médicos de la Tierra*. Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura 43. Pag. 59-87. Consultado el 22 de diciembre de 2017 en: <https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/announcement/view/2>
- MARTÍN, R. (1998). *Instrumentos para la Autoevaluación Institucional*. En: Elementos para el Análisis del Ámbito de Actuación. (pág. 33-43). Madrid: MEC, Sub. General de Formación del Profesorado.
- MARTÍNEZ, P. (2006). *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*. Revista Pensamiento y Gestión N° 20, (pág. 165-193). Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- McCONNELL, R. y BRUE, L. (1997). *Economía. Principios, Problemas y Políticas*. 13ª edición, Pag 62. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill.
- McLAREN, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2013). *La Educación como una Cuestión de Clase*. Revista Praxis Educativa. Argentina: Miño y Dávila.
- MAYOR, J, SUENGAS, A, & MARQUÉS, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Madrid: Síntesis. S.A.
- MEJÍA, M. (2015). *La Calidad de la Educación, una Disputa Polisémica por sus Sentidos*. Debate sobre calidad educativa. Lima: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1992). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación*. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica primaria. Bogotá: MEN.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006). *Revolución Educativa: Plan sectorial:2006\_2010.DocumentoNo.8*. Recuperado el 14 de marzo de 2017 en: [www.mineduccion.gov.co/1621/articles152025\\_recurso](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles152025_recurso)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2009). *Fundamentaciones y Orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 del 16 de abril de 2009*. Consultado en 30 de marzo de 2018 en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769\\_archivo\\_pdf\\_evaluacion.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2011). *Programa para la Transformación de la Calidad Educativa*. Consultado el 18 de diciembre de 2017 en: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310661\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_actores.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf)
- MIÑANA, C. y RODRÍGUEZ, J (2002). *La Educación en el Contexto Neoliberal*. Recuperado el 05 de marzo de 2017 en: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>
- MONEDERO, J (1998). *Bases Teóricas de la Evaluación Educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.



- MORA, A. (2004). *La evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos*. (U. d. Costa, Ed.) Actualidades Investigativas en Educación, 4(2), 6. Consultado el 26 de enero de 2018, en <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- MORRISH, I. (1978). *Cambio e Innovación en la Enseñanza*. Salamanca. Anaya.
- MUÑOZ, G. (2007). *Un nuevo paradigma: La Quinta Generación de Evaluación*. Venezuela: Revista Laurus.
- NIÑO, L. (1996). *La Evaluación: ¿Instrumento de Poder o Acción Cultural?* En revista Pedagogía y Saberes N° 8. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Tendencias Predominantes en la Evaluación de Docentes*. En: Revista Opciones Pedagógicas N° 24 Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Dimensiones de la Evaluación de la Calidad de la Educación*. En: Revista Opciones Pedagógicas, N° 25. Bogotá, Universidad Distrital.
- \_\_\_\_\_. (2005). *La Evaluación Docente en las Políticas Evaluativas y la Administración Institucional*. En: Revista N° 31 de Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital. Bogotá D.C.
- \_\_\_\_\_ (2006). *El Sujeto en la Evaluación Educativa en la Sociedad Globalizada*. Revista Opciones Pedagógicas N.º 32-33. Bogotá: Universidad Distrital.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Políticas Educativas, Evaluación y Metaevaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2008). *La Metaevaluación de las Políticas de Evaluación de Docentes*. En: Revista N° 38 de Opciones Pedagógicas. Universidad Distrital. Bogotá D.C.
- NIÑO, L. (comp.) (2010). *De la Perspectiva Instrumental a la Perspectiva Crítica*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- NIÑO, L. (comp.) (2013). *Currículo y Evaluación Críticos: Pedagogía para la Autonomía y la Democracia*. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional, CIUP.
- NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NORIEGA, M. (1996). *En los Laberintos de la Modernidad: Globalización y Sistemas Educativos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- OCDE. (1995). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Consultado el 22 de diciembre de 2017 en: <http://pnd.gob.mx>: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- OCDE. (2004). *Evaluación Formativa: mejora del Aprendizaje en las Aulas de Secundaria*. consultada el 29 de junio de 2017 en: <http://www.oecd.org/education/cei/34313907.pdf>
- OCDE. (2016). *La Educación en Colombia*. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Bogotá, MEN.
- OCDE. (2017). Página oficial de la OCDE consultada el 23 de julio de 2017 en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/historia-ocde.htm>.
- ORTEGA, P., PEÑUELA, M., LOPEZ, D. (2009). *Sujetos y Prácticas de las Pedagogías Críticas*. Bogotá: El Búho.

- PANADERO, E. y ALONSO, J. (2013). *Revisión sobre autoevaluación educativa: evidencia empírica de su implementación a través de la autocalificación sin criterios de evaluación, rúbricas y guiones*. Revista de investigación en educación, 11(2), 172-197. Consultado el 25 de febrero de 2019 en.  
[http://www.ernestopanadero.es/Publications/Articles/007\\_Panadero\\_&\\_Alonso\\_Tapia\\_2013\\_Revision\\_empirica\\_autoevaluacion.pdf](http://www.ernestopanadero.es/Publications/Articles/007_Panadero_&_Alonso_Tapia_2013_Revision_empirica_autoevaluacion.pdf)
- PANADERO, E, y ALONSO, J. (2014). *Teorías de Autorregulación Educativa: Una Comparación y Reflexión Teórica*. Revista digital de Psicología Educativa. Vol. 20 Núm.1 pág. 11-22. Consultada el 23 de mayo de 2018 en: <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#bib0045>
- PÁRAMO, P. (2011). *La Investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- PELLÓN, R. (2013). *Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo*. Bogotá D.C: Revista Colombiana de Psicología, 22(2), 389-399.
- PÉREZ ABRIL, M, y BUSTAMANTE, G. (comp.) (2001). *Evaluación Escolar: ¿Resultados o Procesos?* Bogotá D.C. Magisterio.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). *La Evaluación, su Teoría y su Práctica*. Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo.
- \_\_\_\_\_. (2004). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Madrid, Morata.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Evaluación externa en la LOMCE. Reválidas, exclusión y competitividad*. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No. 81. Pág. 59 – 72. España: AUFOP.
- PEREZ JUSTE, R y Otros. (2004). *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid, Narcea.
- PERRENOUD, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- PIGRAU, T. (2000). *El Contrato Didáctico en el "Trabajo Cooperativo": Un Instrumento para la Autoevaluación*. En: Evaluación Como Ayuda al Aprendizaje. España: Graó.
- PILA, A. (1997). *Evaluación deportiva. Los test de laboratorio al campo*. Madrid: Pila Teleña.
- POPHAM, J. (1983). *Evaluación Basada en Criterios*. Madrid: Magisterio Español.
- POSADA, J. (1995). *Notas para el análisis del discurso educativo neoliberal*. En: Revista Pretextos Pedagógicos. Santa Fe de Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- PRZESMYCKI, H. (2000). *La Pedagogía de Contrato. El Contrato Didáctico en la Educación*. Barcelona: Graó.
- QUINTERO, J. Munévar, R. Munévar, F. (2015). *Ambientes Escolares Saludables*. Revista Salud Pública. N° 17. (229-245). Bogotá D.C. Universidad Nacional.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1993). *Ley 60 de 1993*. Diario Oficial. Diario Oficial No. 40.987. Bogotá: Imprenta Nacional.
- REPÚBLICA DE COLOMBIA. (1994). *Ley 115 de 1994 o Ley General de la Educación en Colombia*. Diario Oficial. Año CXXIX. No. 41214. Bogotá: Imprenta Nacional.

- RIVERA, M. y PIÑERO, M. (2006). La Generación Emergente en la Evaluación de los Aprendizajes: Concepciones y Modelos. *Laurus*, vol. 12, N°. 22, pp. 26-48. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- RIZVI, F. (2010). *La Educación a lo Largo de la Vida: Más allá del Imaginario Neoliberal*. Revista Española de Educación Comparada. N° 16. Madrid. Recuperado el 8 de enero de 2017 en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/issue/view/537>
- \_\_\_\_\_ (2017). *La Globalización y el Imaginario Neoliberal de la Reforma de la Educación*. Investigación y Prospectiva en Educación, N°. 20. París, UNESCO. Recuperado el 08 de enero de 2018 en: <https://es.unesco.org/node/262744>
- RODRÍGUEZ GALLEGO, M. (2007). *Estrategias Educativas en Educación Primaria y Secundaria*. En: *Didáctica y Currículum para el Desarrollo de Competencias*. España: Dykinson.
- RODRIGUEZ, D & GUZMAN, R (2016). Autoconcepto Académico y Atribuciones Causales sobre el Rendimiento Académico en Adolescentes en Situación de Riesgo. En: *Psicología y Educación: presente y futuro*. España: ACIPE.
- RODRÍGUEZ, J. (1942). *Historia de la Educación Física*. Montevideo: Comisión Nacional de Educación Física.
- ROSALES, C. (1984). *Criterios para una Evaluación Formativa*. Madrid: Narcea.
- ROSENTAL, M; IUNDIN, P (1985). *Diccionario Filosófico*. Bogotá: Ediciones Nacionales.
- ROTH, A (2007). Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación. Bogotá: Aurora.
- RUÉ, J. (1996). *Currículo: Concepciones y Prácticas*. Cuadernos de Pedagogía, N° 253. Consultado el 17 de enero de 2018 en: [http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/practical/lecturas\\_pra1/lecturasUnidadI/concepciones\\_y\\_practicas.PDF](http://webdelprofesor.ula.ve/nucleotachira/oscarg/materias/practical/lecturas_pra1/lecturasUnidadI/concepciones_y_practicas.PDF)
- RUÍZ, R. (2009). Calificación y Autoevaluación del Alumno/a en Educación Física. *Revista Digital Temas para la Educación*. N°. 3, julio. Pág. 1-7. Andalucía. En: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5102.pdf>
- SAINZ, R. (1992). *Historia de la Educación Física*. Cuadernos de Sección. Educación 5. (N°. 5. Pag 27 – 47. Consultado el 17 de marzo de 2018 en: <http://www.euskotikaskuntza.org/es/publicaciones/bibliografia-sobre-la-educacion-fisica/art-11631/>
- SALCEDO, H (2010). *La Evaluación Educativa y su Desarrollo como Disciplina y Profesión: Presencia en Venezuela*. Revista Virtual de Pedagogía SciELO. Consultada el 07 de enero de 2018 en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S079897922010000](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079897922010000)
- SÁNCHEZ, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- SANMARTÍ, N. (2007). *10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender*. Madrid: Editorial GRAÓ.
- \_\_\_\_\_. (2010). *La Evaluación Vista como un Proceso de Autorregulación*. En prensa, Uruguay: Publicaciones MEC.
- SANTOS, M. (1988). *Patología General de la Evaluación*. Revista Infancia y Aprendizaje. Vol. 41. Pag. 143 – 158. España: Fundación Infancia y Aprendizaje

- \_\_\_\_\_. (1993). *La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora*. Revista Investigación en la Escuela, nº 20. Pag. 23 – 38. Málaga: Alijbe.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica*. Revista Investigación en la Escuela, Nº 30, 1996. Consultado el 11 de diciembre de 2017 en: [www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30\\_1.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/30/R30_1.pdf).
- \_\_\_\_\_. (1999). *20 Paradojas de la Evaluación del Alumnado en la Universidad Española*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Consultada el 3 de mayo de 2018 en: [https://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1224341617.pdf](https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341617.pdf).
- \_\_\_\_\_. (2003). *Una Flecha en la Diana. La Evaluación como Aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- \_\_\_\_\_. (2014). *La Evaluación como Aprendizaje*. España: Narcea ediciones.
- SAVATER, F. (1997): *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. (2014). *Orientaciones para el área de Educación Física, Recreación y Deporte*. Bogotá. D. C. Jerlec Digital Editores.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- SILVA, G. (2002). *Diccionario Básico Del Deporte Y La Educación Física*. Colombia: Kinesis.
- SKINNER, B. (1978). *Aprendizaje Escolar y Evaluación*. Buenos Aires: Paidós.
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D., & SHINKFIELD, A. (2005). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. (C. Losilla, Trad.) Barcelona, España: Paidós.
- TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- TAMAYO, A. (2010). *Epistemología, Currículo y Evaluación. Una relación por reconstruir*. Revista Praxis y Saber. Vol. 1 Nº. 1. Tunja: UPTC.
- TAMAYO, A & otros. (2017). *¿Hacia Dónde va la Evaluación? Aportes Conceptuales para Pensar y Transformar las Prácticas de Evaluación*. Bogotá D.C. IDEP.
- TORRES, J. (2001). *La Educación en Tiempos de Neoliberalismo: Un mundo en Crisis y Reestructuraciones*. España: Morata.
- TYLER, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Argentina: Troquel.
- VASILACHIS, I. (coor.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- VÉLEZ, C (2007). *El Cambio de Paradigma en Evaluación de Políticas Públicas: El Caso de la Cooperación al Desarrollo*. Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas. Consultado el 12 de enero de 2018 en: [http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/03\\_EST\\_05\\_velez.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/03_EST_05_velez.pdf)
- VEGA, R. (2012). *La calidad Educativa una Noción Neoliberal propia del Darwinismo Pedagógico*. Consultado el 10 de marzo de 2018 en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=142741>
- VICTORINO, L. (2002). *Perspectivas socioeducativas e Innovación Curricular. Ideas para Comprender la Universidad en una Transición de Siglo*. México: UACH.

# ANEXOS

## DECATEST DE AUTOEVALUACIÓN DISCENTE

NOMBRE: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ años y \_\_\_\_\_ meses

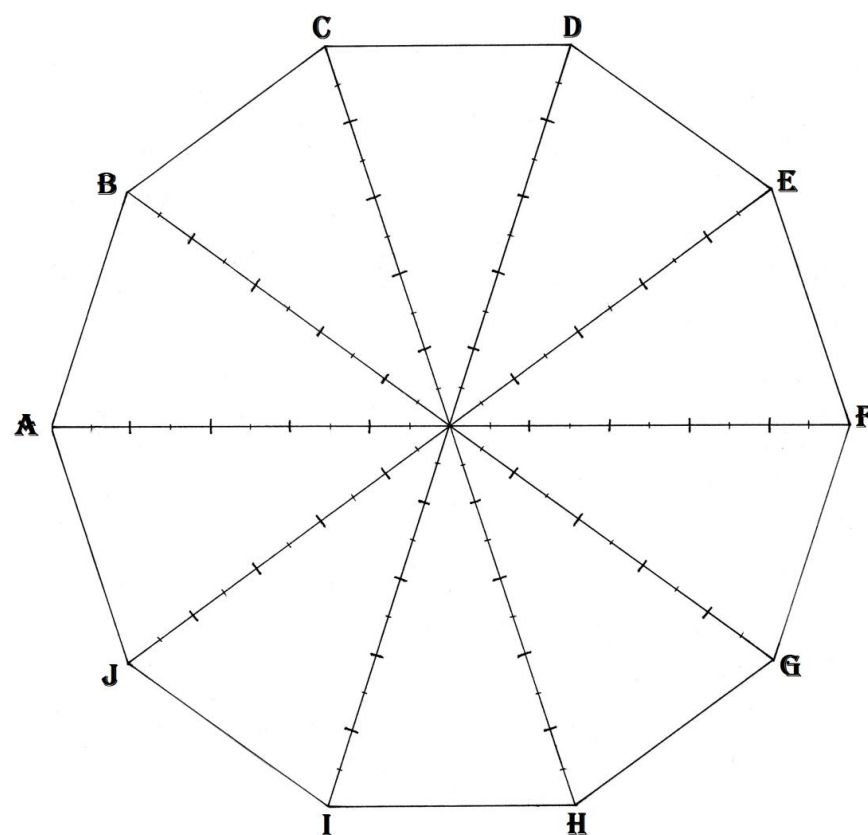
FECHA ACTUAL: (D/M/A) \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ TEMA: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: \_\_\_\_\_ JORNADA: \_\_\_\_\_

ASIGNATURA: \_\_\_\_\_ EVENTO: \_\_\_\_\_

	CATEGORÍA A EVALUAR		CATEGORÍA A EVALUAR
A		F	
B		G	
C		H	
D		I	
E		J	

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	TOTAL
POSITIVO											
NEGATIVO											



ESCALA	VALOR	
SUPERIOR		
ALTO		
BÁSICO		
BAJO		

**% MÍNIMO  
APROBATORIO:**

\_\_\_\_\_

**% TOTAL  
POSITIVO:**

\_\_\_\_\_

**ESCALA:**

**AUTOCRÍTICA Y AUTORREFLEXIÓN**

	CATEGORIA Y VALOR	FORTALEZAS	OPORTUNIDADES	COMPROMISOS
A				
B				
C				
D				
E				
F				
G				
H				
I				
J				





















**DIARIO DE CAMPO DOCENTE**  
**2018 - 2019**

CLASE	FECHA	HORA	CURSO	PARTICIPANTES	LUGAR
<b>ACTIVIDADES REALIZADAS</b>					
<b>OBSERVACIONES</b>					
<b>CONCLUSIONES</b>					
<b>RECOMENDACIONES</b>					



El presente Acuerdo Pedagógico, establecido por: \_\_\_\_\_, del grado: \_\_\_\_\_ en mi calidad de estudiante, insta los principales compromisos académicos, actitudinales y comportamentales con los cuales me comprometo de manera libre y espontánea para un óptimo desarrollo de las diferentes prácticas en clase de Educación Física. Este contrato dará inicio el 24 de enero de 2019 y culminará el \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019, fecha en la cual se hará una revisión de los acuerdos establecidos y el cumplimiento o no de los mismos. También se harán algunas revisiones periódicas cuando así se requiera.

De esta manera, me comprometo a: (elige una sola opción por ítem  o .

- a. *Acudir* puntualmente a cada una de las sesiones de clase de acuerdo al lugar y horario establecido para el desarrollo de dichas actividades.  
- b. *Presentarme* a clase de Educación Física con el uniforme establecido en el manual de convivencia vigencia 2019.  
- c. *Asistir* a todas y cada una de las sesiones de clase a lo largo del periodo escolar, en caso contrario, presentar la debida justificación por inasistencia.  
- d. *Entregar* de manera oportuna las diferentes tareas y/o trabajos teóricos asignados para el reforzamiento de las prácticas realizadas en clase.  
- e. *Participar* activamente en cada una de las prácticas desarrolladas en clase tratando de realizarlas siempre de la mejor manera posible.  
- f. *Respetar* a mis compañeros, docentes y demás personas involucradas en el desarrollo de las diversas prácticas en clase de Educación Física.  
- g. *Aprovechar* de manera práctica y eficiente cada uno de los diferentes espacios de tiempo que componen las diferentes sesiones de clase.  
- h. *Desarrollar* todo mi potencial físico y mental en las diferentes prácticas entregando en cada una de las actividades mi mejor esfuerzo para alcanzar los objetivos propuestos.  
- i. *Comportarme* de manera adecuada en los diferentes espacios y momentos de la clase de acuerdo a las indicaciones dadas para el desarrollo de las actividades.  
- j. *Ayudar* a mis compañeros con las dificultades presentadas en el desarrollo de las actividades propuestas en clase desde mis propias posibilidades.  

---

Firma del Estudiante

---

Firma Docente

## AUTOEVALUACIÓN DIARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

**CURSO:** \_\_\_\_\_

CLASE	FECHA	TEMA	ACTIVIDAD	RESULTADO	EVAL. CUALITATIVA	EVAL. CUANTITATIVA					FIRMA
						1 – 1.9	2 – 2.9	3 – 3.9	4 – 4.9	5.0	
1											
2											
3											
4											

*Lic. CARLOS F BAQUERO G.*

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Facultad de Educación**  
**Departamento de Postgrados - Maestría en Educación**  
**Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa**  
**Grupo Evaluando\_nos**  
Encuesta aplicada a estudiantes  
2018

**Apreciado Estudiante:**

Reciba un cordial y atento saludo. A continuación, lo invito a participar de la siguiente encuesta que tiene como propósito recolectar la información necesaria para el desarrollo investigativo relacionado con la Tesis de Maestría en Educación Titulada: ***“Políticas Educativas y Evaluación Escolar: Hacia una Autoevaluación Crítica y Formadora. Experiencia en el Área de Educación Física”***

**DATOS GENERALES**

Fecha actual: (d/m/a) \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Género: M  F  Edad: \_\_\_\_ años y \_\_\_\_ meses.

**Grado que cursa actualmente:** \_\_\_\_\_ **Años cursados en esta institución educativa:** \_\_\_\_\_

**¿Ha repetido algún año escolar?:** No  Si  **Cuál(es):** \_\_\_\_\_

*A continuación, por favor responda las siguientes preguntas de acuerdo con su experiencia como estudiante y el conocimiento que tiene acerca de la evaluación escolar relacionada con su entorno académico.*

1. **¿Usted como estudiante ha sido evaluado por sus profesores? SI \_\_\_ NO\_\_.** Si su respuesta es *afirmativa* exprese: **¿Para qué considera usted que lo evalúan sus profesores?**

---



---



---



---



---

2. **Para usted como estudiante, ¿qué es la evaluación escolar?**

**Rta:** \_\_\_\_\_

---



---



---



---

3. A usted como estudiante en su actual colegio ¿le han permitido realizar procesos de Autoevaluación? SI \_\_\_ NO \_\_\_. Si su respuesta es *afirmativa* exprese de manera general, ¿De qué forma se ha realizado el proceso de Autoevaluación?

Rta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4. ¿En qué asignaturas se realizan procesos de Autoevaluación y en cuáles no?

Rta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

5. ¿Cuál ha sido la experiencia más importante o significativa de Autoevaluación que ha tenido en su actual institución educativa y por qué?

Rta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

6. ¿Se han desarrollado procesos de *Autoevaluación* en Educación Física? SI \_\_\_ NO \_\_\_. Si su respuesta es *afirmativa* exprese: ¿Qué experiencia ha tenido en esta área frente a este tema?

Rta: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Finalmente, quiero agradecerle el tiempo y colaboración prestada para el desarrollo de esta propuesta de investigación.

Lic. Carlos F Baquero G. UPN

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Departamento de Postgrados - Maestría en Educación**  
**Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa**  
**Grupo Evaluando\_nos 2019**  
**Colegio Tibabuyes Universal IED**  
***Encuesta aplicada a estudiantes - grado undécimo***

**Apreciado Discente:**


Reciba un cordial y atento saludo. A continuación, lo invito a participar de la siguiente encuesta que tiene como propósito recoger la información necesaria para el desarrollo investigativo relacionado con la Tesis de Maestría en Educación Titulada: ***“Políticas Educativas y Evaluación Escolar: Hacia una Autoevaluación Crítica y Formadora. Experiencia en el Área de Educación Física”***. De antemano, quiero agradecerle por su tiempo y participación en el desarrollo de esta propuesta de investigación.

**I. DATOS GENERALES**

Fecha actual: (d/m/a) \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Género: M  F  Edad: \_\_\_\_ años y \_\_\_\_ meses.




Grado que cursa actualmente: \_\_\_\_\_ Años cursados en esta institución educativa: \_\_\_\_\_

¿Ha repetido algún año escolar?: No  Si Cuál(es): \_\_\_\_\_

*A continuación, marque con una “X” sobre el logo (  ), la respuesta que considere más apropiada (sólo una) o complete la información de acuerdo con la percepción que tiene acerca de la pregunta de encuesta en relación con su entorno escolar.*

**II. EVALUACIÓN ESCOLAR A ESTUDIANTES**

**1. Desde su punto de vista, usted como estudiante, considera que la evaluación escolar que se lleva a cabo en su aula de clase es:**

- a. Un proceso mediante el cual los docentes certifican los aprendizajes obtenidos por sus estudiantes al finalizar cada periodo académico. 
- b. El proceso metodológico necesario para establecer el nivel de conocimientos adquiridos por los estudiantes, de acuerdo a unos objetivos previamente establecidos por el docente. 
- c. Una forma de conocer y valorar los conocimientos adquiridos por cada estudiante en el desarrollo de sus procesos escolares, estableciendo alternativas para superar las dificultades existentes en dichos procesos. 

- d. Una forma de ejercer control, por parte del docente, sobre el estudiante, sus actitudes y los conocimientos adquiridos en cada ciclo escolar.



Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**2. Teniendo en cuenta su posición como estudiante, perteneciente al colegio Tibabuyes Universal, podría definir que a usted *lo evalúan* para:**

- a. Calificarle los resultados en las diversas pruebas y tareas realizadas en un periodo de tiempo definido.



- b. Comprobar los aprendizajes obtenidos, y a la vez, posibilitar la mejora en los procesos de enseñanza en el aula.



- c. Dar cuenta de los resultados obtenidos en diferentes actividades de acuerdo con unos objetivos previamente establecidos.



- d. Ayudar y orientar en las dificultades existentes en los procesos de aprendizaje mediante la valoración de los conocimientos adquiridos en diferentes momentos del proceso académico.



Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**3. En su papel de estudiante, la evaluación de los aprendizajes realizada en el colegio Tibabuyes Universal, tiene como *objetivo primordial*:**

- a. Valorar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes con el propósito de emitir un concepto calificativo relacionado con la apropiación o carencia de dichos conocimientos.



- b. Establecer un parámetro de clasificación, de acuerdo con las calificaciones y resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes actividades propuestas por el docente para tal fin.



- c. Mejorar los métodos de enseñanza de los docentes y los procesos de aprendizaje en los estudiantes mediante la constante verificación de las metodologías y resultados obtenidos en el aula.







- d. Generar espacios de diálogo y autorreflexión crítica frente a los procesos desarrollados por docentes y estudiantes en el aula para el mejoramiento de los resultados obtenidos.







Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

4. En su cotidianidad como estudiante en el colegio Tibabuyes Universal, considera usted que *la evaluación de estudiantes* es una posibilidad para que:

- a. Docentes y estudiantes reconozcan sus fortalezas y dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se generen alternativas de mejoramiento continuo. 
- b. Los docentes puedan ejercer un control más efectivo sobre las acciones, las actividades y los desempeños de todos los estudiantes. 
- c. Se pueda cumplir con los requerimientos establecidos tanto para docentes como para estudiantes al inicio del año escolar. 
- d. Se conozcan los avances y dificultades presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes momentos del año escolar. 

Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.


5. Desde su conocimiento, el *Sistema Institucional de Evaluación (SIE)*, característico del colegio Tibabuyes Universal, es un documento que:




- a. Establece las normas evaluativas en su plantel educativo para ser aplicadas por docentes y estudiantes, ya sea de manera total o parcial. 
- b. Presenta unas normatividades para la evaluación de estudiantes realizada por los docentes quienes, en ocasiones, efectúan estos procesos evaluativos sin tener cuenta este documento. 
- c. Representa las reglamentaciones y normatividades sobre evaluación conocidas, entendidas y acatadas por directivos, docentes, padres de familia y estudiantes. 
- d. Establece de manera clara y precisa los criterios para la evaluación de estudiantes de acuerdo con la filosofía institucional y el modelo pedagógico característico de la institución educativa. 

Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

### III. AUTOEVALUACIÓN DE ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN FÍSICA





6. La *autoevaluación de estudiantes* es entendida por usted como:

- a. Un procedimiento evaluativo dirigido por los docentes en el cual, cada estudiante expresa mediante una nota o calificación la percepción que tienen de sus propias actuaciones en clase en una situación específica. 

- b. Una parte de la evaluación de los aprendizajes desarrollada por docentes y estudiantes y realizada como un requerimiento establecido en el documento SIE de su Institución Educativa. 
- c. Una apreciación dialógica entre docente y estudiante frente a los procesos formativos realizados y que, a su vez, hace parte de la totalidad del proceso evaluativo escolar. 
- d. Un proceso de autorreflexión y autocrítica en el que me reconozco como individuo, de acuerdo con las fortalezas y dificultades presentadas en el desarrollo de los diversos procesos escolares. 



Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**7. Desde una perspectiva práctica y funcional, la autoevaluación de estudiantes es *un proceso encaminado hacia*:**

- a. Una constante reflexión del estudiante para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje sustentada en la autocrítica como base para el desarrollo de las capacidades cognitivas de cada individuo. 
- b. El cumplimiento de unos parámetros evaluativos establecidos en un documento concertado por la comunidad educativa para el mejoramiento de los aprendizajes. 
- c. La complementación de los diferentes procesos evaluativos llevados a cabo por el docente que anima al estudiante a realizar una autocalificación de sus propios aprendizajes. 
- d. La participación del estudiante en los procesos de evaluación mediante la conciliación de una valoración de sus aprendizajes expresado mediante un concepto de cuantificación. 

Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**8. Considera usted como estudiante que los procesos de autoevaluación desarrollados por los docentes en su Institución Educativa tienen como función:**

- a. Establecer mecanismos de control evaluativo por parte del docente frente a la autocalificación expresada por los estudiantes. 
- b. Cumplir con uno de los requisitos establecidos en el SIE dando a cada estudiante la posibilidad de generar una autocalificación de sus procesos escolares. 



- c. Dar a cada estudiante la posibilidad de calificar los resultados obtenidos como parte de un proceso evaluativo.
- d. Generar espacios de autocrítica y autorreflexión en cada estudiante de acuerdo a los procesos académicos desarrollados y los resultados obtenidos.



Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**9. ¿Cree usted que las prácticas de autoevaluación realizadas por usted como estudiante en el área de Educación Física favorecen los procesos de autoaprendizaje, autocrítica y autorreflexión? Si (\_\_\_) o No (\_\_\_).**

**Por favor, argumente su respuesta.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**10. Específicamente en el área de Educación Física, ¿en qué medida, los procesos de autoevaluación de estudiantes le han permitido mejorar o superar las dificultades existentes en el desarrollo de sus actividades escolares u otros procesos extraescolares en general?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

***Observaciones y/o comentarios finales.***

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

***Muchas gracias por su participación.***

***Lic. Carlos F Baquero G.***

***UPN***

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Departamento de Postgrados - Maestría en Educación**  
**Énfasis en Evaluación y Gestión Educativa**  
**Grupo Evaluando\_nos 2019**  
***Colegio Tibabuyes Universal IED***  
***Encuesta aplicada a Docentes***

### Apreciado Docente:


Reciba un cordial y atento saludo. A continuación, lo invito a participar de la siguiente encuesta que tiene como propósito recoger la información necesaria para el desarrollo investigativo relacionado con la Tesis de Maestría en Educación Titulada: ***“Políticas Educativas y Evaluación Escolar: Hacia una Autoevaluación Crítica y Formadora. Experiencia en el Área de Educación Física”***. De antemano, quiero agradecerle por su tiempo y participación en el desarrollo de esta propuesta de investigación.

#### I. DATOS GENERALES

Fecha actual: (d/m/a) \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Género: M  F  Edad: \_\_\_\_ años. Escalafón \_\_\_\_



Tiempo laborando en la SED \_\_\_\_\_. Tiempo laborando en la actual institución educativa:  
\_\_\_\_\_

Área a la que pertenece \_\_\_\_\_ Titulación de Pregrado \_\_\_\_\_



*A continuación, marque con una “X” sobre el logo (  ), la respuesta que considere más apropiada (sólo una) o complete la información, de acuerdo con la percepción que tiene acerca del tema de encuesta en su entorno escolar.*

#### II. POLÍTICAS DE EVALUACIÓN A ESTUDIANTES

1. De acuerdo con las Políticas Educativas en nuestro país, considera usted que el *Decreto 1290<sup>32</sup> de 2009*, es un documento que:





- a. Facilita la evaluación y promoción de estudiantes de manera eficiente de acuerdo con las disposiciones dadas en cada institución educativa. 
- b. Entrega autonomía a las instituciones educativas para realizar los procesos de evaluación y promoción de estudiantes de acuerdo con sus propias normativas. 

<sup>32</sup> **Decreto 1290 de 2009.** Documento por medio del cual, el Gobierno Nacional reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los niveles de educación básica y media en todo el país.

- c. Garantiza la organización de los procesos evaluativos para que en todas las instituciones educativas del país se realice una evaluación igual para todos. 
- d. Generaliza los procesos evaluativos para que todos los y las estudiantes puedan aprobar su año escolar sin mayores inconvenientes. 

Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.



**2. Desde su experiencia como docente, el *Sistema Institucional de Evaluación (SIE)*, característico del colegio Tibabuyes Universal, es un documento que:**

- e. Establece normatividades evaluativas en el plantel educativo, las cuales son aplicadas por directivos y docentes, aunque estas sean desconocidas total o parcialmente por algunos o muchos de los estudiantes. 
- f. Representa el modelo pedagógico de la institución educativa, y todas las reglamentaciones y normatividades allí establecidas son conocidas y acatadas por docentes y estudiantes. 
- g. Presenta unas normatividades para la evaluación de estudiantes que son desconocidas por muchos de los estudiantes, e incluso por algunos docentes, quienes realizan procesos evaluativos sin tener en cuenta este documento. 
- h. Establece de manera clara y precisa los criterios para la evaluación de estudiantes de acuerdo con el PEI institucional y el modelo pedagógico característico de la institución educativa. 

Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

### III. EVALUACIÓN ESCOLAR

**3. Teniendo en cuenta su experiencia como docente en el sistema educativo distrital, podría usted definir que la *evaluación escolar* se entiende como:**

- e. El proceso mediante el cual usted califica los resultados de las diversas pruebas y tareas realizadas por los estudiantes en un periodo de tiempo definido. 
- f. La posibilidad que tiene usted como docente de ayudar a los estudiantes con las dificultades existentes en sus procesos de aprendizaje mediante la constante valoración de los conocimientos adquiridos en diferentes momentos del proceso académico. 

g. La metodología que usted utiliza para dar cuenta de los resultados obtenidos por los estudiantes en diferentes actividades de acuerdo con unos objetivos estandarizados previamente establecidos.



h. Un medio para que usted como docente compruebe los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y que, a la vez, le permite mejorar en sus propios procesos de enseñanza en el aula.



Otro: \_\_\_\_\_

**4. Desde su perspectiva como docente, la evaluación de los aprendizajes realizada por usted en el colegio Tibabuyes Universal, tiene como *objetivo primordial*:**

e. Generar espacios de diálogo y autorreflexión crítica frente a los procesos escolares desarrollados en el aula entre usted y sus estudiantes para el mejoramiento de la metodología desarrollada y los resultados obtenidos.



f. Caracterizar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes para emitir una calificación relacionada con la apropiación o carencia de dichos conocimientos.



g. Establecer un parámetro de clasificación, de acuerdo con las calificaciones y resultados obtenidos por los estudiantes en las diferentes actividades propuestas por el docente para tal fin.



h. Mejorar sus técnicas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en los estudiantes mediante la constante verificación de las metodologías y resultados obtenidos en el aula.



Otro: \_\_\_\_\_

**5. En su cotidianidad como docente en el colegio Tibabuyes Universal, considera que la evaluación de estudiantes es *una posibilidad para que*:**

e. Usted como docente pueda ejercer un control más efectivo sobre las acciones, las actividades y los desempeños de todos sus estudiantes.



f. Usted pueda evidenciar los diferentes procesos desarrollados en el aula de clase y, de esta manera, poder cumplir con los requerimientos establecidos para docentes y estudiantes al inicio del año escolar.



g. Sus estudiantes y usted, en trabajo colaborativo, puedan reconocer las fortalezas y dificultades en el desarrollo de los procesos de enseñanza y



aprendizaje y, de esta manera, poder generar alternativas para el mejoramiento continuo.

- h.** Usted como docente conozca permanentemente los avances y dificultades presentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes momentos del año escolar.



Otro: \_\_\_\_\_

## 6. AUTOEVALUACIÓN DISCENTE

**7. Desde un posicionamiento crítico, para usted, la *autoevaluación de estudiantes* es entendida de manera general por los docentes como:**

- a.** Un complemento del proceso evaluativo de los estudiantes, que se ajusta a las normas establecidas y se sustenta en los objetivos planteados y los logros alcanzados por cada estudiante en cada periodo escolar.
- b.** La posibilidad que tiene el docente de generar espacios de autocrítica y autorreflexión con sus estudiantes frente a los procesos desarrollados y los resultados obtenidos.
- c.** La autocalificación dada por cada estudiante al finalizar un periodo académico en concordancia a los procesos realizados y los resultados alcanzados sin que haya una retroalimentación.
- d.** La solicitud que hace el docente a sus estudiantes para que evalúen sus procesos escolares mediante una autocalificación, esto de acuerdo a las actuaciones presentadas en el aula de clase.



Otro: \_\_\_\_\_

**8. En el desarrollo de su labor como docente en el colegio Tibabuyes Universal, la *autoevaluación de estudiantes* es realizada como:**

- e.** Un procedimiento evaluativo que usted elabora en el cual, cada estudiante expresa mediante una nota o calificación la percepción que tienen de sus propias acciones para un periodo de tiempo determinado.
- f.** Una actividad desarrollada como un requerimiento establecido en el documento SIE de su Institución Educativa.
- g.** Un acuerdo dialogado entre usted y sus estudiantes frente a los procesos formativos realizados y que hace parte de la totalidad del proceso evaluativo que se lleva a cabo de manera similar en todas las áreas.



h. Un proceso de autocrítica y autorreflexión en el que cada estudiante se reconoce así mismo como individuo, de acuerdo a las fortalezas y dificultades presentadas en el desarrollo de los diversos procesos escolares.



Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**9. Desde una perspectiva práctica y funcional, considera usted que la autoevaluación de estudiantes es un proceso encaminado hacia:**

e. La constante autorreflexión para el mejoramiento continuo de los procesos de aprendizaje sustentada en la autocrítica como base para el desarrollo de las capacidades metacognitivas de cada individuo.



f. El cumplimiento de unos parámetros evaluativos establecidos en un documento concertado por la comunidad educativa para el mejoramiento de los aprendizajes.



g. La complementación de los diferentes procesos evaluativos llevados a cabo por el docente que anima al estudiante a realizar una autocalificación de sus propios aprendizajes.



h. La participación del estudiante en los procesos de evaluación mediante la conciliación de una valoración de sus aprendizajes expresado mediante un concepto cuantitativo.



Otro: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**10. ¿Cree usted que las prácticas de autoevaluación realizadas a estudiantes en su Institución Educativa favorecen los procesos de autoaprendizaje, autocrítica y autorreflexión en ellos? Si (\_\_\_) o No (\_\_\_).**

**Por favor, argumente su respuesta.**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

**11. Específicamente en su área de trabajo, ¿en qué medida, los procesos de autoevaluación de estudiantes le han permitido mejorar la práctica evaluativa de los estudiantes?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.