



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del título de
Licenciado/a en Ciencias de la
Educación Básica

Autores:

Gavilánez León María de Lourdes

CI: 0350121943

Sandoval Torres Kevin Arturo

CI: 0704968767

Torres Pacheco Miriam Adelaida

CI: 0105140222

Tutor:

Guevara Buestán Paúl Andrés

CI: 0103899233

Cotutor:

Orellana Galarza Víctor Javier

CI: 0105456941

Azogues - Ecuador

Marzo, 2024

RESUMEN

En la escuela, las interacciones sociales, pedagógicas, didácticas y curriculares perfilan las prácticas evaluativas, así, en dependencia de las dinámicas establecidas en la enseñanza-aprendizaje, la evaluación puede incurrir en pedagogías de inclusión o de exclusión. En este trabajo se analizan los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente, que devienen en propuesta educativa de inclusión.

La investigación de corte cualitativo está orientada en el paradigma interpretativo, desde el cual se configura un diseño explicativo, centrado en el método inductivo-deductivo. El diseño de la investigación encauza el análisis detallado de la interacción entre el evaluado, la evaluación y el evaluador, que es respaldado desde fundamentos teórico-filosóficos y experiencias prácticas en la Básica Media. Como técnicas de recolección de información se emplea la observación, entrevistas y análisis de instrumentos evaluativos, con el fin de comprender la relación entre la evaluación y la enseñanza-aprendizaje. Así, dentro de los hallazgos se identifican y examinan los factores pedagógicos y didácticos que están vinculados a evaluaciones excluyentes en la Educación Básica Media, sean estos, los objetos evaluativos, la relación curricular, el diseño, adaptación y contextualización de la evaluación, entre otros. Esto, como base para establecer la importancia de asentar los principios de inclusión en el desarrollo de las evaluaciones.

La investigación concluyó que la evaluación debe trascender las concepciones reduccionistas y tecnocráticas ligadas a la cultura de lo medible para adaptarse a las necesidades diversas del grupo, permitiendo evaluaciones asertivas y significativas sobre el desarrollo holístico competencial, actitudinal y procedimental del estudiantado.

Palabras clave: estrategias de evaluación inclusiva, evaluación excluyente, evaluación inclusiva, factores evaluativos de exclusión, prácticas evaluativas.

ABSTRACT

In school, social, pedagogical, didactic and curricular interactions outline evaluation practices, thus, depending on the dynamics established in teaching-learning, evaluation may involve pedagogies of inclusion or exclusion. In this work, the factors that influence evaluation as an exclusive process are analyzed, which become an educational proposal for inclusion.

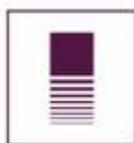
Qualitative research is oriented towards the interpretive paradigm, from which an explanatory design is configured, focused on the inductive-deductive method. The research design channels the detailed analysis of the interaction between the evaluated, the evaluator and the evaluator, which is based on theoretical-philosophical foundations and practical experiences in Secondary School. Observation, interviews and analysis of evaluation instruments are used as data collection techniques, in order to understand the relationship between evaluation and teaching-learning. Thus, within the findings, the pedagogical and didactic factors that are linked to exclusive evaluations in Basic Secondary Education are identified and examined, whether these are the evaluative objects, the curricular relationship, the design, adaptation and contextualization of the evaluation, among others. This, as a basis to establish the importance of establishing the principles of inclusion in the development of evaluations.

The research concluded that the evaluation must transcend reductionist and technocratic conceptions linked to the culture of the measurable to adapt to the diverse needs of the group, allowing assertive and meaningful evaluations of the holistic competence, attitudinal and procedural development of the student body.

Keywords: inclusive evaluation strategies, exclusive evaluation, inclusive evaluation, evaluative exclusion factors, evaluation practices.

Índice de contenido

1. INTRODUCCIÓN.....	7
Objetivos de la investigación	11
2. MARCO TEÓRICO	12
Antecedentes	12
La evaluación en procesos educativos: un análisis en la Educación Básica	14
2.1. La evaluación educativa: una aproximación a sus generaciones históricas, modelos y realidades escolares	16
2.1.1. Evolución histórica de la evaluación educativa: de lo cuantitativo a lo cualitativo	16
2.1.2. La evaluación como proceso transversal de la enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica Media	19
2.2. La pedagogía excluyente de la evaluación educativa: factores, efectos y reflexiones en el proceso educativo.....	21
2.2.1. Factores sociopedagógicos, didácticos y éticos asociados al desarrollo de procesos evaluativos excluyentes en la Educación Básica.....	22
FACTORES SOCIOPEDAGÓGICOS.....	22
FACTORES ÉTICOS.....	26
FACTORES DIDÁCTICOS.....	27
2.2.2. Efectos de la evaluación como proceso excluyente en la Educación Básica	28
2.3. La evaluación educativa: hacia la búsqueda de la inclusión	32
2.3.1. La educación inclusiva como base en el mejoramiento de los procesos evaluativos en la Educación Básica.....	33
2.3.2. Evaluación inclusiva: desafíos y oportunidades de su aplicación en el aula.....	36
2.3.3. Estrategias de evaluación inclusiva para la Educación Básica	39
3. MARCO METODOLÓGICO.....	44
3.1. Paradigma y enfoque.....	44
3.2. Método de investigación	45
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información.....	49
4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	52
1. Significatividad de objetos de evaluación.....	52
2. Agentes evaluativos (rol del docente, estudiantes y directivos)	57



3. Continuidad, transversalidad e integralidad de la evaluación.....	61
4. Uso variado de métodos evaluativos (estrategias, actividades, instrumentos, recursos y apoyos adicionales)	63
5. Interpretación y manejo asertivo de resultados.....	65
6. Contextualización de la evaluación en las particularidades individuales y grupales.....	67
7. Desarrollo de procesos de metacognición.....	72
8. Participación en el proceso evaluativo para la inclusión (Diseño y planificación, ejecución, retroalimentación)	73
5. CONCLUSIONES	74
6. RECOMENDACIONES	77
7. GUÍA DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA	77
1. Elaboración de productos	83
2. Portafolio.....	88
3. Diario de campo desde actividades de observación	96
4. Diálogo reflexivo.....	105
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
9. ANEXOS	127

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de las categorías de investigación.....	47
Tabla 2. Diseño de estrategias de evaluación socioformativa	81
Tabla 3. La tienda de las multiplicaciones.....	85
Tabla 4. Lista de cotejo para folleto multiplicativo	87
Tabla 5. El maravilloso mundo de los animales invertebrados	90
Tabla 6. Autoevaluación del aprendizaje.....	93
Tabla 7. Rúbrica de evaluación.....	94
Tabla 8. Experimentando con la Materia.....	100
Tabla 9. Lista de cotejo de retroalimentación.....	103
Tabla 10. Rúbrica de heteroevaluación.....	104
Tabla 11. El feminismo desde el debate reflexivo	108

Tabla 12. Lista de cotejo de evaluación del guion de diálogo reflexivo y disertación 112

Índice de figuras

Figura 1. Mapa del Marco Teórico 15

Figura 2. Características del portafolio..... 89

Figura 3. Pasos para diseñar un diario de campo..... 98

Índice de anexos

Anexo 1.- Tabla 13. Triangulación de información - análisis de contenido..... 127

Anexo 2.- Tabla 14. Guía de observación del área de Estudios Sociales 147

Anexo 3.- Tabla 15. Guía de observación del área de Matemática 151

Anexo 4.- Tabla 16. Entrevistas al docente y directivo 156

Anexo 5.- Tabla 17. Guía de análisis documental 165

Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva

1. INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se introduce la línea temática del trabajo de integración curricular, la cual, circunscribe los límites y oportunidades epistemológicas existentes en torno a la evaluación educativa como objeto de estudio. Seguidamente, se describen las situaciones observadas que configuran la problemática analizada, en compañía de argumentos dirigidos a justificar la pertinencia de la investigación y sus contribuciones en el ámbito educativo. Estos contenidos actúan como plataforma para el abordaje del objetivo general y los objetivos específicos que encauzan el desarrollo de la investigación y que, en suma, configuran este espacio introductorio.

En el informe sobre América Latina y el Caribe titulado *Dos años después*, salvando una generación, se estatuye que uno de los retos del sistema educativo en el desarrollo de procesos educativos incluyentes y equilibradores de las brechas de aprendizaje es el uso de un enfoque pedagógico, didáctico y evaluativo personalizado y contextualizado, el cual, debe surgir como respuesta a las necesidades y problemáticas insertas en el complejo entramado de desigualdades, concepciones y vínculos sociales dominantes a los que la escuela está sujeta (Banco Mundial [BM] y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

En este sentido, para el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2023a) la personalización de la enseñanza-aprendizaje como medio de erradicación de las formas de exclusión escolares implica repensar empáticamente los procesos de evaluación en las escuelas. Puesto que, el tratamiento de las desigualdades educativas demanda de una evaluación formativa, motivadora e integral, amoldada a las relaciones socioecológicas, sociohistóricas, educativas y comunitarias.

En atención a este principio de empatía que asienta el MINEDUC, las instituciones educativas deberían optar por la búsqueda y desarrollo de formas diversas de evaluación para encauzar procesos de aprendizaje flexibles, pertinentes y contextualizados. En el caso de la Unidad Educativa “Leoncio Cordero”, institución ubicada en la ciudad de Cuenca, se ha identificado una importante brecha institucional respecto al diseño e implementación de

evaluaciones inclusivas para la mejora del proceso educativo, que se detalla a posteriori.

La complejidad relativa a esta problemática hace necesario distinguir el marco sociohistórico y educativo en que se produce. Tradicionalmente, la evaluación entendida como forma de control se orienta en la consecución de resultados por encima del desarrollo de procesos, erigiendo una tendencia represiva, fatalista y excluyente que responsabiliza al estudiante (Silvera Fonseca, 2016). Esta tendencia está reforzada por la imprecisión y vaguedad existente en las escuelas sobre cómo evaluar desde la inclusión para darle mayor significatividad al proceso educativo.

Además, de las nociones evaluativas docentes supeditadas al resultado, el posicionamiento de la evaluación como agente de exclusión, está ligado al poco tiempo que disponen los educadores para el diseño, socialización y ejecución de buenas prácticas evaluativas. En esta línea, durante el desarrollo de las prácticas preprofesionales realizadas en el séptimo año, paralelo “A”, de la Unidad Educativa “Leoncio Cordero” se posibilitó la realización de la investigación, aunque el acceso a las experiencias de los sujetos -percepciones/anécdotas estudiantiles- y la facilitación de documentos e instrumentos evaluativos estuvo limitada por complejidades en las solicitudes efectuadas.

Ahora bien, respecto al fenómeno de estudio se ha observado que la evaluación persigue un principio homogeneizador, poco capaz de ofrecer procesos de valoración holística de la subjetividad y academicidad del estudiante. El ritmo del proceso enseñanza aprendizaje se mantiene homólogo, persiguiendo la lógica secuencio-temporal de los niveles de complejidad de las destrezas, aun cuando los desfases de contenidos dificultan el desarrollo de las actividades. Durante las lecciones, por ejemplo, se observa que el estudiantado con dificultades en áreas temáticas como la resolución de problemas o realización de operaciones matemáticas tiende a copiar y transcribir trabajos de sus compañeros o a reescribir las respuestas propuestas en la pizarra, sin conciencia del proceso que condujo a la solución, a pesar del seguimiento, orientaciones y posibilidades de mejora que el docente ofrece en el espacio de desarrollo de las lecciones.

Las tendencias transcriptivas previamente mencionadas tienen sustento en la pretensión del estudiante por evitar puntuaciones bajas en las pruebas y sanciones académico-disciplinarias,

a saber: llamados de atención, sesiones con padres de familia o notas disciplinarias en la agenda semanal. Por esta razón, los resultados cuantitativos de las lecciones son referentes poco fiables del aprendizaje real del estudiante, dado que, este continúa reproduciendo el panorama descrito en las actividades evaluativas a pesar de que el docente maneja un sistema para la recuperación de puntajes referenciales, en el que se otorgan puntos extra por participación activa en ciertas actividades.

Otro aspecto a destacar en materia de los procesos evaluativos observados es la priorización del cumplimiento del horario de clase en lugar de actividades vinculadas a la personalización del aprendizaje. Por consiguiente, aunque la secuencia didáctica se adecúa a destrezas y objetivos resulta necesaria la inclusión de espacios, estrategias e instrumentos destinados a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación contextualizada, la metarreflexión y el fortalecimiento de lo académico, actitudinal y socioemocional.

En ese sentido, en el desarrollo de tareas evaluativas individuales y grupales, el acompañamiento continuo ofrecido por el docente debe complementarse con la socialización oportuna de los criterios de evaluación, con el objeto de reducir la ambigüedad e incertidumbre en la realización de tareas. Además, debe subsanarse la carencia de momentos áulicos para la exteriorización de preguntas, dudas y dificultades pre y post envío de tareas, para reducir las fracturas en la continuidad de los procesos de retroalimentación de estas y las brechas existentes en la construcción de procesos evaluativos justos, holísticos e inclusivos.

Desde esta caracterización realizada sobre los procesos evaluativos es evidenciable una inclinación a tres principios: la memorización, homogeneización y optimización del aprendizaje. La memorización evaluativa implica un sistema de puntuación de aciertos y errores, en el que, lo acertado es lo aceptado y establecido en los libros de texto, aun, si ello está asentado en el sistema de discontinuidades lingüísticas o culturales entre la familia y escuela, que Poveda (2001) describe. De este modo, se espera de los estudiantes una replicación literal del concepto, generalmente vacía de aprendizaje real.

En la homogeneización, en cambio, se reconoce que las prácticas evaluativas observadas están distanciadas del diagnóstico inicial, ritmos, características y contextos estudiantiles particulares, como base para la valoración evolutiva individual y grupal. Finalmente, por

optimización de la evaluación se hace referencia cómo la falta de momentos áulicos de socialización o retroalimentación de instrumentos y técnicas evaluativas genera incertidumbre en el estudiantado. Las características descritas con anterioridad reflejan una evaluación excluyente, que conduce hacia la categorización, jerarquización y estigmatización del estudiantado -buenos versus malos-.

En este sentido, este trabajo de titulación está vinculado a la línea de Educación Inclusiva para la atención a la diversidad, puesto que, comprende un análisis dimensional y factorial para penetrar en el estudio de la evaluación como proceso transversal de exclusión e inclusión en la enseñanza-aprendizaje de la Educación Básica Media.

En una época educativa, dónde evaluar constituye un reto pedagógico, transversalizar el eje de inclusión en los procesos evaluativos conduce a su resignificación conceptual de la evaluación, superando las nociones de verificación y validación del conocimiento para aterrizar el principio de valoración del proceso educativo (Zitzihua y Días-Azuara, 2020). Por lo consiguiente, pensar la evaluación con enfoque inclusivo contribuye a la construcción de procesos escolares significativos, que se adapten al estudiante desde el respeto a la diversidad y la valoración de las características individuales y sociales, para generar espacios de inclusión en todos los niveles educativos.

La importancia de la investigación radica en el valor otorgado a la coyuntura en que se circunscribe la evaluación, la determinación de las dimensiones que la hacen excluyente y su incidencia en los procesos formativos, como base del desarrollo de una propuesta inclusiva. Así, se reconoce que el análisis de los factores que influyen en la evaluación como agente excluyente está estrechamente ligado a repensar la educación, dado que, los procesos evaluativos son transversales a la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje de los discentes (Sánchez et al., 2020).

De ahí que, la evaluación es un componente determinante del ámbito educativo, por medio de cuya aplicación y reflexión se establece tanto la calidad y calidez del aprendizaje como la adecuabilidad del método docente (Moreno Olivos, 2016). La investigación parte de este rol orientador que tiene la evaluación en el proceso educativo para construir un marco de fundamentos orientadores en materia de equidad e inclusión evaluativa, que apoyen a: la

reducción de procesos escolares discriminatorios y excluyentes, el desarrollo de la autoestima, la mejora del rendimiento escolar y la generación de buenos ambientes de aprendizaje e igualdad de oportunidades.

De esta manera, abordar la evaluación desde la educación inclusiva en la Básica Media contribuye a que los docentes busquen, diseñen y ejecuten formas evaluativas adaptadas a la realidad áulica de cada grupo escolar, a la par que, desarrollan competencias reflexivas, analíticas y habilidades de diseño necesarias para el aterrizaje de los principios inclusivos.

A partir de la descripción problémica desarrollada se propone investigar como pregunta principal ¿cómo el estudio de los factores que influyen en la evaluación con tendencias excluyentes deviene en reflexión y propuesta educativa de inclusión? y como preguntas secundarias: ¿qué factores instituyen a la evaluación como proceso excluyente en el contexto educativo?, ¿qué fundamentos teórico-prácticos de la educación inclusiva contribuyen a determinar los efectos de la evaluación como proceso excluyente?, ¿cuáles son los desafíos y oportunidades para implementar prácticas evaluativas inclusivas? y ¿qué estrategias de evaluación inclusivas podrían implementarse en la Educación Básica Media?

Objetivos de la investigación

Para responder las interrogantes establecidas en torno a la evaluación educativa como objeto de estudio se ha planteado los siguientes objetivos:

Objetivo general. - Analizar los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente, que devienen en propuesta educativa de inclusión.

Objetivos específicos

- Identificar los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente en el contexto educativo.
- Determinar los efectos de la evaluación como proceso excluyente desde los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva.
- Profundizar en los desafíos y oportunidades para la implementación de prácticas evaluativas inclusivas.
- Proponer estrategias de evaluación inclusivas para la Educación Básica Media.

2. MARCO TEÓRICO

Antecedentes

La revisión previa de algunos estudios relacionados a la situación problemática identificada en las prácticas preprofesionales permite asentar la investigación en una base científica orientadora, que parte del reconocimiento de ciertas características representativas a nivel regional y nacional para apoyar la realidad observada en la U.E. “Leoncio Cordero”. Los estudios desarrollados en América Latina, el Caribe y Ecuador manejan conceptos variados sobre el objeto de estudio, a saber: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y la educación inclusiva en la Básica Media.

Así, a nivel regional, Faúndez Torrealba et al. (2016) en su investigación sobre “Evaluación inclusiva: ¿Cómo se aplica en establecimientos educacionales con programa de integración escolar de la provincia de Valparaíso?”, proponen que la evaluación inclusiva involucra una evaluación diferenciada, la cual es un tipo de evaluación adoptada por la escuela para responder a las necesidades posibles de los estudiantes mediante la proporción de apoyos específicos que les permitan alcanzar los logros de aprendizaje. Es por ello que en los objetivos planteados determina conocer la percepción tanto de docentes de Educación Básica como de Educación Diferencial respecto a la evaluación inclusiva. Del mismo modo, plantea describir las prácticas de evaluación para el aprendizaje de los docentes de Educación Básica y Diferencial. Y finalmente, plantea describir las problemáticas que presentan los docentes antes mencionados en cuanto a la educación inclusiva, permitiéndonos analizar como estos se incluyen o no en nuestro contexto investigado.

Por otra parte, Dillon (2021), en su investigación descriptiva sobre “La evaluación de los aprendizajes de alumnos/as del nivel primario en el marco de la educación inclusiva”, concluye que los procedimientos evaluativos desarrollados por docentes y directivos tengan en cuenta la heterogeneidad que caracteriza a los grupos escolares como lo menciona. Esta conclusión se corresponde con lo mencionado por López y Manghi (2021), quienes en su estudio titulado “¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula” mencionan que la evaluación inclusiva debe ser compartida,

puesto que, tanto profesores como educadores diferenciales -psicopedagogos, profesorado auxiliar, profesorado con experticia en educación inclusiva - deben enseñar y evaluar juntos el aprendizaje del estudiantado. Es por ello que, proponen analizar, explorar e indagar la evaluación de los aprendizajes, el concepto de inclusión y su relación con las prácticas educativas a partir de las evaluaciones. Así, en esta investigación se analiza la evaluación como instrumento de seguimiento en función de una evaluación inclusiva.

En esta línea, Chávez Esparza (2019), en su estudio “Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa: realidad o discurso” analiza los nuevos paradigmas educativos y propone que la evaluación requiere modificaciones estructurales en su diseño, concepción, aplicación y finalidad, es decir, en el papel que juega dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, dichos paradigmas se convierten en focos de investigación adoptados en este estudio

Al respecto de lo anterior, dentro del ámbito ecuatoriano la investigación de Gualotuña Buele (2014) titulada “La evaluación inclusiva y su influencia en el aprendizaje escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales manifiesta que la aplicación de un sistema evaluativo adaptado, dirigido especialmente a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, resulta insuficiente y deficiente al pretender la integración por sobre la inclusión escolar. Es por ello que dentro de este marco Valladares González y Moreira (2020) dentro de su sistematización de prácticas evaluativas en el marco de la formación de profesores de educación inicial, destaca lo esencial de la investigación de aula, con la finalidad de que el docente pueda aplicar una evaluación inclusiva, en la que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de ser evaluados de forma diagnóstica, sistemática e integradora por ello plantean determinar, diagnosticar y proponer alternativas de una evaluación inclusiva para establecer la relación con el aprendizaje escolar, lo cual nos permite enfocar estos objetivos como un aspecto de análisis en nuestro estudio.

A partir de los estudios recogidos en este apartado se señala la importancia de considerar las necesidades del estudiantado en el diseño y ejecución de procesos evaluativos, sin que esto suponga un factor de exclusión.

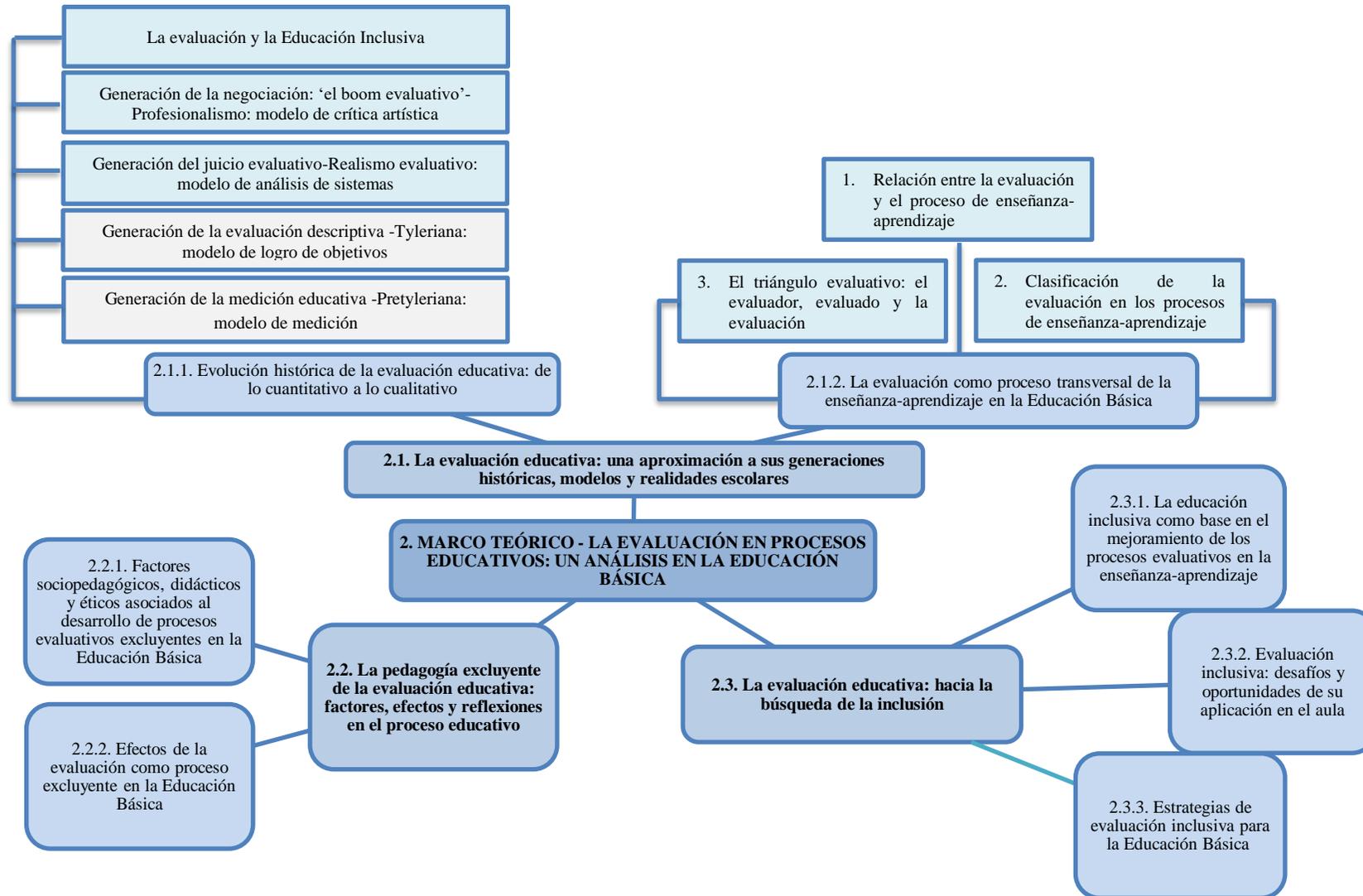
La evaluación en procesos educativos: un análisis en la Educación Básica

En este capítulo se profundiza teóricamente la evaluación dentro de la Educación Básica. En el primer acápite se parte de una aproximación histórica a la evolución generacional y modélica de la evaluación y, su tránsito de lo cuantitativo a lo cualitativo, para aterrizar en su rol procesual-transversalizador dentro de la enseñanza-aprendizaje. Así, con base en el vínculo sostenido entre el acto educativo y los procesos evaluativos, se desdobra el concepto de evaluación educativa desde una mirada a la pedagogía excluyente de la evaluación y los principios desarrolladores para una evaluación inclusiva.

En el segundo acápite se analizan los factores sociopedagógicos, didácticos y éticos asociados al desarrollo de procesos evaluativos excluyentes y sus efectos en el aula. Mientras, en el tercero, se describen los principios de la educación inclusiva como base del mejoramiento de los procesos evaluativos, los desafíos y oportunidades circunscritos en la generación de prácticas de evaluación incluyentes y las estrategias de evaluación inclusiva implementadas en la Educación Básica. Los contenidos, temas y subtemas de cada acápite están descritos en la Figura 1.

Figura 1

Mapa del Marco Teórico



2.1. La evaluación educativa: una aproximación a sus generaciones históricas, modelos y realidades escolares

Los elementos históricos son esenciales cuando se habla de evaluación educativa porque la involución, evolución o sostenimiento temporal que han tenido los procesos evaluativos a lo largo de la historia es correlacional a la enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Así, recorrer los principales modelos evaluativos sirve de base para analizar el sostén de la evaluación como proceso transversal de la enseñanza-aprendizaje.

2.1.1. Evolución histórica de la evaluación educativa: de lo cuantitativo a lo cualitativo

La evaluación educativa tiene un gran recorrido histórico, evidenciable desde tiempos remotos, que se debate en un trayecto de evolución o avance producido en correspondencia a las teorías pedagógicas y las prácticas asentadas en las instituciones educativas. Es por ello que, en este apartado se profundiza en el desarrollo generacional, conceptual, metodológico y modélico de la evaluación desde los aportes de Guba y Lincoln (1989), quienes mencionan que la evaluación educativa se divide en cuatro generaciones diferenciadas: la evaluación como medición, descripción, juicio y negociación. Además, se ha establecido una quinta generación que consolida la evaluación y la educación inclusiva.

1. Generación de la medición evaluativa (aprox. 2000 a. C. hasta 1930)

Esta generación se localiza en el período pretyleriano, el cual centra su atención en la medición del dominio contenidial del estudiante (evaluado) mediante instrumentos de evaluación estandarizados que aplica el profesor (evaluador). En esta etapa, los instrumentos de evaluación juegan un papel importante dentro del proceso educativo porque se encargan de cuantificar si el estudiante está asimilando o no el conocimiento. Cabe señalar que, estos instrumentos en muchas ocasiones no están diseñados para medir de forma diferenciada a los estudiantes, sino que presentan formatos homogeneizados que pretenden ser objetivos, parcializando el espectro visible e invisible de los resultados al momento de evaluar.

Uno de los modelos característicos de esta generación evaluativa enfatizante de lo medible es, como su propio nombre indica, el de medición. Este modelo tiene su enfoque en un

estudio conductual, puesto que, adscribe a la evaluación la capacidad de evidenciar el comportamiento de los sujetos a partir de estímulos o respuestas resultantes del seguimiento de instrucciones (Arias Lara et al., 2019). Tales conductas son observadas para posteriormente ‘ser medidas’ con base en una escala numérica que permite conocer el nivel de adquisición del conocimiento y la productividad del proceso de enseñanza, en el marco de una cultura de recompensa/castigo.

2. *Generación de la evaluación descriptiva (de 1930 a 1957)*

Esta generación ubicada en el período Tyleriano (1930-1945) -en referencia a la primera evaluación sistemática relacionante de resultados y objetivos, propuesta en 1930 por Ralph Tyler- se enfoca en una dimensión curricular, en tanto que, lo importante de este período de evaluación es determinar y describir en qué medida los discentes cumplen o incumplen con los objetivos establecidos cuando son evaluados con enfoque en la medición de los resultados. Así también, se localiza en el período de inocencia (1945-1957) porque prevalecen los principios posttylerianos centrados en la medición de los resultados descriptivos. De este modo, los instrumentos de evaluación diseñados por el docente están destinados a la medición de las competencias que el estudiantado logra alcanzar, ya sea en su totalidad o de manera imparcial.

Uno de los modelos que sirve para ejemplificar esta generación es el modelo de logro de objetivos. Este modelo tiene la función de determinar por medio del establecimiento de fines u objetivos específicos si el conocimiento y el aprendizaje fueron logrados, es decir, si la evaluación refleja que un estudiante ha desarrollado las competencias necesarias para ser capaz de realizar por sí mismo aquello que le fue enseñado con antelación (Blanco Gutiérrez, 2004). Por tal motivo, durante esta generación de la evaluación se propone que los objetivos deben ser claros y precisos, a fin de que actúen como ejes rectores y eviten afectaciones al proceso de enseñanza-aprendizaje, en un contexto en que se evalúa para la comprobación y relación comparativa del resultado real con el resultado esperado.

3. *Generación del juicio evaluativo (de 1957 hasta 1972)*

Esta generación se localiza en un período de realismo evaluativo, de ahí que, está centrada en la concepción de la enseñanza-aprendizaje como proceso técnico y tecnológico

mejorable, que puede optimizarse. Lo enfatizante de esta evaluación es que las modificaciones o correcciones evaluativas producidas gracias al aporte crítico deben garantizar el avance en el aprendizaje sin perder su enfoque en el objetivo.

Por ello, se abren espacios donde el estudiante transita de evaluado a evaluador, convirtiéndose en juez de su propio proceso educativo desde la orientación a su mejoramiento. Al facultar al estudiante para emitir juicios sobre la evaluación se pretende que dichos juicios sean considerados en el diseño óptimo y eficiente de futuras evaluaciones.

Un modelo ejemplar de esta generación es el de análisis de sistemas, sobre el que la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (2009) expresa que “es un modelo de evaluación que descansa en la concepción de la enseñanza como tecnología, esto es, como una forma de acción instrumental cuyo valor reside únicamente en la optimización eficaz de preestablecidos resultados de aprendizaje” (p.2). Dentro de este modelo, la evaluación se encauza en la optimización de los resultados y no vela por el desarrollo de un aprendizaje holístico a lo largo del proceso educativo, lo que invisibiliza muchos factores intrínsecos y extrínsecos adicionales que determinan el aprovechamiento del estudiante.

4. *Generación de la negociación: ‘el boom evaluativo’ (de 1972 hasta la actualidad)*

Esta generación evaluativa está enmarcada en un período de profesionalismo, en dónde la evaluación se concibe a través de la propia experiencia de los sujetos entendiendo que cada uno presenta concepciones diferentes en realidades distintas. El estudiante abandona su pasividad para convertirse en agente activo, es decir, para emitir sus propios criterios dentro del proceso evaluativo. De esta manera, en esta etapa es plausible la presencia de un diálogo interactivo entre evaluados y evaluadores como base en la construcción y resignificación de la evaluación, lo que desencadena en un proceso evaluativo más contextualizado en los intereses y necesidades del estudiantado antes que solo en la visión solitaria y encuadrada del profesorado.

Esta etapa atiende a un *boom evaluativo* por la amplia diversidad modélica que converge, a saber: el modelo democrático, el modelo basado en la crítica artística, el modelo respondiente, el modelo iluminativo, modelo de procesos, modelo evaluativo de negociación, evaluación-acción, entre otros. Todos estos modelos tienen enfoques diferenciales enlazados a la realidad del

estudiantado, por lo cual, presentan una tendencia a lo cualitativo o la mixticidad de lo cualitativo.

Por ejemplo, para el modelo de evaluación basada en la crítica artística “la evaluación educativa se asienta en una concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista” (Rivera de Mendoza y Piñero Martín, 2006, p.33). Así, la evaluación se concibe como un ambiente artístico analizable en la descripción, la palabra, la observación y la crítica. Como resultado, la evaluación constituye una actividad artístico-crítico orientadora que sitúa la praxis en las dimensiones colorimétricas, teatrales, de forma y textura del aula, siendo el docente el encargado de valorar las situaciones presentes en el espacio académico desde la concepción de la enseñanza-aprendizaje como una ‘obra’.

5. *Generación de la evaluación inclusiva*

En una época de debate en torno a los procesos históricos, sociales y culturales de exclusión y deshumanización de los que el ser humano es protagonista o testigo, se genera el espacio pedagógico idóneo para la reflexión de la educación como acto político. La diversidad y riqueza de las diferencias inherentes a la vida y sus interacciones conducen constantemente a repensar la educación, la forma en qué se enseña y aprende y, por supuesto, la evaluación. Así, en los últimos años la evaluación en sus enfoques cuantitativos, cualitativos o mixtos persigue un nuevo norte: la inclusión y, con ello, -como se profundiza en el tercer acápite- el desarrollo de procesos de evaluación formativos, contextualizados y adaptados a las dinámicas del aula, la escuela y la comunidad.

2.1.2. La evaluación como proceso transversal de la enseñanza-aprendizaje en la Educación Básica Media

En el ámbito educativo los actos de enseñar y aprender sostienen una relación indisoluble por la que resulta imposible erigir una línea separadora entorno a ellos, así, Amores Garzón y Jiménez-Ayala (2017) explican que la complementariedad existente entre la enseñanza y el aprendizaje obliga a entender estos elementos como un proceso común: el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este se consolida cual unidad dialéctica, sistémica y apalancadora del conjunto de relaciones, estructuras y componentes operantes dentro de la naturaleza instruccional y formativa

de la educación.

Por tanto, se comprende que los componentes de la enseñanza y el aprendizaje deben estar estrechamente ligados para que el proceso educativo se desarrolle de forma idónea. Además, el docente debe tener la disposición de enseñar y los estudiantes, la motivación de aprender, con la finalidad de que dicho proceso se fortalezca continuamente en la buena interacción. Los roles desempeñados por el docente y el estudiante son fundamentales en el aula para generar procesos educativos coherentes y significativos (Abreu Alvarado et al., 2018).

En ese sentido, se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser dinámico, relacional, equitativo y sistémico para que el acto educativo se desarrolle dentro del aula, en virtud de que si uno de sus componentes falla o es deficiente no habría equilibrio pedagógico y, por ende, el proceso formativo se vería afectado.

En esta línea, resulta imprescindible señalar que los procesos de enseñanza-aprendizaje están circunscritos en un espacio orientador, desarrollador y procedimental de aprendizaje - ligado a principios de observación y valoración de los objetivos educativos-, que se conoce como *evaluación* (Moreno Olivos, 2016). La evaluación, entonces, constituye un proceso transversal que regula niveles y criterios directamente correlacionados a la praxis educativa, los contenidos seleccionados, las competencias potenciadas y las tareas realizadas.

El proceso evaluativo transversaliza el espectro procesual de la enseñanza-aprendizaje al describir y regular las habilidades, metodologías y destrezas que pretenden cubrirse en el programa educativo con la acción áulica docente. Así, la evaluación es inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje porque toda acción educativa y sus objetos -materiales, instituciones, programas, profesorado y estudiantado- están sometidos a criterios de valor determinados en la evaluación y, estos criterios evaluativos, solo pueden originarse en aquello que la educación concibe como valioso (Nieto Cano, 2009).

De este modo, el significado de la escuela como institución social está asociado a los juicios de valor de la evaluación y, por tanto, la evaluación -bien o mal desarrollada, inclusiva o excluyente- tiene la capacidad para asentar la noción de lo deseado, lo válido o lo correcto, que es aquello que traza el sistema educativo en la articulación del currículo.

La evaluación, incluso en su sentido más tradicional, penetra en las capas que componen el acto educativo porque determina un sistema de relaciones entrelazadas entre el evaluado, el evaluador y la evaluación, en un vínculo triádico complejo. En el sistema educativo se configuran muchas tipologías de evaluados, evaluadores y evaluaciones, sin embargo, por sobre la evaluación pesa un halo histórico de control de calidad que debe resignificarse hacia la obtención de información para la mejora del acto educativo.

2.2. La pedagogía excluyente de la evaluación educativa: factores, efectos y reflexiones en el proceso educativo

La escuela como institución social se erige en torno a una serie de dicotomías hilarantes que entremezclan el poder y la emancipación, la cultura y la formación, el centro y la periferia. En consecuencia, resulta inconcebible pensar una escuela distanciada de la dimensión política y social de la vida porque, entre más ahonda el ser humano en la historia de su existencia y el universo, encuentra en la escuela un espacio desarrollador de intersección de lo antiguo, lo presente y lo futuro; donde se educan nuevas generaciones que son devueltas a la sociedad en un bucle constante de entradas y salidas que moldea la cultura.

La escuela está entañada en la sociedad y, la sociedad, se refleja en el microcosmos de la escuela. En esta relación inseparable transcurren múltiples contradicciones configuradas por pugnas ideológicas entre los actores sociales -el gobierno, la familia, directivos, la clase dominante, la religión-, sus deseos, necesidades, valores, cambios generacionales y el mercado laboral. Cada uno de estos actores constituye un factor de poder y, tanto la educación como la escuela, se convierten en la suma de los factores de poder y las 'presiones' que estos ejercen.

De esta manera, la escuela se constituye como una institución influenciada e influenciadora en tanto que recepta y asume las relaciones establecidas, a la par, que toma acción en su continuación o deconstrucción. En ese sentido, dentro de los complejos roles que tiene la educación, su rol *evaluador* o de evaluación educativa adquiere -por sobre el resto de componentes- un protagonismo especial, en tanto que, por medio de los procesos evaluativos la escuela confirma una cultura -que suele ser la dominante- mientras desconfirma otras culturas -las sometidas-. Así, se instituye una pedagogía excluyente de la evaluación.

Al respecto de esto, Román Pérez y Uribe (2022) mencionan que la evaluación puede ser controladora, estandarizada, carente de estrategias y descuidada por el docente, constituyéndose así en un sistema de poder determinado por la poca proximidad de la escuela al reconocimiento de las necesidades del estudiante. En este marco, la evaluación adquiere la capacidad de perpetuar características excluyentes del proceso educativo, dado que, dentro de sus límites se configuran la forma, contenido y objeto del proceso formativo y se da seguimiento al desarrollo de los propósitos y fines educativos *-para qué educamos-*.

En esta línea, la premisa de la evaluación como agente pedagógico excluyente apertura un proceso de reflexión acerca de los procesos sociopedagógicos, didácticos y éticos desencadenantes de prácticas evaluativas marginadoras en el aula, en el que, se profundiza a continuación.

2.2.1. Factores sociopedagógicos, didácticos y éticos asociados al desarrollo de procesos evaluativos excluyentes en la Educación Básica

FACTORES SOCIOPEDAGÓGICOS

Satisfacción de la demanda social por medio de la educación: la evaluación como sistema de control

La escuela, en dependencia del poder dominante, puede convertir a la enseñanza-aprendizaje en un proceso de formación de capital humano productivo, de calidad ignorante lo cual al asentarse sobre lo humano es causal de exclusión porque encierra la formación en el grado de cualificación del futuro trabajador o empleado o en la adopción ideológica limitando las capacidades de logro y desarrollo de los sujetos (Ortiz Huerta y Zacarías Gutiérrez, 2020).

Precisamente, para Santos Guerra (2020) uno de los puntos más conflictivos en la relación sociedad-escuela es cómo las concepciones asociadas a la *calificación* transitan por el aula hasta convertirse, sin siquiera ser conscientes de ello, en formas intrínsecas de control. La escuela como aparato político estatal está influenciada por ideologías sociales dominantes más o menos tecnocráticas, por lo que, en su proceso de canalización de las respuestas sociales se establecen sistemas de jerarquización, competencia, medición y selección, denominados como: evaluación educativa.

De ahí que, desde el rol y posicionamiento requisitorial de la evaluación se instaure un sistema de control de calidad sobre los niños y niñas -tal como en las fábricas- para determinar los errores, asegurar el cumplimiento mínimo de los requisitos y verificar desde la estandarización que estos estudiantes -futuro material- y sus procesos formativos sean fiables, operables y estén disponibles para la sociedad.

Jerarquización del conocimiento: los procesos de evaluación educativa y las epistemologías sociales dominantes

Con la movilización que sufre el conocimiento en las sociedades contemporáneas y las escuelas, los saberes locales ‘pseudocientíficos y empíricos’ son desplazados por la cientificidad del informe y el libro de texto. Evidenciándose, según Sousa Santos (2017), la dominancia y preferencialidad que tiene la cultura o el conocimiento *culto*, eurocéntrico y globalizado sobre las culturas comunitarias y locales.

En este marco de jerarquización del conocimiento, la situación problemática gatillante que se entreteje entre la evaluación y la educación radica en que la primera persigue el valor de los objetos de conocimiento como fin troncal de su acción (Jiménez Moreno, 2019). En ese camino de búsqueda, las concepciones valorativas y la selección de objetos de conocimiento están desbordados por la ambigüedad, así, la interpretación y la *mala interpretación* de lo que debe valorarse son sucesos probables.

La compleja diferenciación entre los objetos de conocimiento *de valor* -que se evalúan- y los que no son valorizables tiende a resolverse en los supuestos de la epistemología dominante, esto determina la existencia de una evaluación clasificadora que refuerza constantemente una forma idónea y acertada de actuar, pensar y saber. Por consiguiente, en las escuelas se enseña y aprende, en cuánto eso que es enseñado y aprendido se *evalúa*. Si una forma de conocimiento no está incluida en los indicadores de aprendizaje de la escuela, está condenada a la estigmatización y el olvido.

A-temporalidad evaluativa y la cultura de la medición

En el ámbito educativo existen prácticas e incluso componentes de los modelos escolares de los que se rehúye el debate porque su presencia atemporal les otorga internalización y

sostenimiento. Dada esta certeza reafirmada en la trayectoria sociohistórico-pedagógica, la existencia o forma de ejecución e intervención de dichos componentes en el aula o escuela no es criticada. De este modo, para Sousa Santos (2019) la educación, la vida y el conocimiento se colman de tradiciones históricas y ‘silencios’ referentes a cómo la historia ha naturalizado unas jerarquías y fuerzas abstractas, a través de los modos de saber y hacer.

En el caso de los procesos de evaluación el conflicto de esta historicidad radica en la dimensión temporal, dado que, el vínculo y sentido que guardan los procesos evaluativos ejecutados con la realidad socioeducativa está fragmentado, en tanto que, existe una tendencia al mejoramiento de lo educativo, aun cuando las finalidades y formas de la evaluación se conservan intemporalmente. Es así que, por ejemplo, el tiempo de existencia de prácticas evaluativas medidoras o cuantitativas ha universalizado su carácter y uso al validarles como funcionales, a pesar de las incongruencias, desadaptaciones e inconclusiones contenidas en el modelo evaluativo de medición.

En el campo evaluativo, esta cultura de la medición se extiende con el auge de la corriente conductista iniciada con Watson en 1913, donde imperaba un sistema reglamentario en torno al docente como autoridad y único ser enseñante. A nivel disciplinar, epistémico y académico el docente representaba aquella figura ‘transmisora’ del conocimiento y las conductas esperadas e ideales. Por lo que, el proceso de enseñanza-aprendizaje se insertó en un sistema de retroalimentación positiva o recompensa y retroalimentación negativa o castigo, a través del cual se esperaba erradicar conductas indeseables y sostener aquellas que eran deseadas -efecto causa-consecuencia- (Segura Castillo, 2005).

En este ámbito del docente como *dador* y el estudiante como *receptor*, el aprendizaje se evalúa mediante la fiabilidad adscrita a los tests o pruebas estructuradas, en cuánto que, se concibe como necesaria la homogeneización de los resultados del proceso educativo. Como predomina la noción del aprendizaje asociado a la capacidad de absorción de contenidos, los estudiantes deben recibir la misma información y, por tanto, ser evaluados desde instrumentos y criterios de evaluación cuantificables e iguales (Blanco Gutiérrez, 2004).

Este modelo evaluativo de medición no ha logrado una transición importante en el contexto áulico, manteniéndose en la línea de cuantificación al considerar el aprendizaje como

un producto medible o sumativo. Esto desencadena que el enfoque conductista permanezca como uno de los principales paradigmas de referencia de los modelos de evaluación vigentes, dado su nivel de penetración en la cotidianidad educativa (Mora Vargas, 2004). Lo que trae como consecuencia la exclusión de diferentes procesos metacognitivos, reflexivos y la reducción del ser humano a una escala de criterios de valor.

La dimensión legal: entre la política y la burocracia educativa

Las políticas estatales educativas muchas veces son construidas desde la enajenación de sus agentes protagónicos, de ahí que, las normativas, lineamientos curriculares y estándares de calidad tengan un fondo burocrático extensivo que termina por asfixiar la práctica escolar. Para Giroux (1985) la escuela se encuentra, a sí misma, condicionada por los requerimientos de certificaciones estatales que exigen su inclinación hacia la racionalidad y la tecnocracia. Por lo cual, es coaccionada para el uso de una metodología de evaluación y consulta que subraya procesos cuantificables de lógica, predictibilidad y eficiencia.

Este énfasis en la medición y el resultado produce que, en la dimensión legal y normativa de la educación, la evaluación se convierta en un proceso excluyente de enfoque reduccionista, centrado en la productividad de saberes y la generación de capital humano. Esto sumado a la burocratización, privatización, descentralización pobre de la educación y al aumento en las desigualdades entre la población escolarizada (Pita-Torres, 2020).

De esta forma, los documentos legales existentes en materia de educación inciden en los procesos evaluativos al estructurar los límites de desarrollo, logro y cúlmene de los procesos internos de la escuela mediante la programación del calendario escolar. El cual, según Núñez et al. (2019), es impuesto con uniformidad a todo el sistema educativo por encima de la gestión temporal de cada zona, incluso, cuando esta programación estandarizada se contrapone a las prácticas de la localidad, los periodos de trabajo y el tiempo real de aprendizaje.

Como se ha visto, la escuela reglamentada o administrada en espacio, tiempo y recursos se convierte en una estructura rígida, que recurre a la medición para validarse en la sociedad como fuente de procesos y resultados tangibles. Así, no es sorprendente que para responder a la burocratización escolar el aula, como reflejo de la dinámica y jerarquización social, opere con un

sistema de control que nombra como evaluación.

FACTORES ÉTICOS

Meritocracia: Igualdad de oportunidades versus igualdad de resultados

Las connotaciones de la evaluación en las instituciones educativas desde la noción de igualdad conviene ser reflexionadas, puesto que, los procesos evaluativos acontecidos dentro de los estrechos márgenes de la meritocracia de oportunidades refieren una igualdad de procesos para todos y todas, en un espacio témporo-espacial y social también pretendido como igual (Rujas, 2022). Desde la igualdad de oportunidades se evalúa con un mismo formato bajo la presunción del esfuerzo como único medio para el éxito educativo. Esto, en un contexto de reglas ‘justas’, en el que la escuela ubica a los individuos en las posiciones correspondientes al desempeño evidenciado en la equitativa competencia educativa.

Empero, la igualdad de oportunidades evaluativas no es sinónimo de igualdad real porque dentro de esta meritocracia de igualdad procesual, la evaluación adopta una postura excluyente y deshumanizante de la complejidad social del ser. Eludiendo así, las brechas sociales, las diversidades y los contextos de pobreza, marginación y vulnerabilidad sobre las que la evaluación instituye un sistema de control más que de garantía del desarrollo igualitario.

En cambio, la igualdad de resultados plantea un sistema educativo, una escuela y un proceso de evaluación, dirigidos a reducir la distancia entre dichas brechas de desigualdad para generar recorridos escolares similares entre los estratos más favorecidos y los pobres. En esta concepción a diferencia de la meritocracia de oportunidades, las desigualdades no son naturales ni justas, pero sí, tolerables (Dubet, 2019). Lo cual, erige la noción obligatoria de una igualdad educativa como meta pretendida, en ignorancia voluntaria del efecto de la diversidad, preferencias y potencialidades individuales en el alcance de resultados reales -no iguales, ni forzados-.

Así, lejos de delimitar la idoneidad o funcionalidad de la igualdad de oportunidades o de resultados es necesario que la educación aperture un debate con miras a la generación de igualdades reales, no condicionantes ni paliativas.

La falta de una visión inclusiva y humana en la evaluación

La carencia de concepciones y modelos evaluativos conscientes e incluyentes a más de ser ‘hereditaria’, representa un reflejo de la opresión burocrática y la poca disposición a la elevación de la conciencia y el espíritu en materia de reflexión formativa. Por ende, en una época educativa dónde evaluar constituye un reto pedagógico, transversalizar el eje de inclusión en los procesos evaluativos por sobre la difundida exclusión, conduce a pensar y repensar la evaluación, superando las nociones de verificación y validación del conocimiento para aterrizar el principio de valoración del proceso de enseñanza aprendizaje.

FACTORES DIDÁCTICOS

La objetivación del proceso evaluativo en los instrumentos

El dispositivo de evaluación, a pesar de los intentos de reorientación a lo formativo, sostiene una dimensión instrumental táctica que pretende la objetivación evaluativa, mediante procesos homogéneos -invisibilizadores de la condición económica, valor cultural- y excluyentes, centrados principalmente en la comprobación del aprendizaje. Dentro de la dinámica del aula el deseo de objetivar el proceso de enseñanza-aprendizaje desencadena en la cosificación del estudiante al ubicarlo en el centro de un grupo de barrotes estandarizados y secuenciales -pruebas, tests, lecciones-, cuyo paso o atasco es entendido como sinónimo de éxito o fracaso escolar.

De ahí que, en las pruebas pedagógicas objetivas, originarias del conductismo, el examen oral/escrito se asume como instrumento referente, preferencial e idóneo del proceso evaluativo para la simplificación del trabajo docente, la difusión de información concreta sobre el estado de la educación, delimitación de requisitos de alta competitividad y la dotación de evidencias públicas irrefutables del grado de sapiencia o ignorancia del estudiantado (Ruiz Ortega, 2007).

Procesos potenciados por la evaluación: ¿memorizar o reflexionar?

Desde la evaluación entendida como tecnicismo se asiste a la escuela para ‘conocer’ y memorizar patrones cognitivos, informativos y comportamentales determinados por un sistema homogéneo como equivalencia de igualdad, sin que ello implique que lo ‘*conocido*’ sea

significativo o adquiriera un sentido genuino para el estudiantado y la comunidad. Es por ello que, Santos Guerra (2014) expresa que la evaluación, generalmente diseñada y aplicada para la memorización, repetición y completación no favorece el análisis, reflexión, crítica, concientización ni compromiso con el aprendizaje.

De hecho, la evaluación reduccionista, centrada en la memoria como dispositivo de acumulación de información, limita el tránsito del conocimiento a la sabiduría al extraer las dimensiones semánticas, contextuales y axiológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje que son indispensables en el desarrollo de autonomía, emancipación y conciencia social. Por lo que, el manejo de un enfoque evaluativo orientado en sobremanera a los procesos cognitivos básicos, que naturalmente el ser humano ya comparte con el reino animal y que precia la repetición literal de las disciplinas, promoverá un aprendizaje vacío e irreflexivo. De ahí que, Gallegos y Gorostegui (2007) señalen que dentro de los procesos educativos es fundamental reconocer que la percepción, atención y memoria son procesos cognitivos básicos que permiten y deben orientarse al desarrollo de otros de tipo superior como el pensamiento, lenguaje, inteligencia, gnosis y praxia.

2.2.2. Efectos de la evaluación como proceso excluyente en la Educación Básica

Las prácticas evaluativas tradicionales suelen favorecer a los siempre aventajados de la estructura social, a la par que, condenan a los sectores vulnerables, marginados y desposeídos en una sempiterna espiral de decepción. Como la evaluación confirma el fracaso o el éxito del estudiantado, olvidándose de que la diversidad del bagaje epistémico, cultural y actitudinal inicial de cada estudiante imposibilita un avance escolar lineal, gradual y homogéneo, la escuela a través de la evaluación, se convierte en un agente reafirmante de la cultura del privilegio.

Para Bielschowsky y Torres (2018) la “cultura del privilegio es clave por cuanto naturaliza la relación entre el lugar que se ocupa en la escala social y el mayor o menor acceso a educación, salud, trabajo, seguridad y habitabilidad del lugar en que se vive” (p.190). En este contexto, la evaluación como agente perpetuador de las jerarquías del privilegio incide en el mantenimiento de asimetrías sociales relativas a la continuidad/deserción escolar, motivación/desmotivación del estudiantado y sus impactos en los procesos de emancipación/sujeción de la persona.

En su teoría del capital cultural y social, Bourdieu (1997) y Bourdieu y Passeron (1995) explican que el conjunto de conocimientos, valores, habilidades, costumbres y códigos lingüísticos que un estudiante recibe de su entorno familiar funciona como un mecanismo de regulación de la interacción social, sobre el que la escuela actúa con selectividad desde el establecimiento de formas procesuales propias. Así, tendrán una mejor inserción en la escuela los niños y niñas cuyo capital social y cultural original tenga mayor similitud con el que predomina en la escuela, como reflejo de una estructura jerárquica de la sociedad y el conocimiento.

En este marco de contextos socioescolares favorecidos y desfavorecidos, la evaluación termina por convertirse en requisito para la permanencia y el avance gradual en el sistema escolar y social. Las mejores oportunidades y resultados educativos están ligadas a la disponibilidad y facilidad de acceso a recursos materiales, didácticos, humanos y epistémicos, estatuyendo una barrera escolar compleja para los niños y niñas de estratos empobrecidos.

De ahí que, en las escuelas “permanece la sensación de que la relación de transmisión... evita la excepcionalidad -que es otro modo de decir la exclusión- o bien la invita a sumarse a un orden preestablecido -que es otra manera de decir la inclusión-” (Skliar, 2019, p.37). La escuela pretende una inclusión forzada naciente en el olvido de la diversidad contextual, por la que, los estudiantes están incluidos en un formato condicional. En efecto, la buena permanencia de los niños y niñas en el sistema educativo se produce siempre y cuando respondan a los límites trazados en el currículo -qué se aprende- y la evaluación -cómo se controla la efectividad del proceso educativo-.

Como la evaluación controla la recepción del conocimiento cual tamiz social, también está conectada a la expedición de certificaciones, diplomas y delimitación de logros educativos. Por ello, en su rol determinante de los *objetos de conocimiento de valor* estudiados, somete al conocimiento a un proceso de cientificismo -derivado de la predominancia de las epistemologías dominantes- enfocado, a nivel áulico, en la difusión y reproducción del conocimiento literal y textual de lo que considera el conocimiento validado.

De ahí que, en el sistema educativo la historicidad de la evaluación mecanicista como forma referencial para conocer, verificar y dar seguimiento al acto educativo convierte al aprendizaje en un proceso lineal que aparenta estar inafectado por las características sociales e

individuales. Para Santos Guerra (2019) esta parcialización epistémica y tecnocrática que deviene en una práctica evaluativa cuantificadora desencadena en una confusión semántica entre *evaluar y calificar* y *evaluar y clasificar*.

Por lo consiguiente, en la realidad educativa resulta común que el proceso de evaluación esté circunscrito en la comprobación de conocimientos y habilidades netas, el diseño de criterios y la cuantificación del resultado con base en una escala del 1 al 10 o del 1 al 100 como formas de representación del valor del individuo. Desde este tránsito de la complejidad del estudiante a la asignación numérica la evaluación adopta un rol sancionador, así, el proceso evaluativo y el docente como su ejecutor se configuran en los nuevos opresores del sistema, mientras, el estudiante se convierte en el oprimido.

Estas complejidades de la evaluación como agente de una pedagogía excluyente y del privilegio también introducen la reflexión sobre los procesos evaluativos como agentes de violencia, puesto que, todo mecanismo, acción e intervención educativa generadora de desigualdad violenta los derechos básicos relativos al desarrollo holístico de la persona. En esta línea, la escisión entre el *ser cognoscente* y el *ser emocional*, entre el aprendizaje y lo cotidiano, entre los sujetos y su contexto, que se pretende alcanzar en la escuela por medio de la evaluación cuantificadora y estandarizada, conduce indudablemente a la negación del ser y, en consecuencia, a la violencia.

Por tanto, el proceso evaluativo como forma de control y requisito socioeducativo no es solo una forma de control externo determinante de la posición y movilización del tejido social, sino que es un constructo que se interioriza en la construcción de un puente entre la evaluación y la autodefinición del 'yo'. Al respecto de esto, Silvera Fonseca (2016) menciona que en la realidad del aula la evaluación como tecnicismo impone el valor del resultado por encima del proceso, erigiendo una tendencia represiva y fatalista que responsabiliza al estudiante. El cual, transita por un estado de frustración y fracaso rutinario en el aula hasta incorporarse a los índices oficiales de desmotivación, reprobación y deserción escolar.

Bajo este crisol la evaluación resulta excluyente en el sentido en que tiene incorporado todo un sistema de connotaciones originariamente externas -competitividad, medición, calificación, clasificación- que terminan por convertirse en principios intrínsecos del ser humano.

Esto, en la medida en que la persona asimila que la evaluación en el proceso formativo no está ligada al aprendizaje o la practicidad y uso de ese aprendizaje, sino al resultado numérico con el que se establece y determina su valía para el sistema educativo.

Con base en este enfoque reduccionista de la evaluación -que se internaliza en los niños-, mientras, mayor sea la calificación y mejor el resultado de la evaluación, más productivo se es para el sistema y más productivo se es para sí mismo. En este ámbito, el estudiante sufre la hecatombe de la evaluación mecanicista y condicionante e intenta sobrevivir a ella. Es por eso que, Moreno-Olivos (2010) menciona que los estudiantes pretenden encubrir los vacíos o debilidades a fin de salir airosos del juicio evaluador. Así, ante una situación evaluativa, en algunos casos, utilizan diversos métodos como el engaño, la trampa, el plagio o la mentira para simular la adquisición del aprendizaje delimitado en el programa educativo.

Además de esta simulación del aprendizaje, otra de las consecuencias de la pedagogía excluyente de la evaluación es el mecanismo clasificador al que es sometido el estudiantado. En las escuelas cada vez es más tangible la división construida entre los ‘buenos y malos’ estudiantes, entre los niños ‘problema’ – niños con probables contextos problemáticos- y los niños ‘normales’. Al mismo tiempo, parece erigirse una absurda línea interáulica separatoria y jerárquica, que determina la superioridad y menor tolerancia de los estudiantes de mejores resultados académicos por sobre los que ‘decepcionan’ al sistema, a la par, que se decepcionan de la incongruencia de ese mismo sistema.

En base a lo abordado en este título se extrapola, por un lado, la fragmentación en los procesos reflexivos de la enseñanza-aprendizaje y la praxis educativa a la que conduce enfoque reduccionista y simplista de evaluación calificadora. Y por el otro, cómo la crueldad de un sistema de evaluación que compara, califica, mide, cuantifica, selecciona, jerarquiza y condiciona, ocasiona daños sociales, económicos y emocionales en los estudiantes. Los cuales se reflejan en el rezago, desmotivación escolar, la pérdida de sueños o metas y en la transformación del estudiantado en los neo oprimidos del sistema socioeducativo o su perpetuación como los histórico-estructuralmente oprimidos.

2.3. La evaluación educativa: hacia la búsqueda de la inclusión

A la luz de los nuevos paradigmas educativos originados en contextos emergentes y nuevas realidades sociales resulta incoherente sostener un proceso de evaluación doctrinario, asistemático, tecnocrático y calificador, que convierta al ser humano en unidad biológica medible de aprendizaje acumulativo. En esta línea, la evaluación del periodo pretyleriano relativa a instrumentos cuantificantes que determinen la asimilación del conocimiento y, que, en periodos tylerianos y posttylerianos adopta un paraguas curricular de evaluación para la optimización del proceso educativo y el alcance de resultados desde los objetivos educativos planteados, necesita transformarse en un proceso contextualizado, activo e inclusivo.

Desde el constructivismo se propone que los estudiantes participen de las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, comprometiéndose con su proceso formativo a través de la evaluación propia, de sus pares y el proceso. Esto, en un espacio pedagógico en el que el docente facilita el aprendizaje al promover la participación y desarrollo holístico del estudiante, con base en una evaluación continua, integral y retroalimentadora (González et al., 2007). En este contexto, la evaluación es un proceso sistemático y continuo que se desarrolla en el ámbito educativo con el fin de recoger información sobre los logros, habilidades, conocimientos y competencias de los estudiantes, así como, para valorar la pertinencia de los diferentes programas educativos, métodos de enseñanza y recursos utilizados.

“La evaluación es para el aprendizaje y no del aprendizaje” (Manhey et al., 2022 p.76). Es por esto que, la evaluación debe proporcionar información a los educadores sobre el progreso del estudiantado y su propia praxis educativa, a fin de contribuir a la identificación de fortalezas y áreas de mejora que permitan adaptar los enfoques de enseñanza, generar una retroalimentación personalizada y desarrollar el potencial del estudiantado. Los procesos y resultados evaluativos también pueden ser usados por el profesorado en la toma de decisiones educativas significativas, el ajuste curricular, planificación, selección de estrategias/recursos y la consecución de una educación inclusiva, en la que se reconozca la diversidad en materia de género, movilidad humana, relaciones sociohistóricas, cultura, religión y discapacidades.

2.3.1. La educación inclusiva como base en el mejoramiento de los procesos evaluativos en la Educación Básica

La insuficiencia del ‘acto de enseñar’ al que son reducidos los elementos de la educación por el campo de la ciencia objetivista devela una necesidad por repensar la educación desde un enfoque holístico, en el que todos estén y se sientan incluidos. En este marco de reflexión, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008) concibe a la educación inclusiva como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.
(p.8)

En el aula, el manejo de este enfoque inclusivo, centrado en la mejora de la participación y la reducción de brechas de exclusión, conduce a prácticas y experiencias educativas en las que los estudiantes adquieren conciencia participativa de mano de los docentes, quiénes estimulan el aprendizaje, metacognición y evaluación de las necesidades educativas en base a la multiplicidad de las realidades del estudiantado (Ávila Duran y Esquivel Cordero, 2009).

En este punto, conviene señalar que educación inclusiva no es sinónimo de inclusión educativa, aunque exista una intrínseca relación entre ambos. Ante la similitud terminológica y la confusión que normal y justificadamente le sucede a la aparición de estas acepciones, es necesario diferenciar entre Educación inclusiva e inclusión Educativa. Mientras la Educación Inclusiva involucra los procesos institucionales que el Estado desarrolla para que el derecho a la educación se haga efectivo en materia de igualdad material y equidad social, la Inclusión Educativa, en cambio, son aquellos procesos escolares que la comunidad educativa lleva a cabo para que se enseñe y aprenda en un ambiente inclusivo (Flórez Perdomo, 2017).

De esta forma, la educación inclusiva se vale de las figuras del docente, del estudiante y la comunidad para agitar corrientes socioculturales, didácticas y pedagógicas que introducen a un cuestionamiento reflexivo. Así, es coherente concebir a la educación inclusiva como un proceso orientador, de garantías y prevención, porque destina sus esfuerzos a minimizar las barreras de

segregación a nivel formativo y sociocultural, con el objeto de que todos se sientan incluidos.

Entre los principios rectores de la educación inclusiva está el acceso igualitario a una educación de calidad sin discriminación o exclusión por cuestión de género, raza, origen, discapacidad u orientación sexual; la participación activa de los diferentes miembros de la comunidad escolar; y la acción profesional sinérgica entre los perfiles docentes y profesionales de otras ramas con el objeto de mejorar los procesos educativos y la respuesta a las necesidades educativas.

En sí misma, la educación inclusiva implica la adaptación curricular, es decir, ese ajuste de la enseñanza, el currículo y la evaluación para garantizar el aprendizaje significativo. Por ende, las actividades pedagógicas deben apoyarse en teorías, materiales y estrategias configuradoras de prácticas inclusivas de enseñanza-aprendizaje. En este marco, no puede haber educación inclusiva si la enseñanza o la evaluación es excluyente, y dada la inherente relación entre la naturaleza de la evaluación y la naturaleza del proceso educativo, resulta fundamental trazar las bases de una evaluación inclusiva.

Esto a razón de que, el proceso evaluativo aterrizado en la enseñanza-aprendizaje concede a la educación la capacidad para humanizar o deshumanizar, liberar u oprimir y emancipar o esclavizar. En otras palabras, la capacidad para generar procesos de inclusión o exclusión de la diversidad cultural, física e histórica. En esta línea, la evaluación educativa se concibe como un proceso pedagógico dotado de continuidad, participación y contextualización para la mejora del acto educativo. Al no ser un fin, el proceso evaluativo es irreductible al mero componente de medición porque su esencia pedagógica obliga la existencia de momentos de retroalimentación, metarreflexión, la adopción de medidas de refuerzo escolar integral y el establecimiento de criterios de valor, que desplacen los tradicionales arquetipos sancionadores y controladores a los que es vinculada la evaluación.

De ahí que, el Currículo Nacional presente una organización criterial por área de conocimiento, acompañada de una serie de indicadores evaluativos, que soportan la coherencia pedagógica de la estructura curricular y la pertinencia de las relaciones generadas entre el contenido, la destreza y los objetivos de aprendizaje propuestos para cada nivel y subnivel (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016). Desde el currículo se hace tangible la necesidad

de una evaluación para el aprendizaje que apoye la formación holística del individuo desde la reflexividad valorativa, en un espacio educativo donde las niñas, niños y adolescentes son reconocidos como seres biosociales complejos y diversos.

En los entornos cambiantes y divergentes que caracterizan las dinámicas socioeducativas la evaluación jamás podrá sostenerse como mecanismo estático, tecnocrático y de medición. Por esa razón, en nuestro país el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2023b) a través del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) pretende propiciar un nuevo modelo evaluativo direccionado al desarrollo de destrezas, la adquisición/logro de aprendizajes y el refuerzo pedagógico continuo.

En la Educación Inicial, Preparatoria y Elemental serán usadas escalas cualitativas encaminadas al logro de aprendizajes y destrezas, mientras que, para los subniveles de Educación Básica Media, Superior y Bachillerato serán utilizadas escalas de tipo cualitativo y cuantitativo para valorar el dominio de aprendizajes. Así, se propone un proceso de evaluación trimestral metodológicamente cualitativo a ser complementado con la evaluación de corte cuantitativo, según sea oportuno.

Ahora bien, la construcción de procesos de evaluación inclusivos supera la hibridación de lo cualitativo y lo cuantitativo porque está intersecada por realidades lingüísticas, sociológicas, culturales y de género que convergen en el aula al ser componentes indisolubles de la persona, la educación y la sociedad. En este sentido, dentro de la *Guía para la utilización del Lenguaje Inclusivo en las evaluaciones*, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL] (2023) plantea la generación de una conciencia de lenguaje en los procesos e instrumentos de evaluación para generar evaluaciones contextualizadas que se adecúen a las necesidades de los diferentes grupos, reduciendo las brechas en temas de género, movilidad humana, discapacidades, etnia y cultura.

En los cuatro ejes orientadores de dicha guía se establecen los lineamientos básicos de una evaluación que camina en paralelo con el lenguaje inclusivo, a saber: la perspectiva de género y la resignificación de roles de hombres y mujeres en las actividades, problemas e instrumentos evaluativos; el enfoque de discapacidades que trabaja en la supresión de las barreras físicas y psicológicas para facilitar la inclusión de todos; la perspectiva cultural y de

etnoeducación, centrada en el respeto y desarrollo de la identidad cultural y, finalmente, la perspectiva de movilidad humana, orientada al mejoramiento de las condiciones de inclusión de las personas migrantes dentro de los procesos pedagógicos, didácticos y evaluativos.

2.3.2. Evaluación inclusiva: desafíos y oportunidades de su aplicación en el aula

La evaluación es un proceso socioformativo continuo que busca contribuir al desarrollo de competencias y talentos en personas y grupos sociales desde el aprendizaje retador y la solución de problemas contextuales. En los que se autoevalúa, coevalúa y heteroevalúa con base en evidencias e instrumentos promotores de procesos metacognitivos, cooperativos y de pensamiento complejo (Tobón, 2017).

En la escuela, la autoevaluación, nacida en 1973 como propuesta educativa innovadora, es un proceso fundamental en el despertar crítico y metarreflexivo del estudiante en tanto que promueve que estos adquieran confianza, responsabilidad y compromiso con su formación a partir de la autovaloración de actitudes, aprendizajes y procedimientos (Taras, 2015). Así, con base en los diferentes estándares y criterios establecidos por el docente el mismo niño o niña identifica sus avances, dificultades y oportunidades dentro de la enseñanza-aprendizaje.

Además de la autoevaluación, la coevaluación también es una práctica formativa importante dentro del proceso de aprendizaje del estudiantado, dado que, facilita una comunicación abierta entre pares e induce al involucramiento crítico-reflexivo en la evaluación de los otros (Cabrera et al., 2023). En consecuencia, esta evaluación se desarrolla mediante los diferentes acuerdos que se anticiparon en la clase, sosteniendo así, una experiencia democrática, enriquecedora y formativa (Chocobar-Reyes, 2023).

A diferencia de la autoevaluación, donde se valora la acción del *yo* -estudiante- y la coevaluación donde el *yo* valora a ese *otro* que es mi par, la heteroevaluación es competencia del docente. Por este motivo, para Vera Noriega et al. (2017) el docente como responsable directo de la valoración de conocimientos, aptitudes y destrezas de cada uno de los alumnos, debe dar seguimiento y refuerzo continuo para fomentar la construcción de bases actitudinales, epistémicas y socioemocionales sólidas durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en estos conceptos se asume a la evaluación como un proceso y una experiencia de aprendizaje compleja, multidimensional y multimodal de naturaleza formativa, participativa, didáctico-pedagógica y ética. Al dinamismo de esta evaluación debe añadirse la naturaleza inclusiva porque ‘la evaluación como proceso inclusivo’ adquiere la capacidad de promover el desarrollo holístico del ser al fomentar prácticas de apoyo, diagnóstico y retroalimentación desarrolladas en correspondencia al contexto socioinstitucional y áulico

Así, la evaluación inclusiva se presenta como un enfoque evaluativo manejado por las instituciones educativas, en el que, el diseño del marco normativo y la práctica educativa promueven el aprendizaje no excluyente. De ahí que, la evaluación inclusiva es un modelo filosófico, procedimental y metodológico que potencia la formación e inclusión de la diversidad a partir de un entramado de normativas, valores, orientaciones, estrategias, prácticas e instrumentos, en el que, toda la comunidad educativa se implica para asegurar el derecho a una evaluación estimulante y reflexiva (Watkins, 2007).

La evaluación inclusiva no debe buscar la simple adaptación a la discapacidad, sino, trascender todo el acto educativo para potenciar procesos de reflexión, análisis y crítica, al acompañar las preguntas conceptuales -el qué del contenido- con debates, coloquios, proyectos y estrategias centradas en el desarrollo creativo y la formación consciente del estudiantado -la búsqueda del por qué, para qué y la propuesta de mejora-.

En esta dimensión inclusiva de la educación, el acto de evaluar se aleja de la competitividad intrínseca en la producción de estudiantes ‘rellenos’ del conocimiento de la escuela y la fundamentalidad otorgada al resultado para orientarse en el valor del proceso. De este modo, en los procesos evaluativos incluyentes las nociones de control y verificación del modelo técnico-simplista son sustituidas por la valorización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta transición de un modelo evaluativo reduccionista a uno inclusivo se debe a que las evaluaciones ‘puntuales’ no tienen sistemas de valoración suficientes para la toma de decisiones sobre los conocimientos y diferentes capacidades de los educandos. Por lo que, en la escuela contemporánea la evaluación educativa requiere convertirse en un instrumento de reconocimiento y sistematización de las diversidades, siendo necesaria una accesibilidad

inclusiva y una evaluación interconectada al currículo escolar (Santiuste Bermejo y Anrranz, 2009).

Es así que, la evaluación como instrumento y proceso esencial de aprendizaje debe promover el desarrollo metacognitivo de los estudiantes con base en un enfoque formativo, inclusivo y continuo; cuyas herramientas, actividades e instrumentos estén encaminados en el protagonismo del estudiante como constructor de su propio conocimiento (Cruzado Saldaña, 2022). Por consiguiente, la evaluación será inclusiva, en tanto, no reduzca a los niñas y niños a una escala criterial mandatoria de objetivización de la persona, sino que les reconozca como seres emocionales y cognitivos.

En este sentido, Fernández (2017) advierte que debe evitarse que la evaluación se instituya en un medio de control o sanción del estudiante, puesto que, para la construcción de procesos educativos de significatividad y la generación de espacios de coherencia educativa dentro del contexto áulico es necesario que el propósito educativo de la evaluación acompañe a las necesidades de cada estudiante.

Así, para que la evaluación sea inclusiva debe: favorecer procesos de comunicación entre los actores educativos, la socialización de los objetivos educativos, la oportuna retroalimentación y la apertura de momentos de reflexión de la praxis docente en torno a cómo se estructura y concibe la enseñanza-aprendizaje (Calatayud Salom, 2019). La evaluación también debe apoyar la congruencia entre la familia y la escuela al construir continuidad educativa, reconociendo el valor de los saberes prácticos que los niños construyen en sus entornos mediatos e inmediatos.

Con base en lo anterior, se extrapola que la evaluación inclusiva constituye un fenómeno educativo, continuo y dinámico de aprendizaje para la vida real, que debe ofrecer oportunidades equitativas e igualitarias de desarrollo, consecución y valoración de capacidades, estructuras mentales y herramientas; que le permitan al estudiante resolver problemas cotidianos en línea con principios cognitivos, cooperativos, liberadores, metodológicos y significativos de alto valor. En ese sentido, para Villarroel y Bruna (2019) la evaluación debe ser auténtica, es decir, debe promover actividades evaluativas que reflejen el mundo real y, que, permitan obtener una noción clara de los saberes, aptitudes y habilidades que los estudiantes poseen -o no- para enfrentar los desafíos académicos, cotidianos y sociales.

Además, el proceso evaluativo debe considerar el mosaico de percepción, cognición y emocionalidad que intersecan al estudiante - ¿cómo se siente?, ¿por qué sabe aquello que saben y cuál es el sentido que le da a ese saber? - por encima del cuestionamiento de su saber - ¿qué conoce? / ¿qué no conoce? -. Solo entonces la evaluación educativa abandonará el humanitarismo, la condescendencia y el arquetipo de verdugo que pesa sobre ella, para erigirse como proceso transversal e inclusivo de valoración y mejora del aprendizaje.

Ahora bien, como se verá en el siguiente apartado, el apalancamiento de esta evaluación inclusiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva una serie de desafíos relativos a la diferenciación de las habilidades y potencialidades de cada estudiante, la definición de los objetos educativos de valor y el consecuente diseño/selección de estrategias, recursos y herramientas evaluativas.

2.3.3. Estrategias de evaluación inclusiva para la Educación Básica

Las estrategias de evaluación inclusiva desde el concepto de socioformación son caminos de sistematización, evaluación y socialización de productos que se planifican en el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en la sensibilización y reflexión socioeducativa. Así, las estrategias de evaluación estructuran de forma orientadora y flexible el quehacer docente y del estudiante con miras al alcance de los aprendizajes esperados, asentándose en una serie de ejes (contexto, la producción de evidencias, actividades e instrumentos de evaluación, oportunidades de mejora continua y socialización) que pueden integrarse, dividirse o modificar su orden para responder a las necesidades educativas (Tobón, 2017).

Como la evaluación inclusiva en la Educación Básica implica garantizar que todos los estudiantes puedan demostrar sus competencias, el docente debe proporcionar estrategias, instrumentos y procesos de retroalimentación continua, ajustados a la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, según las necesidades de cada uno de ellos. De este modo, las estrategias evaluativas en el marco de la inclusividad buscan minimizar los sesgos y barreras que pueden existir en los métodos tradicionales de evaluación desde la fomentación de ambientes evaluativos críticos, accesibles y equitativos. Por lo que, deben ser utilizadas de una manera justa y equitativa desde la heterogeneidad de prospectos y modos posibles de evaluar, aperturando así, una diversidad de oportunidades para que los estudiantes compartan sus diferentes habilidades en

el ámbito educativo.

La perspectiva inclusiva en las estrategias evaluativas asegura que la evaluación se convierta en medio de aprendizaje, participación y reflexión para todos los estudiantes, - independientemente de sus particularidades, estilos de aprendizaje, necesidades educativas especiales o características culturales- al posibilitar una aproximación crítica y consciente al cómo los conceptos, aprendizajes, procesos y habilidades son evaluados. A continuación, se presentan ejemplos de estrategias de evaluación inclusiva:

1. Diarios de reflexión

Una de las estrategias sugeridas para la transformación de la evaluación tradicional y sus instrumentos característicos son las actividades, casos y diarios de reflexión. Los cuales deben ser diseñados desde un enfoque diversificado y flexible, que permita que el estudiante exprese su crítica reflexiva sobre lo aprendido, dando paso a la pregunta abierta por sobre la reinscripción de conceptos (Benoit Ríos, 2020). En ese sentido, el diario de aprendizaje reflexivo se convierte en estrategia desarrolladora de la metacognición y la autoevaluación del aprendizaje, en tanto que, las actividades de reflexión promueven un acto educativo gatillante de las diferentes potencialidades cognitivas, socioemocionales, lógicas y lingüísticas del estudiantado.

Los diarios de reflexión tienen como elemento fundamental las preguntas de autorregulación, de control de la acción y del conocimiento, según las cuales se orienta uno u otro proceso evaluativo (Bordas Alsina y Cabrera-Rodríguez, 2001). Es, a través de estos ítems de autoanálisis configurados como instrumento de evaluación en el diario reflexivo, que cada estudiante reflexiona sobre lo aprendido, dificultoso y mejorable para potenciar las relaciones establecidas con el conocimiento. Esta suerte de búsqueda constante que el estudiante teje con la realidad vivida en el proceso de enseñanza-aprendizaje incentiva la formulación de juicios de valor propios, sobre los cuales se establecen valiosísimas conclusiones que el alumnado emplea como forma de autoconocimiento, motivación y consecución de los objetivos de aprendizaje.

2. Diario de campo desde actividades de observación

El diario de campo se utiliza como estrategia para la evaluación del aprendizaje del

estudiante, dado que, permite que el docente, el propio estudiante o sus pares obtengan y registren información detallada sobre los comportamientos, actividades, eventos y otros aspectos relevantes de las observaciones y prácticas realizadas (Hernández Gómez y Soto Estrada, 2020). Al ser el propósito principal del diario de campo la aplicación de los conocimientos teóricos en situaciones concretas, los estudiantes anotan sucesos que consideran significativos sobre un tema o situación de interés, lo que fomenta la reflexión, el cuestionamiento de la práctica y la teoría subyacente y la mejora del aprendizaje.

Dentro del diario de campo como estrategia de evaluación inclusiva la observación directa resulta fundamental, puesto que, permite evaluar habilidades, competencias y comportamientos en tiempo real. Así, docentes y estudiantes observan y registran su desempeño en situaciones de aprendizaje en el aula o el laboratorio durante una actividad práctica o en un entorno de trabajo (Navarro Ramírez, 2013). Como la observación consolidada en el diario de campo facilita la recopilación de información del proceso de aprendizaje de los estudiantes, también contribuye a la valoración del logro de los objetivos educativos. De este modo, dentro del diario como estrategia de evaluación inclusiva, el rol evaluador del docente implica diseñar microinvestigaciones con base en observaciones ecosistémicas, que conecten el contexto cultural, ecológico y social del estudiantado con los componentes curriculares.

3. Estudio de caso

El estudio de caso es una estrategia de evaluación que consiste precisamente en proporcionar uno o más casos que representen situaciones problemáticas, diversas y de interés de la vida real para su profundización y análisis. Con esto se pretende valorar el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje de los alumnos en actividades que requieren la generación de soluciones, aunque, previo a ello deben identificarse los problemas, clarificarse dudas y ponderarse alternativas para la determinación del curso de acción.

En este marco, durante el proceso de preguntas, diseminación de información y hallazgo de soluciones que realiza el estudiante, la evaluación se establece en la medida en que en los instrumentos explicitan las habilidades a ser valoradas, a saber: análisis, identificación, síntesis y evaluación de la información, trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento crítico, toma de decisiones, creatividad e innovación. De ahí que, el estudio de caso apertura procesos

integradores de la cotidianidad y el acto educativo, en los que la evaluación adquiere una dimensión ética, participativa, práctica y promotora de autonomía al incitar que el estudiante compare, contraste, descubra y comparta las soluciones desde el desarrollo y aterrizaje de su saber.

En consecuencia, el docente debe considerar ciertas particularidades en el diseño del caso para que este se integre a la secuencia didáctica como estrategia de evaluación inclusiva. Según Hernández Gómez y Soto Estrada (2020) los estudios de caso relacionados a la evaluación deben ser particulares y estar centrados en una situación, evento, problemática o fenómeno específico, además, deben ser descriptivos y heurísticos o de descubrimiento para promover evaluaciones del y para el aprendizaje que permitan la comprensión del fenómeno estudiado.

Una vez que se ha identificado que el estudio de caso es la estrategia evaluativa más apropiada para valorar el aprendizaje de los alumnos, el profesor podrá usar como referente los pasos de Hernández Gómez y Soto Estrada (2020) para para su aplicación en el aula:

- Proporcionar una breve introducción sobre esta herramienta (qué es, los elementos que lo integran, cómo será evaluado).
- Formar grupos de trabajo.
- Presentar el caso a los grupos de trabajo.
- Generar una lluvia de ideas en la que los alumnos expongan su opinión, sus juicios y las posibles soluciones para la problemática abordada.
- Plantear una serie de preguntas que guíen el análisis del caso.
- Promover la discusión entre los miembros del grupo de trabajo.
- Seleccionar al azar una de las preguntas planteadas y solicitar a un representante de cada equipo que la responda en voz alta. (p.231)

4. Elaboración de productos

La elaboración de productos es una estrategia de evaluación en la que se diseña y produce una evidencia de aprendizaje, siendo el estudiante, quién, desde una instrucción guía del docente toma decisiones sobre la planificación, ejecución, presentación y los recursos a usar. Esta estrategia evaluativa permite valorar la transición del aprendizaje de un nivel teórico a uno

representativo, simbólico, descriptivo y analítico, por tanto, ofrece al estudiante la flexibilidad y adaptabilidad necesaria para armonizar las características, necesidades y estilos de aprendizaje con la actividad e instrumento evaluativos propuestos.

Durante la elaboración de productos los estudiantes tienen libertad para gestionar los elementos recursivos e informativos, aplicando estrategias diversas para la sistematización e integración de los saberes en el producto acordado dentro de la planificación pedagógica-didáctica del docente (mapas mentales, carteles, folletos, ensayos, maquetas, obras, teatro, entre otros). Por consiguiente, los productos se convierten en expresiones del aprendizaje del estudiante y de sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

5. Diálogo reflexivo

El diálogo reflexivo responde a una estrategia de evaluación inclusiva, dado que, comprenden interacciones formativas, dialógicas y conversacionales producidas entre docente-estudiantes y entre pares, a fin de articular una vía de estimulación y desarrollo del pensamiento creativo, así como potenciar las habilidades relativas a la indagación, razonamiento y argumentación. Las estrategias dialógicas permiten evaluar de manera flexible las percepciones, grados de reflexividad y juicios formulados en espacios comunicacionales específicos.

Además, estas estrategias potencian el diálogo en grupo grandes o pequeños, favoreciendo el intercambio de opiniones, juicios, reflexiones y experiencias en torno a temáticas de estudio de interés. Al respecto de esto, Castro Leones et al. (2015) consideran que las estrategias dialógicas posibilitan la creación de espacios expresivos donde el maestro equilibra la espontaneidad para construir ambientes áulicos cómodos, en la medida que, el error, los absurdos, las experiencias y vivencias manifestadas son el sostén para la construcción de conocimientos e ideas valiosas.

6. Portafolio

El portafolio es una de las principales estrategias de evaluación inclusiva que se distingue de las formas de evaluación tradicional. Su concepto está ligado a la colección física o digital de archivos, documentos, productos o artefactos con un propósito definido, sea este el de recordar

conceptos, presentar trabajos destacados o evidenciar el progreso del aprendizaje (Calatayud Salom, 2015). De esta manera, el portafolio es una forma de evaluación auténtica y, por tanto, inclusiva, dónde están representados los esfuerzos, pasos y logros de un individuo a lo largo de un periodo escolar.

Ahora bien, el portafolio como estrategia de evaluación constituye una manera de compartir los logros, aprendizajes y saberes obtenidos en una determinada experiencia educativa o situación de aprendizaje. Es así que, su concreción debe partir del establecimiento de objetivos, la selección de contenidos y la recopilación de productos/recursos según la tipología del portafolio a la evaluación de los productos y su socialización (Bordas Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001).

Al respecto de esto, en una investigación de Redite Kurniawan (2023) acerca del portafolio en su versión digital como estrategia de evaluación inclusiva se destacan sus aportes al desarrollo autorreflexivo en contextos de necesidades educativas especiales. Como en los portafolios los estudiantes recopilan y seleccionan su propio quehacer, también trabajan la inteligencia emocional al conectar el conocer y el sentir con las experiencias de aprendizaje para después comprometerse con dichas experiencias. Además, el uso de portafolios digitales facilita el seguimiento y apoyo de los padres y la retroalimentación docente con posibilidad de mejora.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma y enfoque

El proceder metodológico de la presente investigación tiene como paraguas al paradigma interpretativo, un modelo estructurado de análisis e interpretación, que busca penetrar en el sistema de relaciones producidas entre las formas locales y no locales de organización individual y sociocultural (Marrero, 2021). La elección de este paradigma es coherente con el ámbito en que se desarrolla este estudio, puesto que, desde la investigación educativa se busca construir proximidad al complejo entramado relacional de los sujetos y objetos que circunscriben el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, en la dimensión evaluativa del acto educativo, tener como base metodológica al paradigma interpretativo favorece el análisis e interpretación de las

interacciones producidas en la tríada evaluado-evaluación-evaluador. Además, la adopción de un enfoque cualitativo, apegado a la línea de estudio de los procesos evaluativos desarrollados en educación, permite sustentar la investigación en bases teórico-filosóficas y experiencias pedagógicas, didácticas y curriculares vivenciadas en el contexto real.

Esto, debido a que, dentro de este enfoque se da valor al dinamismo de “la información que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas habladas, escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1994, pp.19-20). Lo cual es corroborado por Borda Pérez (2013), quién menciona que el objeto de la investigación cualitativa es la producción de descripciones sociales, múltiples, observables y subjetivas. Por lo que, adoptar un enfoque cualitativo dentro de la investigación permite interpretar los constructos teóricos erigidos en materia de evaluación educativa y diseminar entre sus dimensiones excluyentes e incluyentes desde las observaciones, narraciones y descripciones de vida de los sujetos educativos involucrados.

3.2. Método de investigación

La investigación responde a un diseño fenomenológico hermenéutico, en tanto que, busca la descripción, interpretación y comprensión del sentido de las estructuras pedagógicas fundamentales al ajustarse a las experiencias de los agentes de la comunidad educativa (Van Manen, 2003). Así, la evaluación educativa -fenómeno- es estudiada desde las formas de experimentación, vivencia y percepción de los actores áulicos como base para la identificación de relaciones causa-efecto de prácticas excluyentes e inclusivas.

En ese sentido, el estudio sigue el modelo de Fuster Guillen (2019), a saber: 1. Etapa previa a la obtención de datos o proceso de revisión de literatura y selección de criterios o categorías guía contribuyentes a la determinación de la naturaleza del estudio y al diseño de los instrumentos desde el epojé; 2. Etapa de agrupación por significados categóricos y descripción multiangular y textural de los datos recopilados con las técnicas e instrumentos con base en la horizontalización -noema- (véase el anexo 1, 2, 3 y 4); 3. Etapa de reflexión e interpretación o descripción de las estructuras existentes en las descripciones texturales; y 4. Etapa de escritura reflexiva de los resultados desde la integración de las descripciones debidamente trianguladas (véase el apartado de resultados y hallazgos).

Así, en la investigación se parte de la observación y el trabajo de campo desarrollado en las prácticas preprofesionales para extrapolar generalidades del entramado de características, factores y modelos que interceptan los procesos evaluativos en la Educación Básica. Por lo que, el presente trabajo pretende llegar a conclusiones generales sobre la evaluación inclusiva a partir de las particularidades de la realidad áulica observada.

En relación a estas cualidades del método de investigación se han establecido relaciones entre las categorías de investigación con el objeto de determinar el marco en que se produce la problemática, que gira en torno a la evaluación educativa. De ahí que, con base en Hernández Sampieri et al. (2016) se ha definido que la investigación tiene un alcance explicativo, dado que, se busca exponer las razones del fenómeno estudiado, es decir, los factores asociados a evaluaciones excluyentes que devienen en propuesta educativa de inclusión.

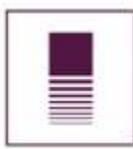
Desde el camino metodológico determinado por el paradigma, el enfoque y el alcance se determina que el tipo de estudio corresponde a una investigación explicativa. La cual, comprende una serie de métodos, técnicas e instrumentos que orientan el actuar analítico de los investigadores en la toma de decisiones y la ejecución de las etapas del proceso investigativo. En este sentido, se seleccionaron como técnicas de recolección de información a la observación de cerca, la entrevista y la revisión documental, con sus respectivos instrumentos, a saber: la guía de observación, la guía de entrevista y guía de revisión documental. Para el diseño de estos instrumentos de investigación se ha operacionalizado el objeto de estudio: la evaluación educativa en procesos de enseñanza-aprendizaje (Tabla 1), con base en la revisión teórica y la definición operacional.

Definición operacional: La evaluación inclusiva es un enfoque de la evaluación manejado por instituciones educativas, en las que el diseño del marco normativo y la práctica promueven un aprendizaje no excluyente o categorizante. Además, comprende un modelo filosófico, procedimental, y participativo pensado para potenciar la diversidad, el desarrollo holístico y la inclusión. Ello, a partir de un entramado de normativas, valores, orientaciones, estrategias, prácticas e instrumentos, en el que toda la comunidad educativa está implicada para asegurar el derecho a una evaluación estimuladora, reflexiva e inclusiva (Watkins, 2007).

Tabla 1

Operacionalización de las categorías de investigación

Objeto	Dimensión	Subdimensión	Indicadores
Evaluación educativa	<i>Ontológica</i>	Naturaleza de la evaluación en procesos educativos	-Fundamentación de la evaluación en paradigmas/teorías educativas. -Concepción procesual de la evaluación.
		Objetos de la evaluación en el proceso educativo	-Tipología de tareas, competencias y procesos potenciados por la evaluación. -Finalidad o usos de la evaluación educativa.
	Agentes de la evaluación	-Roles del evaluador, evaluado y evaluación. -Roles del estudiante y el docente en el proceso de evaluación -Percepciones sobre los procesos evaluativos	
	<i>Epistemológica</i>	La evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	-Importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje -Contribución de las actividades evaluativas al desarrollo de dimensiones socioemocionales, valorativas y académicas. -Limitaciones didácticas para el desarrollo de procesos significativos de evaluación en el aula
		Continuidad, transversalidad e	-Ofrecimiento de oportunidades y adición de apoyos para la mejora continua.



	integralidad de la evaluación	<ul style="list-style-type: none">-Desarrollo de la evaluación en varios momentos.-Contextualización de objetivos de evaluación en la dinámica y particularidades de cada estudiante y del grupo.
<i>Axiológica</i>	Ética valorativa de la evaluación educativa	<ul style="list-style-type: none">-Valores que fundamentan los procesos evaluativos desarrollados.-Preocupaciones asociadas al diseño, aplicación e interpretación de la evaluación en el aula.
<i>Metodológica</i>	Fases del proceso de evaluación	<ul style="list-style-type: none">-Diagnóstico inicial de las necesidades-Retroalimentación personalizada o grupal, desarrollada de forma oportuna y asertiva.-Participación del estudiante en el diseño de la evaluación
	Métodos, estrategias e instrumentos de evaluación educativa	<ul style="list-style-type: none">-Selección de estrategias cualitativas y cuantitativas.-Uso de estrategias e instrumentos evaluativos variados e innovadores.-Integración de actividades cooperativas.-Uso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.-Socialización oportuna de criterios de evaluación.
	Interpretación y manejo de productos	<ul style="list-style-type: none">-Establecimiento de criterios para la interpretación de los productos evaluativos.

de la evaluación educativa	-Generación de procesos de metaevaluación (reflexión para la toma de decisiones pedagógicas y didácticas).
----------------------------	--

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información

El análisis de datos cualitativos es el proceso de organización y operación de la información recogida en la etapa de trabajo de campo, en el que los investigadores establecen relaciones directas e interpretativas para la extracción de significados y la generación de conclusiones. En el modelo general de análisis de datos, propuesto por Rodríguez Gómez et al. (1996) se definen tres pasos esenciales en el tratamiento de los datos cualitativos, a saber: reducción de datos, disposición y transformación de la información y generación de resultados para la verificación de conclusiones.

En la **fase de reducción de datos** se extrapolan y registran la información recopilada acerca de los procesos evaluativos en el séptimo grado en los distintos instrumentos (observaciones, entrevistas y análisis de documentos). Así, desde la técnica de análisis de información, procedimiento que permite la codificación de unidades temáticas y su agrupación en sistemas categoriales, establecedores de relaciones entre las unidades de texto, se profundiza en la evaluación educativa como unidad temática.

En la **fase de disposición y transformación** se organizan los datos condensados a partir de las categorías preestablecidas en la operacionalización y las subcategorías e indicadores emergentes (ver anexo 1), para finalmente, en la **fase de resultados**, describir los hallazgos encontrados sobre los objetos de evaluación, los agentes evaluativos, el manejo de resultados, entre otros. Además, se identifican los factores y efectos asociados a evaluaciones excluyentes como eje para la determinación de los desafíos y oportunidades de la consecución de evaluaciones inclusivas. Todo esto, con base en la lógica del sistema categórico construido.

En esta investigación, la triangulación de datos -en sus fases de síntesis, disposición u organización y transformación- se desarrolla a partir de la información obtenida con la aplicación de técnicas de observación de cerca, entrevistas y análisis documental. Las cuales, permiten

reducir el impacto de las limitaciones identificadas respecto al inacceso a ciertas técnicas e instrumentos evaluativos y experiencias evaluativas estudiantiles desde la perspectiva multiangular que ofrecen para la descripción y análisis de la evaluación como fenómeno áulico. A continuación, se profundiza a detalle en las técnicas de recopilación de información y sus instrumentos.

1. Observación de cerca

La observación de cerca es una técnica de registro visual de las características del fenómeno observado, en la que el investigador se convierte en parte activa descriptora del grupo (Van Manen, 2003). Esta técnica de recopilación de información permite la caracterización, selección y registro directo de las prácticas evaluativas del séptimo año, favoreciendo la descripción contextualizada de los procesos áulicos desarrollados en materia de la dinámica evaluado-evaluador-evaluación.

Dentro de la investigación el proceso observacional va de la mano con la guía de observación, una prueba empírica diseñada para el registro controlado y seccionario de las observaciones e interpretaciones generadas durante el avance del proceso investigativo. Este instrumento empírico tiene gran utilidad en la reconstrucción de los escenarios de las diferentes prácticas (Borda Pérez, 2013).

De este modo, la guía de observación diseñada para el registro detallado de las prácticas evaluativas que están insertas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del séptimo año (ver anexo 2 y 3), favorece la recopilación sistemática de datos de las actividades, comportamientos, percepciones y características observables sobre los procesos, técnicas e instrumentos de evaluación y las posiciones que los actores del aula asumen con respecto a estos. Así, se han realizado observaciones en las asignaturas de Estudios Sociales y Matemática, lo cual, permite caracterizar la evaluación desde un grupo de categorías troncales establecidas en la guía (objetos de evaluación, agentes evaluativos, manejo de resultados), entre cuyas descripciones se revelan los factores pedagógicos y didácticos que inciden en el desarrollo de evaluaciones excluyentes.

2. Entrevista

La entrevista como instrumento técnico se usa en investigaciones cualitativas y

cuantitativas por sus bondades en la generación de conversatorios para la obtención de información a partir de dimensiones temáticas delimitadas. Las entrevistas conllevan un método de interacción entre dos personas, en el que el investigador/encuestador formula determinadas preguntas relativas al tema u objeto de investigación, que el ‘investigado’ desarrolla y enriquece de forma verbal, gestual y/o por escrito (Barraza Macías, 2023).

Dentro del estudio, la realización de entrevistas como procesos interactivos y comunicacionales contribuye a profundizar en las concepciones que directivos y docentes sostienen sobre la evaluación educativa, sus factores, roles, objetos y fines. Además, el valor instrumental de la entrevista, asentado en la evaluación educativa como objeto de estudio, amplía el espectro informacional de las prácticas y principios teóricos que orienta la evaluación en las escuelas al recopilar anécdotas orales de experiencias evaluativas.

Así, el uso de la guía de entrevista como instrumento de investigación es de gran utilidad porque facilita la recopilación de datos en torno a procesos conversacionales complejos, dónde las preguntas pueden presentarse, variarse e integrarse de acuerdo a la riqueza de la información y los objetivos del proceso de entrevista (Díaz-Bravo et al., 2013).

En este sentido, con base a las entrevistas (ver anexo 4) realizadas al docente y al directivo de la institución educativa, se pretende ahondar en los constructos de la evaluación como proceso excluyente e incluyente del sistema educativo. Para lo cual, la guía de preguntas es esencial en el direccionamiento de las interacciones producidas entre el entrevistado (docentes/directivos) y el entrevistador (practicantes), puesto que, permite que el diálogo se desarrolle entorno al objetivo principal de investigación: el estudio de los factores de la evaluación como proceso excluyente que devienen en propuesta educativa de inclusión.

3. Análisis Documental

El análisis documental como técnica de investigación permite que el investigador, el estudiante o cualquiera que decida emplearla, construya conocimiento al ampliar los constructos hipotéticos y enriquecer la interpretación de la realidad en aportes teóricos de la disciplina desde la indización y el resumen de contenidos (Borda Pérez, 2013). De este modo, partiendo de las políticas, normativas y lineamientos de relevancia temática se pretende ahondar, a través de la revisión de documentos, en el vínculo sostenido entre el diseño de la evaluación educativa, el

proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación del individuo en el marco de la educación inclusiva.

En ese sentido, la guía de análisis permite desarrollar un proceso estructurado mediante el cual se examinan, evalúan y extraen datos de relevancia investigativa, con el propósito de organizar, clasificar, indexar y hacer accesible la información que estos contienen (Peña Vera, 2022). De ahí que, aplicar la guía de análisis documental (ver anexo 5) para profundizar en los instrumentos de evaluación del séptimo grado, favorece la identificación de los ejes teórico-prácticos, curriculares y metodológicos vinculados al desarrollo de los procesos educativos.

Como parte del análisis documental se examina un instrumento de evaluación sumativa del área de Ciencias Naturales -una prueba escrita de base estructurada-, con énfasis en la determinación del nivel de correspondencia entre los ítems establecidos, las destrezas e indicadores curriculares y los principios básicos del diseño de instrumentos de evaluación inclusiva. Así, se analizan las diferentes variables o criterios contenidos en las inmediaciones de la relación existente entre la práctica evaluativa, el proceso educativo y la educación inclusiva.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado profundizamos en las unidades de análisis ontológicas, epistémicas, metodológicas y axiológicas, que se descarnan del complejo cuerpo conceptual de la evaluación como base para establecer la inextricabilidad del proceso evaluativo y la enseñanza-aprendizaje. Además, desde estas relaciones entretejidas entre lo evaluativo y lo educativo, y, partiendo de las observaciones en las asignaturas de Estudios Sociales y Matemática, las entrevistas realizadas al docente y directivo (vicerrectora) de la U.E. “Leoncio Cordero” y el análisis de instrumentos evaluativos del área de Ciencias Naturales, nos permitimos alumbrar aquellos factores pedagógicos y didácticos que se asocian a una evaluación excluyente en la Educación Básica y que, por tanto, necesitan ser descritos, analizados y desenraizados de las prácticas educativas. A continuación, describimos dichos factores:

1. Significatividad de objetos de evaluación

En la categoría de significatividad de los objetos de evaluación (SOE) se estudian las competencias, contenidos, procedimientos y actitudes hacia las que la evaluación camina en el

aula.

a) Concepciones y finalidades de la evaluación

Desde la observación de cerca, las entrevistas y el análisis de instrumentos, es identificable que las concepciones evaluativas preponderantes están circunscritas en lo procesual, aunque existen diferencias conceptuales sobre los fines de dicho proceso. Para el docente, la evaluación permite conocer cuánta información ha sido adquirida por los estudiantes durante una clase, es decir, medir el conocimiento logrado al final de cada tema o periodo trimestral (enfoque tecnocrático). En cambio, para el directivo, la evaluación, alejada del carácter sancionador, implica que el estudiante demuestre sus conocimientos (enfoque de aprendizaje). En ambos discursos, a pesar de la divergencia del enfoque, se delimita que la evaluación es fundamental para la obtención de información sobre el avance, aciertos y errores del estudiante, la verificación de la pertinencia de la labor docente y la posterior planificación, replanificación o ajuste metodológico (a posteriori se analiza la correspondencia real entre el concepto manejado y la práctica evaluativa).

La perspectiva cuantitativa sobre la que el docente se posiciona con respecto a la evaluación -expresada en la entrevista- está reflejada en las actividades propuestas durante la secuencia didáctica de sus clases, donde es común la asignación de calificaciones a partir del uso de lecciones, pruebas y la revisión de la producción del estudiante como técnicas de evaluación. Para Gentili (2011) este enfoque cuantitativo manejado por el docente no es una cuestión aislada, sino que es resultado de que se preste más atención a las certificaciones, diplomas y calificaciones como medidores meritocráticos y, por tanto, incuestionables del éxito escolar.

Prácticas evaluativas como las descritas están asentadas en un modelo de medición, que no ha trascendido en el contexto ni imaginario escolar, de ahí que desde esta visión conductista el aprendizaje se considere un producto cuantificable (Mora-Vargas, 2004). Esto nos conduce a pensar en cómo las prácticas evaluativas existentes en un aula son codependientes de las concepciones manejadas a nivel áulico e institucional, por lo que, las perspectivas compartidas acerca de lo evaluado y su inclinación a lo cuantitativo o cualitativo se constituyen en factores determinantes de los fines, experiencias y sentidos otorgados a la misma la evaluación.

En este marco, precisamente uno de los peligros para la integridad y significatividad de la evaluación es la confusión semántica entre *evaluar* y *calificar*, porque el uso único de la evaluación como medio de ‘comprobación’ de los resultados de aprendizaje desde pruebas estandarizadas, tiende a favorecer una cultura evaluativa clasificadora, controladora, jerárquica, selectiva, comparativa y meramente cuantitativa y, una cultura educativa, individualista, competitiva, eficiente e inmediata (Santos Guerra, 2019). Así, las evaluaciones centradas en la cultura de la medición favorecerán prácticas excluyentes al simplificar la multifactorialidad del aprendizaje y la complejidad humana a escalas de valor numérico no asociadas a otros instrumentos que complementen lo medido.

b) Objetos de evaluación: competencias, procesos y aspectos evaluados

En relación a los objetos de evaluación, traducido en ese *qué se evalúa* en el aula, en los registros observacionales se determina que las unidades de análisis evaluativas comprenden lo disciplinar: la asimilación de hechos, comprensión de conceptos y resolución de operaciones en línea con la asignatura y tema de clase, por ejemplo, en el área de EESS se evalúan las causas-consecuencias de la reforma agraria y, en Matemática, la radicación y su cálculo.

Esto corresponde a la importancia dada, en las entrevistas y el instrumento de evaluación analizado, de que en el aula se evalúen las destrezas con criterio de desempeño, de ahí que, dentro de dicho instrumento los diferentes tipos de preguntas estén vinculados a una destreza específica (cuya lógica y correspondencia real se profundiza a posteriori en esta categoría). En línea con esto, tras el análisis de la prueba escrita de CCNN nos aproximamos a los procesos y habilidades cognitivas que se evalúan y potencian desde la estructura del examen, identificándose que: en 4 preguntas se trabajan procesos cognitivos preformales mediante la completación, 2 preguntas trabajan procesos cognitivos receptivos tanto con el ordenamiento y la clasificación y 1 trabaja procesos cognitivos autónomos desde el establecimiento de relaciones.

Por consiguiente, desde los instrumentos de información analizados consolidamos que los objetos de evaluación en el séptimo grado giran en torno a competencias, habilidades, contenidos, aprendizajes y conocimientos de áreas específicas, propuestos a partir de los temas de estudio desarrollados en clase. Nosotros coincidimos indudablemente en la fundamentalidad de valorar el nivel de dominio de las competencias y aprendizajes esperados, no obstante, al

igual que Tobón (2017) y Villarroel y Bruna (2019) consideramos que durante la determinación de los objetos de evaluación debe trascenderse la estática visión disciplinar de las destrezas, habilidades y conocimientos como elementos jerárquicos y acumulativos hacia la incorporación de dimensiones procedimentales, axiológicas, actitudinales, emocionales y sociales diversas (del saber previo, práctico, cultural y científico), que potencien el rol de la evaluación como proceso de aprendizaje socioformador e incitador de procesos complejos analítico-reflexivos.

Así, considerando que toda acción educativa está sometida a criterios de valor y que la evaluación plasma aquello que es educativamente valioso (Nieto Cano, 2009); resulta imprescindible analizar, contextualizar y ampliar los objetos de evaluación trazados en el currículo como expresión educativa del país. Por tanto, la escuela como institución operante dentro del sistema social debe fomentar que los objetos de evaluación, que representan aquello que se enseña y aprende en el aula, conduzcan al potenciamiento de competencias críticas, al desarrollo holístico, consciente y transformador y la desmarginación de otros saberes, como forma orgánica de una evaluación y educación inclusivas.

c) Relación y coherencia de la evaluación con el proceso de enseñanza-aprendizaje

Para el docente y el directivo, la evaluación está intrínsecamente vinculada al acto educativo al permitir recopilar datos sobre la pertinencia de las metodologías empleadas y el nivel de dominio del estudiante respecto al contenido de la clase. En este sentido, si establecemos un paralelismo entre la secuencia didáctica y la evaluación, en la primera observación se identifica correspondencia entre el instrumento de evaluación (tests de preguntas) y la temática de clase (reforma Agraria), por el contrario, en la segunda observación hay disonancia porque el instrumento evaluativo incorpora ejercicios de raíces decimales y fraccionarias cuando en el periodo de clase se estudiaron raíces de números naturales.

La disonancia observada, traducida en instrumentos y actividades evaluativas de mayor grado de dificultad en relación a los aprendizajes desarrollados en el aula también es evidenciable en un sentido inverso, es decir, en instrumentos que evalúan procesos cognitivos inferiores a los establecidos en la destreza. Esta disonancia que denominamos como inversa es evidenciable en el análisis del examen de CCNN, donde la correspondencia de las preguntas con las destrezas e indicadores de evaluación curriculares es valorada mediante una escala de tres

barómetros: Cumple (C), Cumple Parcialmente (CP) y No Cumple (NC); obteniéndose que, dentro del examen una pregunta corresponde a C (ítem 1), dos preguntas a CP (ítems 3 y 6) y seis preguntas a NC (ítems 2-4-5-7-8-9). Así, por ejemplo, dentro del barómetro NC, el nivel de dificultad del proceso cognitivo establecido en el ítem es de *completación* cuando el indicador de evaluación del área refiere *explicación*.

Dicha variación entre los procesos cognitivos, habilidades y contenidos evaluados y aquellos que son desarrollados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es un factor didáctico que limita la evaluación del avance real del estudiante y la coherencia de la praxis educativa. Por ello, si la complejidad de la evaluación es superior al trabajo áulico se genera incertidumbre y temor en el estudiantado, mientras que, en el caso opuesto se posiciona sobre el estudiante un yugo pedagógico asistencialista, por el que, la evaluación reitera procesos cognitivos básicos (ya aprendidos) sin contribuir al desarrollo competencial real y para la vida de procesos de cognición superiores.

En ambos casos, la evaluación pareciera legitimar formas básicas, empobrecidas y paliativas de conocer, hablar y relacionarse con el mundo cuando el acceso al conocimiento retador es el que permite desarrollar una carrera profesional, por la que se aspira la ‘sobrevivencia’ del niño o niña a las transformaciones contemporáneas (Bourdieu y Passeron, 1995 y Giroux, 1985). Dada la inherencia entre la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, cualquier tipo de discordancia que se produzca entre estos en la escuela reafirma las brechas y privilegios del capital cultural dominante (Bielschowsky y Torres, 2018).

De ahí que, el directivo exprese que para desarrollar una evaluación formativa e identificar si el estudiantado ha desarrollado gradualmente las destrezas planteadas al inicio de la enseñanza-aprendizaje, previamente el docente debe brindar los conocimientos y herramientas educativas necesarias. Lo cual, se corresponde con la investigación de Moreno Olivos (2016) acerca de la correlacionalidad existente entre el trabajo del aula, las tareas, contenidos, la praxis docente, los objetivos educativos y las evaluaciones.

d) Relación entre el currículo y el proceso evaluativo

El Currículo Nacional de los Niveles de Educación Obligatoria contiene las destrezas,

criterios e indicadores por área, nivel y subnivel que orientan el acto educativo para construir coherencia pedagógica y didáctica (MINEDUC, 2016). Ahora bien, en los nueve ítems del instrumento evaluativo analizado (el examen) se evalúan únicamente cuatro destrezas del área de Ciencias Naturales (CN.3.2.4., CN.3.1.6., CN.3.1.1. y CN.3.1.3.), aun cuando el número de destrezas trabajadas durante el trimestre es superior.

Esta relación irrepresentativa entre las destrezas desarrolladas en el periodo y el instrumento evaluativo trimestral constituye un factor asociado a la evaluación excluyente, debido a que, la significatividad de las evaluaciones para recoger información sobre el aprendizaje y promover procesos evaluativos pertinentes dependerá de si el diseño, estructura y número de preguntas o actividades planteadas, testimonia una selección representativa de las destrezas y/o temas abordados en el periodo.

También, es menester destacar que dentro del instrumento no están claros los criterios docentes usados para la selección de las destrezas evaluadas, puesto que, aunque la complejidad del ítem es menor a la de la destreza se plantean dos ítems por destreza, a excepción de las preguntas 7-8-9 (ver anexo 5) donde éstas no constan en la prueba. Además, los indicadores de evaluación del instrumento no coinciden con los indicadores curriculares.

Estas incongruencias entre la configuración de los ítems y la importancia de que las técnicas e instrumentos evaluativos estén ligados al currículo para informar sobre el aprendizaje y fomentar la toma de decisiones pedagógicas, hace necesaria la transición del enfoque puntual y reduccionista a una evaluación inclusiva como forma de aprendizaje reconocedora de las diversidades y necesidades del estudiante en interconexión con lo curricular (Santiuste Bermejo y Anrranz, 2009 y Villarroel, 2019).

2. Agentes evaluativos (rol del docente, estudiantes y directivos)

En la categoría de agentes evaluativos se delimitan los roles docentes, directivos y estudiantiles en el proceso de evaluación, con énfasis en la caracterización de las acciones, comportamientos y reacciones estudiantiles que se producen durante el desarrollo de las evaluaciones.

a) Roles de los agentes en la evaluación

-Rol docente

En las clases observadas, el docente analiza el ambiente áulico desde la observación como técnica evaluativa para la realización de preguntas direccionadas o abiertas al grupo, la identificación de errores, el seguimiento, comprobación y revisión de actividades de aprendizaje. Además, el docente ejecuta tareas de diseño de las evaluaciones, a saber: elaboración de los ítems de la lección de la reforma Agraria, selección de las páginas del cuaderno de trabajo del tema de radicación y programación de los ítems, modalidades de respuesta y tiempo aproximado para el desarrollo del examen de CCNN.

De este modo, el rol del docente en los procesos evaluativos es definir el tipo, técnica e instrumento, niveles de complejidad, la individualidad o cooperatividad de la tarea, el material a usar y las instrucciones o indicaciones básicas para la concreción de las actividades evaluativas en el aula. En adición a estas acciones docentes, las observaciones realizadas nos permiten extrapolar que cuando el objeto de evaluación es académico, el docente implementa técnicas de gestión áulica, caracterizadas en este caso, por un sistema de recompensas/ sanciones (puntos adicionales, baja de puntos, citas con representantes o inspectores) que se aplica para incentivar la terminación de tareas evaluativas o de aprendizaje.

Ahora bien, cuando las evaluaciones tienen como objeto lo comportamental, el docente se apoya en la delegación de un estudiante para el control disciplinario y el registro de los comportamientos o conductas disruptivas, sean estas, hacer ruido, molestar a otros compañeros o levantarse del asiento sin terminar las tareas. Estos roles del docente como único constructor y gestor de la evaluación en sus componentes disciplinares o académicos y comportamentales, trasluce lo que Santos Guerra (2006) denomina como la fuerza evaluativa controladora de las costumbres áulicas, en un espacio donde la autoridad está asentada en el poder de evaluar. Así, se goza de mayor o menor libertad, compromiso y posibilidades de esfuerzo en la medida en que el estudiante se percibe y siente objeto de evaluación.

En términos generales, los resultados arrojados en las observaciones sobre el rol del docente comparten similitudes con las percepciones recogidas en las entrevistas, donde adicional

al rol de autoridad de la evaluación, el educador figura como mediador, facilitador y proporcionador de las pautas necesarias para la adquisición de destrezas y saberes. Sin embargo, en el marco de la información recopilada de los sujetos entrevistados en torno a los agentes de la evaluación, es necesario hacer las siguientes precisiones: a) el docente percibe que su rol es medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes en un periodo de tiempo determinado (analizado en el literal a de la categoría de objetos de evaluación) y b) otorga importancia al establecimiento de relaciones de proximidad con el estudiantado para conocer los aspectos intelectuales, emocionales y familiares que inciden en las evaluaciones.

Al respecto del segundo literal, coincidimos con la relevancia que el docente e investigaciones como las de Poveda (2001) y las de Bourdieu y Passeron (1995) le otorgan al conocimiento e indagación de los contextos o realidades socioculturales estudiantiles, la relación familia-escuela y su potencial incidencia en los procesos educativos, entre los que se cuenta la evaluación. No obstante, el énfasis en el peso de la emocionalidad asociada a sujetos y componentes extra áulicos podría desplazar la relevancia de aquellos que son intrínsecos del aula como la calidad de las relaciones entre pares y la convivencia.

En referencia a los componentes internos de la dinámica áulica, en la segunda observación realizada se identifica como la falta de afinidad y relaciones positivas en el grupo escolar desencadena en muestras de rechazo e inconformidad acerca de las parejas de trabajo asignadas. Los estudiantes optan por trabajar de forma individual aislando a sus pares o realizan actividades distintas a la evaluación propuesta (dibujar, jugar, conversar); diluyendo así la pertinencia y significatividad de la técnica de evaluación colaborativa propuesta (producción del estudiante en el cuaderno de trabajo de matemática).

En ese sentido, la falta de garantías para el desarrollo de evaluaciones cooperativas e individuales en climas áulicos de confianza, respeto y cooperación se constituye en uno de los factores relacionales asociado a la evaluación como sistema promotor de la exclusión en el aula. Por tanto, para Vera Noriega et al. (2017) el rol docente como agente evaluativo comprende que este sea responsable de valorar los saberes, destrezas y logros, mediante el continuo seguimiento, retroalimentación y facilitación de experiencias de aprendizaje positivas donde los estudiantes desarrollen competencias actitudinales, procedimentales y socioemocionales.

-Rol del estudiante

Los hallazgos de las observaciones, entrevistas y análisis del instrumento convergen en que el rol del estudiantado es demostrar, exponer y manifestar sus aprendizajes al ser ellos quienes deben desarrollar la tarea o actividad evaluativa. Limitar el actuar de los niños y niñas a los *sujetos que realizan la evaluación* y que, no la diseñan, analizan, acuerdan, dialogan ni valoran, empobrece la significancia de la evaluación misma porque excluye las perspectivas estudiantiles del diálogo evaluativo. Estas condiciones empobrecidas de las evaluaciones, a su vez, permiten saber poco del aprendizaje e impiden tanto la reorientación de las evaluaciones como la toma de decisiones educativas pertinentes.

Es así que, la evaluación como proceso esencial de aprendizaje debe orientarse hacia un enfoque formativo, inclusivo, continuo y desarrollador de los educandos, en el que la figura del estudiante como centro del acto educativo se potencie desde las diversas herramientas, actividades, técnicas e instrumentos evaluativos y de enseñanza-aprendizaje (Cruzado Saldaña, 2022).

-Rol del directivo

Desde la entrevista a la vicerrectora se identifica que la revisión de la adecuación de las técnicas evaluativas para estudiantes neurotípicos y con necesidades educativas especiales es tarea del equipo directivo (vicerrectoría).

b) Actitudes/acciones estudiantiles ante las evaluaciones

Las formas tecnocráticas de la evaluación generan fatalismo y represión, desencadenando en la frustración, la sensación de fracaso continuo, la desmotivación y reprobación hasta terminar en la deserción escolar (Silvera Fonseca, 2016). En relación con esto, desde las observaciones se extrapola que la existencia de actitudes y comportamientos estudiantiles preocupantes en los procesos evaluativos se deriva del valor otorgado al resultado por encima del proceso, así, se evidencian comportamientos como: falta de concentración e interés en la actividad evaluativa, la no realización/completación de la actividad, el uso del tiempo destinado a las evaluaciones en actividades distintas (jugar, dibujar y/o conversar) y el copiado de respuestas entre estudiantes.

Desde la entrevista al directivo, extrapolamos que otra de las posibles causas de estos comportamientos en las evaluaciones es la incomplementariedad entre la praxis docente y los intereses del estudiantado. La cual se refleja en el descenso del nivel atencional de los estudiantes en la escuela, la ineficiencia actual de recursos que antes eran funcionales (videos e imágenes) y la desmotivación de docentes y estudiantes. Precisamente, para Román Pérez y Uribe (2022) la poca proximidad a las necesidades del estudiante está reflejada en evaluaciones estandarizadas y de estrategias insuficientes, que han sido descuidadas por el educador.

En la actualidad, existe una tendencia a mejorar el proceso educativo, pero no cómo y por qué se evalúa, porque en la escuela la evaluación presenta un histórico enfoque reduccionista, objetivo, replicable y de comprobación (Moreno Olivios, 2016). Así, el débil vínculo entre las prácticas educativas y los nuevos intereses del estudiantado o lo que denominamos como el retraso adaptativo de la escuela a la sociedad, plantea la obsolescencia de la enseñanza-aprendizaje tradicional y, por ende, de la evaluación tradicional. De ahí que, este constituya en un factor de interés para la promoción de evaluaciones inclusivas que consideren los cambios generacionales en los que la humanidad está inserta, en un acto educativo en el que la contemporaneidad no es negada.

3. Continuidad, transversalidad e integralidad de la evaluación

En esta categoría se plantean los resultados sobre la continuidad e integralidad de las evaluaciones con un enfoque en la relevancia de la transversalidad del conocimiento.

a) Continuidad de la evaluación: momentos evaluativos

Desde el análisis de las observaciones y las entrevistas realizadas se perfila que el proceso evaluativo-formativo ocurre en tres momentos en el aula: el primero involucra el uso de dinámicas orientadas a la identificación de los conocimientos previos del tema, un segundo momento de uso de la observación como técnica evaluativa que acompaña la planificación microcurricular y, un tercer momento, caracterizado por una técnica específica aplicada al final de la clase para evaluar los aprendizajes alcanzados. En relación al proceso de evaluación sumativa, desde el análisis de instrumentos se evidencia la implementación de pruebas escritas-exámenes en el área de CCNN, que figuran como instrumentos cuantitativos usados para la

evaluación de los logros de aprendizaje alcanzados en un periodo de tres meses académicos.

Los diferentes momentos evaluativos detallados en los registros de información nos permiten extraer el carácter continuo de las evaluaciones desarrolladas, el cual es un componente fundamental en el proceso evaluativo. Ahora bien, el desarrollo de evaluaciones inclusivas no requiere solo de la existencia de los diferentes momentos evaluativos, sino que, dichos momentos favorezcan la emisión-recepción de información valiosa a lo largo de la enseñanza-aprendizaje con la finalidad de promover ambientes de aprendizaje dinámicos y colaborativos.

En este sentido, para Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003) la evaluación debe realizarse al inicio (evaluación diagnóstica), durante (evaluación formativa) y al final de un periodo (evaluación sumativa), independientemente del área a evaluar. La evaluación inicial o diagnóstica permitirá conocer los saberes previos y habilidades del estudiantado; la evaluación formativa recopilará información del propio estudiante respecto a la forma en que se produce el aprendizaje y, la evaluación final o sumativa, permitirá conocer los aprendizajes adquiridos al final del período académico.

b) Integración de contenidos y saberes diversos en la evaluación

Respecto a la transversalidad e integralidad de la evaluación se identifica que las actividades y técnicas evaluativas propuestas responden al tema de clase y su área de conocimiento, así: la lección contiene preguntas sobre la reforma agraria (Estudios Sociales), el examen incorpora temas de organismos vivos (Ciencias Naturales) y el cuaderno de trabajo presentan ejercicios de raíces (Matemática). La contextualización temática de los ítems de cada instrumento es coherente con su área, empero, la contextualización social, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad de las técnicas evaluativas es débil, dado que, no se abordan situaciones cotidianas y de interés social, cultural o ecológico que potencien los instrumentos usados.

Por consiguiente, las evaluaciones, como procesos de aprendizaje, deben integrar la pluralidad de saberes heterogéneos, actuando como modelos de resolución de problemas reales en los que está implícito el diálogo de conocimientos y el reconocimiento de la no superioridad de ninguna episteme. En tanto, cada episteme goza de complementariedad e incompletitud, guardando así, cierto grado de ignorancia que será subsanado por otro saber (Sousa Santos,

2019).

4. *Uso variado de métodos evaluativos (estrategias, actividades, instrumentos, recursos y apoyos adicionales)*

En esta categoría se ahonda en la tipología de las técnicas e instrumentos evaluativos, sus productos y las principales características metodológicas que componen las evaluaciones.

a) Técnicas e instrumentos de evaluación

Las observaciones de las clases de EESS y Matemática permiten evidenciar el uso de técnicas de evaluación cualitativa como la observación mediante preguntas direccionadas en actividades de lectura, diálogo, observación de videos y resolución de ejercicios, además, de técnicas cuantitativas como las pruebas escritas (lección de la Reforma Agraria y el examen trimestral de CCNN) y la producción del estudiante para resolución de ejercicios matemáticos (páginas 86 y 87 del cuaderno de trabajo). Lo cual concuerda con la descripción realizada por el docente sobre los instrumentos y técnicas de evaluación empleados con regularidad, a saber: lista de cotejo, rúbricas, organizadores gráficos, pruebas escritas y lecciones orales.

Desde la información recogida en la investigación, también se evidencia que el docente establece las técnicas evaluativas en función de las destrezas con criterio de desempeño o esa información ‘enseñada’, de este modo, la lección y las actividades del cuaderno de trabajo se usan tras una o dos secuencias didácticas, mientras que, el examen como prueba sumativa se aplica trimestralmente para comprobar los aprendizajes adquiridos en relación con los objetivos de aprendizaje del área.

La predisposición preferencial del docente por las técnicas cuantitativas derivada del manejo de una concepción evaluativa centrada en la medición (referencia a la categoría de significatividad de objetos de evaluación) está asociada a la noción del aprendizaje como la capacidad estudiantil para absorber contenidos y la búsqueda de la objetividad, de ahí que, los niños y niñas deban recibir la misma información y ser evaluados desde instrumentos y criterios cuantificables e iguales (Blanco Gutiérrez, 2004). En este marco, el principal reto para romper la dinámica de las evaluaciones excluyentes es evitar que las herramientas de medición se

conviertan en el objetivo educativo (Dubet, 2019).

b) Socialización de instrumentos y criterios de evaluación

Dentro de las observaciones no es evidenciable la socialización previa de los instrumentos ni la definición de criterios de evaluación de las actividades, lo cual limita la comprensión del estudiantado sobre los aspectos que serán valorados. Al respecto de esto, Dubet (2019) expresa la necesidad de que los criterios de evaluación sean múltiples y contradictorios entre ellos y estén debidamente expresados para asegurar una escuela democrática, en la que la evaluación aborda las mutaciones culturales, sociales y familiares sin reducirse únicamente a los aprendizajes o al bienestar de los estudiantes.

La falta de criterios de evaluación definidos, añadida a la configuración gramatical de las preguntas de los instrumentos evaluativos y la selección de actividades de complejidad superior a las trabajadas en el aula (como se analizó en la categoría de objetos evaluativos), pueden generar incertidumbre y confusión en el estudiantado. De ahí que, por ejemplo, en el caso de la pregunta número cinco de la lección de EESS *“Lee el concepto y define: el Huasipungo era un lote de tierra que entregaba el hacendado a los indígenas (huasipungueros) para el sustento de su familia a cambio de trabajar en la hacienda”* y en las actividades de la página 86 del cuaderno de trabajo -que incluyen ejercicios de raíces decimales y fraccionarias-, los estudiantes soliciten constantemente aclaraciones de dichas preguntas porque no les resultan comprensibles.

Estos problemas de ambigüedad lingüística observados en la lección también pueden encontrarse en el instrumento de la prueba escrita o examen analizado, donde los ítems de ordenamiento no tienen especificada la forma de orden, sea esta ascendente-descendente u otro criterio de valor. En esta línea de la estructura de los instrumentos conviene distinguir que, si bien algunos ítems deben precisarse para reducir la confusión que el estudiante experimenta, generalmente los ítems están estructurados de forma clara y emplean términos vinculados a la asignatura, por lo que, la adición de ejemplos no es necesaria.

c) Variación y apoyos dentro de las evaluaciones

Como se evidencia en la información recopilada de las observaciones, entrevistas y el análisis del examen, el formato de los instrumentos está estructurado por preguntas, pero carece

de fragmentos de géneros literarios (textos científicos, líricos, narrativos, didácticos), recursos audiovisuales y actividades lúdicas que apoyen su diseño pertinente en relación a lo establecido en las destrezas y los indicadores de evaluación.

Por esta razón, el directivo plantea la necesidad de evaluaciones diversas y diversificadas que incorporen la lúdica, lo concreto y manipulable por encima del papel-test. Ello, con el fin de promover un entramado de normativas, valores, orientaciones, estrategias, prácticas e instrumentos evaluativos incluyentes de la diversidad, que respondan a las necesidades de los estudiantes y reduzcan las percepciones negativas, sancionatorias y de control a las que se ha vinculado históricamente la evaluación (Watkins, 2007).

Por otro lado, sobre los apoyos insertos en los procesos evaluativos se reconoce que no todos los instrumentos requieren de apoyos adicionales, aunque, estos son indispensables en términos pedagógicos en el caso de instrumentos evaluativos adaptados para estudiantes con discapacidad, condición de movilidad, etnia o que tienen al español como lengua no materna. En la entrevista, el directivo manifiesta la importancia de la integración de las tecnologías en las evaluaciones y las oportunidades que ofrece esta sinergia para encontrar plataformas adaptadas a las necesidades específicas y los tipos de discapacidad. Lo cual contrasta con la información analizada, debido a que, en los procesos evaluativos analizados no se presentan adaptaciones de las técnicas e instrumentos para los estudiantes con discapacidad, convirtiéndose este en un factor de la evaluación excluyente.

5. Interpretación y manejo asertivo de resultados

En esta categoría se describen las decisiones docentes tomadas en relación a los procesos evaluativos, con base en los productos evaluativos, la retroalimentación y las oportunidades o desafíos que surgen en el aula.

- a) Toma de decisiones pedagógicas y didácticas a partir de los procesos y resultados del producto

En la primera observación, tras la salida del docente del aula los estudiantes abandonan la actividad evaluativa, lo que evidencia que las evaluaciones propuestas no incentivan la

autonomía y el compromiso del estudiante hacia el proceso formativo, además de que están desvinculadas de sus intereses (como se analizó en la categoría de agentes evaluativos). Así, se reafirma la importancia del rol docente en el diseño, seguimiento y gestión de las evaluaciones, puesto que, si la actividad evaluativa resulta poco retadora, tiene un tiempo de desarrollo insuficiente o se plantea antes de momentos de interacción elevada como el receso académico o la hora de salida, se observa que se imposibilita la generación de productos y resultados analizables como medio para la valoración de los aprendizajes adquiridos.

En este contexto, el horario escolar y la gestión del tiempo se traducen en programaciones estandarizadas contrarias a las prácticas locales, los periodos de enseñanza y el tiempo real de aprendizaje (Núñez et al., 2019). Por lo que, se consideran factores asociados a evaluaciones poco inclusivas, en la medida en que la inflexibilidad del horario escolar condiciona la fluidez del ritmo de aprendizaje del estudiante y la concreción o completación satisfactoria de las actividades evaluativas programadas al término de la clase y, la gestión deficiente del tiempo áulico, impide que el docente y el estudiante recopilen información sobre el acto educativo, sus fortalezas y errores.

Otra de las decisiones pedagógicas que conviene analizarse en esta categoría es la decisión docente de usar la revisión del cuaderno de trabajo de Matemática como actividad de evaluación, lo cual quiebra la lógica evaluativa a favor de un simplismo calificador. De ahí que, durante esta actividad las acciones estudiantiles observadas -la copia de las tareas realizadas por los pares o la consulta de las respuestas- están orientadas a la obtención de la nota. En referencia a esto, Santos Guerra (2003) manifiesta que estas acciones estudiantiles son el reflejo de evaluaciones, en las que el conocimiento académico ha desarrollado un **valor de cambio** (es canjeado por calificaciones) por encima de un **valor de uso** (sentido, relevancia, motivación, interés).

Por tanto, como los estudiantes buscan encubrir sus vacíos o rezagos de aprendizaje con el objeto de salir airosos del juicio evaluador, utilizan métodos como el engaño, la trampa, el plagio o la mentira para simular la adquisición de los aprendizajes (Moreno-Olivos, 2010). Esto nos invita a pensar en la relevancia que tienen las interpretaciones y decisiones tomadas antes, durante y después de las evaluaciones para contribuir tanto a la obtención de información real

acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje como a la construcción de una cultura evaluativa con valor de uso.

Para el docente, los métodos educativos y evaluativos de valor deben estar adaptados a los distintos estilos de aprendizaje del estudiantado para asegurar la significatividad del trabajo áulico, en este sentido, es menester destacar que desde su experiencia las actividades realizadas en parejas o grupos son más eficientes que las exposiciones y explicaciones magistrales.

Ahora bien, el aprendizaje cooperativo enfocado en la evaluación debe promover la colaboración entre los estudiantes para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes, teniendo en cuenta tanto los aspectos individuales como los grupales y proporcionando una retroalimentación significativa para el desarrollo de habilidades académicas y sociales (Chocobar-Reyes, 2023 y Cabrera et al., 2023). Puesto que, cuando no está debidamente orientado puede fomentar actitudes estudiantiles de exclusión de pares o desinterés académico (referencia a los comportamientos analizados en la categoría de agentes evaluativos).

Ante las connotaciones poco significativas de las evaluaciones observadas, convergemos con el directivo acerca de que el docente debe interpretar los productos, experiencias y resultados evaluativos, a fin de que se aperturen posibilidades de replanificación, evaluación de las metodologías e implementación de planes de refuerzo, que aseguren la mejora de oportunidades educativas y la adquisición de los aprendizajes y destrezas necesarias para la continuidad en el sistema. Así, la toma de buenas decisiones pedagógico-didácticas a partir de la interpretación de las evaluaciones y las realidades áulicas, reflejada en la valoración de la praxis docente y la inserción de planes de refuerzo pedagógico como ejemplos señalados por el directivo, es un factor clave para una evaluación incluyente y generadora de coherencia.

6. Contextualización de la evaluación en las particularidades individuales y grupales

En esta categoría nos aproximamos a cómo las evaluaciones integran las características personales y colectivas del grupo escolar, en una perspectiva evaluativa contextualizada en la cotidianidad intra y extra-áulica.

- a) Consideración de la sensibilidad y niveles de dominio del contenido del estudiante en el

proceso evaluativo

-Respeto a los tiempos del estudiante

En relación a la consideración de la emocionalidad y niveles de dominio del estudiante en el proceso evaluativo las observaciones permiten aprehender prácticas desarrolladas en el aula como el uso de frases positivas ('muy bien', 'por ahí va la respuesta', 'dígame para usted qué significa...') (observaciones), respeto a las emociones de nerviosismo del estudiante en actividades dialógicas, de preguntas o trabajo en la pizarra y consideración de los tiempos que pueden necesitarse para realizar las tareas de enseñanza-aprendizaje en el marco del horario escolar.

Aunque, en la categoría de interpretación de resultados se presentaba a la gestión del tiempo para la evaluación como factor negativo, ahora bien, dentro de esta categoría el respeto a los tiempos de los niños sin el ejercicio de presión pedagógica es un aspecto que contribuye al reconocimiento de los estilos de aprendizaje. Las observaciones realizadas acerca de este hallazgo están respaldadas en el análisis del instrumento (examen de CCNN), dado que, hay suficiencia del tiempo programado para el desarrollo de los ítems (60 minutos).

-Niveles de dominio

En la segunda observación, debe apuntarse que las destrezas dentro del currículo están concatenadas, aumentándose la complejidad de lo que debe aprenderse y enseñarse a razón del avance en el periodo y grado escolar. En este sentido, la discordancia pedagógica que apertura evaluar el cálculo de raíces cuando es ostensible que muchos de los estudiantes no dominan la multiplicación como operación básica para la radicación se convierte en un factor de exclusión, en cuanto, la evaluación del avance personal del estudiante está supeditada al valor de los aprendizajes esperados del grupo.

Esto nos lleva a criticar nuevamente la lógica preferencial de las pruebas pedagógicas objetivas, que, si bien optimizan el trabajo docente, también difunden la alta competitividad y el desarrollo de pruebas homogéneas (Fernández, 2017). Cuyos resultados se emplean como prueba irrefutable del grado de sapiencia o ignorancia del estudiantado, sin que el nivel de dominio de

los contenidos, los estilos de aprendizaje o el alcance de competencias anteriores sean considerados desde el diagnóstico personalizado de los sujetos (Ruiz Ortega, 2007 y Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago, 2003). Esta tendencia a las técnicas e instrumentos estandarizados aporta poco al reconocimiento de los avances del estudiante y la implementación de programas de refuerzo para la nivelación-adquisición de los aprendizajes necesarios para la continuidad del proceso educativo (hecho que el directivo establecía como paso esencial del tratamiento y manejo de resultados de la información recogida por la evaluación).

A partir de lo mencionado anteriormente, el docente establece que uno de los factores curriculares que dificultan la implementación de estrategias o planes de aprendizaje vinculados a los niveles de dominio conceptual y procedimental del estudiantado, está coligado a la comunicación entre el equipo docente. Pues, no existen puentes comunicacionales ni colaborativos entre niveles, subniveles y grados que permitan definir los temas y destrezas a trabajarse en el periodo. De esta manera, si el docente de un grado trabaja solo una parte de las destrezas (realidad que el docente del grado continuo desconoce) pueden generarse vacíos de contenidos, en tanto que, se ignora el punto en que debe iniciarse o continuarse la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Lenguaje inclusivo

Acercas del instrumento de evaluación analizado y los instrumentos obtenidos en las observaciones, se denota que las preguntas establecidas y su nivel de dificultad son correspondientes con el grado de la mayoría de los estudiantes, además de que la estructuración de las preguntas cumple los criterios de lenguaje inclusivo establecidos en la guía del MINEDUC, así, su redacción se realiza de modo genérico y respetuoso sin la presencia de términos, frases u actividades potencialmente discriminatorias.

-Necesidades Educativas Especiales y No Específicas

Las diferentes técnicas e instrumentos evaluativos (lección, hoja de trabajo y el examen) contribuyen al desarrollo de procesos cognitivos básicos necesarios para el aprendizaje como el nivel de asimilación y comprensión de conceptos y la optimización de estrategias cognitivas (referencia a la categoría de objetos evaluativos dónde se alude la importancia de potenciar

procesos cognitivos superiores). Empero, desde la inclusión educativa se menciona la importancia de incluir la socioemocionalidad e integrar tareas evaluativas adaptadas en los casos de NEE y no específicas, haciendo efectivo lo que Bielschowsky y Torres (2018) nombran como el derecho a la diferencia.

De ahí que, en los centros educativos persista la relación de transmisión para evitar situaciones excepcionales de exclusión e integrar un orden establecido incluyente (Skliar, 2019). Por esta razón, el docente debe crear un entorno de evaluación que promueva la equidad y, por ende, la inclusión a partir de la adaptabilidad de enfoques y prácticas que consideren la diversidad de los estudiantes y aseguren una equidad de oportunidades para demostrar su aprendizaje.

-Personalización de la evaluación

Si bien desde las entrevistas se asume la relevancia de lo emocional, familiar e intelectual y de las preferencias escriturales, orales o simbólicas del estudiantado para incurrir en la personalización de la evaluación, en las observaciones e instrumentos analizados las evaluaciones aún aparecen homogeneizadas. Así, es una realidad innegable que las prisas educativas por las que se configura la idoneidad histórica de los tests como técnicas evaluativas y, por las que se rehúye de la inclusión de las diferencias, vuelven a derrotar, esta vez en el campo de la evaluación, a quienes no se adaptan a las estructuras del sistema dominante.

En este contexto de una evaluación amputada por la sociedad de la eficiencia y la burocracia, se hace cada vez más difícil poder valorar los aprendizajes y competencias desde la diversidad de intereses, habilidades, emociones y necesidades educativas. Por tanto, es impostergable, desde una educación y evaluación inclusivas: “ser capaces de una teoría de la fragilidad, de la debilidad, de lo fragmentario, de la vulnerabilidad, de lo incompleto, y no ya como condición precaria, de agonía, sino como aquello que nos hace ser, estar y hacer humanos” (Skliar, 2019, p.43). El verdadero sentido de la evaluación inclusiva, entonces, es ese abrazo fraterno de alteridad que hace de lo evaluativo una experiencia de aprendizaje de sentido y significado propios, de conciencia, de crítica, de diseño, coherencia y participación.

-Relaciones del grupo

En su entrevista el docente expresa la importancia de considerar la disfuncionalidad del contexto familiar y su incidencia en la evaluación, aunque, se desvincula de la emocionalidad del aula. Así, en la segunda observación se identifica que algunos niños son aislados por sus parejas de trabajo durante la actividad evaluativa, cuando para Delgado Fernández et al. (2020) las tareas grupales como formas de evaluación debieren contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales para la vida, el liderazgo, la cooperación y la toma de decisiones.

Estas observaciones nos permiten consolidar la presencia de una evaluación de control, robustecida en la inflexibilidad de la evaluación y su incapacidad para adaptarse a las características y relaciones del grupo escolar como factores promotores de la exclusión.

b) Integración de situaciones cotidianas en la evaluación

En relación a la integración de situaciones cotidianas dentro de la evaluación, en las observaciones del área de EESS se muestra que la lección tiene incorporada una pregunta aterrizada en la realidad de nuestro existir cotidiano, a saber: ¿Qué pasaría si se dejara de producir la tierra? Sin embargo, las otras técnicas e instrumentos evaluativos observados en el área de Matemática y CCNN están desprovistas de una contextualización social, ecológica, cultural y educativa, que es esencial para dotar de significatividad a la evaluación.

Desde la perspectiva del docente esto se produce, en algunos casos, por la primacía de la improvisación por sobre la planificación microcurricular. Sin que exista un proceso planificador previo las evaluaciones corren el riesgo de caer en un bucle interminable de insignificancia, exclusión e ineficacia para valorar el aprendizaje del estudiante.

Por lo consiguiente, las planificaciones son factores determinantes en el desarrollo (o no) de evaluaciones integradoras que armonicen la sensibilidad, socioemocionalidad y los niveles de conocimiento del estudiantado con las situaciones reales, en las que los saberes curriculares son aplicables. La evaluación entonces, como menciona Tobón (2017) debe tender a la socioformación, convirtiéndose en experiencia de aprendizaje enriquecedora que sustenta y se sustenta en las realidades, espacios y tiempos de los que somos parte.

7. *Desarrollo de procesos de metacognición*

En esta categoría se aborda la importancia de los procesos metacognitivos en las evaluaciones como promotores de la reflexividad cognitiva, actitudinal y metodológica en los actores y agentes de la evaluación áulica.

- a) Inclusión de actividades que promuevan la reflexión y metacognición en estudiantes y docentes

A partir de las observaciones y el análisis de instrumentos evaluativos la integración de actividades de metacognición y/o reflexión de estudiantes y docentes, en tanto, en los procesos evaluativos desarrollados dentro de las secuencias didácticas y el periodo trimestral la evaluación está disgregada del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo curricular (referencia categoría de objetos de evaluación), evidenciándose en los roles de los agentes evaluativos los trazos práctico-conceptuales de una evaluación medidora que no alcanza a transmutar en experiencia desarrolladora de aprendizaje (categorías: agentes evaluativos e interpretación de resultados).

De este modo, los principios de la metacognición y la autoevaluación se hallan incompletos porque las evaluaciones están alejadas de fomentar confianza, responsabilidad y compromiso con la enseñanza-aprendizaje al coartar la autovaloración de las actitudes, aprendizajes, procedimientos y estrategias (Taras, 2015).

Esta falta de actividades evaluativas para la metacognición docente y del estudiantado es preocupante y pueden atribuírsele causalidades múltiples. Desde la perspectiva del docente, una de estas causas es la escasa preparación y/o formación que tiene el profesorado en materia de técnicas evaluativas que permitan la ‘medición del conocimiento’ y la detección de las metodologías de enseñanza no funcionales. De ahí que, el docente hace hincapié en la importancia de que el equipo directivo apoye y capacite al profesorado en el diseño de evaluaciones atentas a las diversidades y estilos de aprendizaje, en las que tengan lugar reflexiones metodológicas.

Al respecto de estas reflexiones, el directivo considera esencial que las evaluaciones incentiven canales de retroalimentación simultánea para que los estudiantes y docentes

determinen los aciertos, errores o aspectos mejorables del proceso educativo.

8. *Participación en el proceso evaluativo para la inclusión (Diseño y planificación, ejecución, retroalimentación)*

En esta categoría se aborda la participación del estudiante en el diseño, planificación y desarrollo de las evaluaciones, además de la fundamentalidad de que el docente ofrezca varias opciones evaluativas como bases esenciales de la inclusión educativa.

a) Participación del estudiante en el diseño de la evaluación

Cómo se aborda en las categorías de objetos evaluativos y contextualización de la evaluación, las técnicas e instrumentos evaluativos tienden a lo cuantitativo, estando ejemplificadas sobre todo por las pruebas escritas. Así, el docente diseña y establece un formato general para las evaluaciones en donde el estudiante tiene el rol de desarrollador o resolutor de la evaluación. Para Santos Guerra (2014) este único rol otorgado y asumido por el estudiante representa uno de los factores pedagógicos de la evaluación excluyente porque hace del proceso evaluativo una experiencia antidemocrática, acrítica, pasiva y no formativa.

b) Opciones evaluativas

La oferta de opciones evaluativas se deriva del hacer partícipes a los niños en la toma de decisiones sobre los procesos evaluativos, en consecuencia, el docente manifiesta que una de las actividades del profesorado en el campo de la evaluación debe ser la búsqueda de nuevas estrategias y técnicas adaptables a las formas de aprender de cada estudiante. De esta manera, es necesario invertir las realidades observadas acerca de la predominancia de un diseño único de los instrumentos evaluativos, cuyo formato también establece una única forma de presentar y/o desarrollar las respuestas.

A pesar de que los diseños idénticos de las evaluaciones parten de la noción de objetividad e igualdad de condiciones, sus connotaciones deben ser profundizadas porque la igualdad no puede construirse únicamente desde la uniformidad de instrumentos aplicados a personas en espacios y tiempos socioeducativos, que, aunque pretenden comprenderse como iguales, no lo son (Soubirón y Camarano, 2006). Por tanto, siempre convendrá tener presente que

en lo que respecta a la evaluación, las escuelas suelen promover las desigualdades en nombre de la objetividad y la imparcialidad (Giroux, 1985).

Precisamente, esta inflexibilidad objetiva que pretende concretarse en el instrumento evaluativo es una de las mayores dificultades existentes para la diversificación de las evaluaciones y la atención de las necesidades del estudiantado. Situación, que desde la perspectiva del docente está agravada por la falta de capacitación, formación y actualización en materia de evaluaciones inclusivas, que, si bien se intenta suplir desde la autoformación, sí que requiere de la orientación del equipo directivo.

c) Paradigmas evaluativos dominantes

Desde la perspectiva del directivo las evaluaciones no inclusivas y carentes de significatividad en los procesos educativos son correlacionales a: la resistencia del profesorado al cambio de paradigma educativo, la consecuente tendencia a la educación tradicional (replicación de las formas de enseñar con las que el profesorado se formó en su época escolar) y el uso generalizado de prácticas evaluativas cuantitativas encauzadas en el cumplimiento de lo solicitado por la administración o la normativa. Es así que, el profesorado constantemente realiza pruebas de base estructurada de verdadero o falso, relación o completación que limitan la evaluación a los básicos expedidos por la norma, desplazando la integración de actividades evaluativas diversas, lúdicas e innovadoras que permitan valorar las destrezas adquiridas y generar procesos de metacognición docente.

Este énfasis en el resultado (lo medible) hace que la evaluación adquiera una postura reduccionista de mano del marco legal y normativo de la educación, a lo que se suman aspectos como la burocratización y el incremento de las brechas de igualdad entre los escolares, que terminan por implantar la semilla vírica de un proceso educativo eficiente y optimizado que devora la sublime esencia de la educación (Pita-Torres, 2020).

5. CONCLUSIONES

Si se establece una analogía conclusiva a partir de los aportes de Santos Guerra, Calatayud Salom, Nieto Cano, Manhey, Villarroel y Moreno-Olivos, se identifica que la

evaluación es la médula determinadora de lo educativamente valioso en la enseñanza-aprendizaje, en tanto, contiene los criterios de valor en los que se encauza toda acción pedagógica y didáctica. Es así que, la evaluación, como proceso, supera nociones reduccionistas y tecnocráticas de la cultura de lo medible, reflejo del positivismo imperante de antaño, para constituirse en un medio de aprendizaje donde se valoran procesos y se interpretan resultados desde técnicas e instrumentos aplicados para la recolección de información sobre el proceso educativo. Cuyos datos servirán para la retroalimentación, la toma de decisiones, la replanificación curricular, la definición de los logros alcanzados según los objetivos y la autorreflexión de estudiantes y docentes.

En ese sentido, la evaluación no será punitiva, sancionatoria, ni clasificante, tampoco deberá inducir al estudiante a aceptar un éxito o fracaso dictado por una única escala numérica o alfabética, antes bien, deberá adaptarse a las necesidades diversas del grupo, permitiendo evaluaciones asertivas y significativas sobre el desarrollo competencial, actitudinal y procedimental del estudiantado. Para ello, la evaluación requiere superar con urgencia aquellos factores que la convierten en un proceso excluyente.

Al respecto de dichos factores, la investigación realizada ha permitido determinar una serie de aspectos pedagógico-didácticos que inciden en la configuración de evaluaciones excluyentes, a saber: concepciones y prácticas evaluativas de enfoque tecnocrático, poca significatividad de los objetos evaluativos, gestión deficiente del tiempo de evaluación, la incongruencia entre la evaluación y lo establecido en el currículo, falsa objetividad y predominancia de las pruebas escritas (empobrecimiento de los instrumentos evaluativos), descontextualización de las evaluaciones, la falta de actividades evaluativas para la metacognición docente y del estudiantado, la participación limitada del estudiante en el diseño y la no consideración de los intereses, particularidades y necesidades del grupo escolar en las evaluaciones.

Muchos de estos factores afectantes de las evaluaciones tienen génesis en la relación generada entre el concepto y la práctica evaluativa, de este modo, las perspectivas docente-institucionales comunes sobre la naturaleza cuantitativa o cualitativa, tecnocrática o de aprendizaje de la evaluación son determinantes de los objetivos, experiencias y significados que

se le atribuyan. Así, por ejemplo, evaluaciones centradas en la cultura de la medición, lo meramente cuantitativo y la prueba escrita como única forma evaluativa, propician prácticas excluyentes al reducir la complejidad multifactorial del aprendizaje y la diversidad humana a las escalas numéricas, dónde no están considerados los aspectos complementarios que recogen evaluaciones más formativas.

Otros factores asociados a estas evaluaciones poco inclusivas o de enfoque reduccionista están representados por la gestión deficiente del tiempo de evaluación y la pobreza epistémico-pedagógica de los objetos evaluativos, dado que, promocionan el desarrollo de evaluaciones de valor de cambio. Las cuales, al ser canjeadas por calificaciones terminan por desplazar el valor de aprendizaje de la evaluación hacia la memorización, la repetición, desmotivación y decaimiento de la significatividad del aprendizaje, atentando así, a los estilos, necesidades y tiempos de aprendizaje del estudiantado.

De esta manera, se colige que la evaluación en la Educación Básica enfrenta desafíos lingüísticos, curriculares y de planificación, en tanto, debe subsanarse la disonancia entre lo evaluado, aprendido y determinado en el currículo desde el diseño pertinente de técnicas e instrumentos debidamente orientados a valorar la adquisición de las competencias. Para lo cual, la labor de planificación docente, la coordinación de equipos de profesores, la interpretación y toma de decisiones en el proceso evaluativo y la supervisión del organismo directivo son componentes que previenen el desasosiego pedagógico en el que puede incurrir la evaluación, contribuyendo a la construcción de una cultura evaluativa de coherencia.

En consecuencia, para el desarrollo de evaluaciones inclusivas la escuela, como institución social, debe promover que los objetos, técnicas e instrumentos evaluativos impulsen la formación holística, crítica y consciente, la transformación e inclusión de diversos conocimientos como parte integral de una evaluación y educación inclusivas. De esta forma, el docente debe emplear estrategias de evaluación, seguimiento y retroalimentación variadas, pertinentes, adaptadas y flexibles, que incluyan los apoyos necesarios con el objeto de espolear procesos de autorreflexión.

En este marco, las evaluaciones, sus agentes y objetos deben tener correspondencia con las realidades estudiantiles de los grupos escolares, las socioeducativas y el currículo, partiendo

de la noción básica de que toda evaluación con sentido y significado formativo, desarrollador e incluyente rehúye la clasificación de la inteligencia o la determinación del éxito escolar, por la consecución de una evaluación como experiencia de aprendizaje. Solo de este modo, la evaluación se aparta de la competitividad tecnocrática para orientarse hacia la importancia del proceso, en dónde, las nociones de control y verificación del modelo técnico-simplista son reemplazadas por la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje. La esencia de la evaluación inclusiva, entonces, radica en abrazar la diversidad en un diálogo constante entre el aprendizaje, la enseñanza, la reflexión y la consecución de los objetivos educativos.

6. RECOMENDACIONES

Con base en esta investigación consideramos fundamental la importancia de que en estudios posteriores se amplíe el análisis de las técnicas e instrumentos evaluativos para determinar las relaciones de validez instruccional entre la evaluación y el currículo. Además, la investigación puede reorientarse hacia el estudio comparativo de las evaluaciones escolares comunes en el aula y los resultados prácticos de la aplicación de la propuesta diseñada. En esta línea, partiendo de la complejidad de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario que las investigaciones educativas penetren en los conceptos evaluativos docentes y las percepciones estudiantiles que predominan dentro del sistema educativo, a fin de perfilar los principios y prácticas que orientan las evaluaciones desarrolladas en las escuelas.

En relación con lo anterior, dos focos adicionales que requieren explorarse en el marco de la evaluación educativa son los mecanismos institucionales de formación y actualización docente en materia de técnicas e instrumentos evaluativos y la sistematización de buenas prácticas evaluativas en la Educación Básica. Ahora bien, también resultaría pertinente identificar los desafíos que afronta la evaluación en nuestra contemporaneidad y cómo podría insertarse la tecnología y la inteligencia artificial en el diseño, ejecución y retroalimentación de las evaluaciones.

7. GUÍA DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA EN EL AULA

INTRODUCCIÓN

Evaluar *el, en y para* el aprendizaje parte del reconocimiento de las complejidades y

multimodalidades que caracterizan tanto a los aprendizajes como a los sujetos que aprenden. En este sentido, mientras la venda evaluadora como acto único de comprobación y medición se desliza de los ojos del profesorado, a fuerza de la conjugación de las antiguas y emergentes necesidades educativas, el panorama pedagógico reapareciente ante las pupilas plantea la importancia de resignificar el concepto, propósito, proceso y fin de la evaluación.

En este contexto, la evaluación en su forma técnica resulta insuficiente para asegurar experiencias de aprendizajes inclusivas, igualitarias y éticas que fomenten el desarrollo de las personas desde una valoración holística de su pensar, sentir y actuar, en línea con su cotidianidad. Por ningún motivo, el evaluador puede permanecer como el verdugo moderno, que persigue, sanciona, atormenta y desplaza a los evaluados, ni la evaluación como el arma que determina la supervivencia o muerte del sujeto educativo y su permanencia en el sistema escolar.

Es probable que la comparación anterior pueda resultar un tanto hiperbolizada, sin embargo, en un espacio enraizado en la tecnocraticidad donde se desarrollan evaluaciones puntuales que responden a culturas meritocráticas e imparciales, las pruebas e instrumentos tradicionales operan en torno a un mecanismo cuantificador del conocimiento. En el cual, la puntuación obtenida en las escalas se asocia al valor de un sujeto en el sistema educativo, aunque, muchas veces dichos instrumentos o actividades evaluativas carecen de un diseño responsable, pertinente y empático. Así, el estudiante aparece como único ‘responsable/culpable’ de los resultados en un espacio dónde estos resultados validados corresponden a evaluaciones terminales y dónde la evaluación está inscrita en una confusión semántica que a directivos, docentes, estudiantes y padres de familia se les dificulta armonizar.

En esta línea, en la escuela contemporánea, la extendida evaluación estándar tipo examen que valora una competencia o concepto puntual, necesita transitar al reconocimiento y sistematización de la diversidad, gestionando una evaluación didácticamente accesible para todos desde su interconexión curricular (Santiuste Bermejo y Anrranz, 2009). Con esto se quiere decir, que la evaluación desde la racionalidad técnica debe aterrizar en una racionalidad práctica que dé origen a una evaluación inclusiva (Álvarez Méndez, 2001).

Para Watkins (2007), la evaluación inclusiva es aquella que promueve el aprendizaje y la reflexión desde prácticas de apoyo, diagnóstico y retroalimentación continuas, así, constituye un

enfoque evaluativo implementado por las instituciones educativas en el marco normativo-práctico de la educación inclusiva. De ahí que, la evaluación inclusiva sea un modelo procesual pedagógico, metodológico y didáctico que asegure el derecho a una evaluación reflexiva, estimulante, justa y ética.

Sin embargo, la evaluación inclusiva como tal no se limita a sí misma en la inclusión de la discapacidad, sino que plantea la fundamentalidad de revertir lo que Santos Guerra (2006) denomina como *'abusos de la evaluación'*, a saber: los sesgos en los objetos evaluados; evaluación como elogio al patrocinador; variación incoherente en la naturaleza y rigor evaluativo de realidades con igual importancia; evaluación como instrumento de dominación, control y presión del evaluado; perpetuación de la cultura del poder y las teorías de herencia sociocultural de Bourdieu; atribución de resultados a causas asignadas arbitrariamente; toma de decisiones desde la parcialización de aspectos de interés; socialización sólo de partes del informe evaluativo; validación de evaluaciones sin rigor; falsas comparaciones desde la evaluación sin considerar las condiciones de cada caso y la atribución de malos resultados a deficiencias de los usuarios.

Desde lo expuesto por Santos Guerra se extrapola que la evaluación como inherente del proceso de enseñanza-aprendizaje necesita ser inclusiva, a fin de reducir los sesgos y abusos de las formas tradicionales y mal conceptualizadas de la evaluación. Esto, con el objetivo de generar experiencias evaluativas formativas, compartidas e integradas a las tareas de aprendizaje, que desarrollen la metacognición, crítica y saber desde la implementación de estrategias, actividades e instrumentos variados, flexibles y negociados, capaces de sistematizar significativamente la información relativa al logro de los objetivos educativos. Con esta aproximación, en esta guía daremos un recorrido por aquellas estrategias evaluativas de tipo inclusivo que facilitan que todos los estudiantes, evidencien sus saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, además de sus logros, avances y desafíos en la construcción de productos de aprendizaje.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA

Las estrategias de evaluación son conjuntos metodológicos de técnicas e instrumentos para la valoración del aprendizaje (Barriga Arquero y Hernández Rojas, 2006). Si a esta definición, centrada en la socioformación, se le profundiza desde la dimensión inclusiva

encontramos que las estrategias evaluativas constituyen caminos pedagógico-didácticos contextualizados en las realidades curriculares, escolares y personales, que permiten obtener información de diversos medios para la formulación de juicios significativos y no excluyentes sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin, de tomar decisiones educativas coherentes.

En este sentido, la evaluación socioformativa está estrechamente ligada a la evaluación inclusiva, en tanto que, ambas promueven la incorporación de estrategias de evaluación congruentes con los perfiles y necesidades colectivas e individuales existentes en el aula. Así, las orientaciones evaluativas deben encaminarse hacia la verificación del desarrollo competencial y el logro de los aprendizajes esperados (Secretaría de Educación Pública de México, 2013). Esto, de mano de técnicas e instrumentos que faciliten la valoración continua de las diferentes dimensiones del aprendizaje y el individuo.

De este modo, resulta indispensable señalar que dentro de las estrategias de evaluación inclusiva y socioformativa convergen métodos, técnicas e instrumentos. Los métodos orientan el diseño y aplicación de las estrategias, mientras, las técnicas representan aquellas actividades que realizan los estudiantes con base en recursos, instrumentos, materiales o herramientas que tanto docentes y estudiantes usarán para recopilar información de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí que, las estrategias evaluativas tengan funciones vinculadas a la comprobación de los niveles de comprensión, identificación de necesidades, monitoreo de avance e interferencias y estimulación de la autonomía personal (Secretaría de Educación Pública de México, 2013).

Debido a estas múltiples funciones que intersecan los proceso evaluativos, definir una estrategia de evaluación inclusiva amerita una labor educativa compleja, en la que debe considerarse la congruencia de varios factores, a saber: los aprendizajes esperados, el diseño de la evaluación con la identidad institucional, la evaluación, sus metodologías, apoyos y momentos de aplicación; la retroalimentación ofrecida con las oportunidades de mejora y la valoración del progreso del estudiante con la medición-emisión de calificaciones.

FORMATO DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA

La evaluación inclusiva incorpora distintas categorías que pueden englobarse o desagregarse según la estructura curricular, los principios pedagógicos y las metodologías docentes, haciendo posibles numerosos modelos evaluativos. Dada la variedad de propuestas evaluativas, en esta guía se toma como base el modelo de diseño, aplicación y análisis de estrategias evaluativas de socioformación (ver Tabla 2), en el que, se articulan los “aprendizajes esperados, problema del contexto, productos (evidencias), niveles de dominio, actividades de evaluación, mejoramiento continuo y socialización” (Tobón, 2017, p.38).

Tabla 2

Diseño de estrategias de evaluación socioformativa

COMPONENTE	DESCRIPCIÓN
A) Datos Generales	-Asignatura, grado y tema de la actividad evaluativa.
B) Contenido Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Destrezas con criterio de desempeño y objetivos • Aprendizajes esperados o indicadores de evaluación. - se explicitan los aprendizajes que debe alcanzar el estudiante. Ejemplo: comprende, enumera, describe, entre otros.
C) Contexto	Aplicación real del objeto evaluación. Situación problematizadora a la que se responde/vincula desde la estrategia.
D) Producto o evidencia	Descripción del producto/evidencia a ser elaborado y los componentes fundamentales que debe contener.
E) Instrumentos	Definición del instrumento de evaluación (registro de observación, lista de cotejo, escala de estimación, rúbrica, pruebas escritas/orales), para qué se va a emplear y los criterios e indicadores a ser evaluados (estructura, propuesta,

nivel de análisis, ortografía).

F) Actividades evaluativas

1. Comprensión de las instrucciones para elaborar el producto (análisis, cuestionamiento y mejora de la institución; revisión d ejemplos de productos).
2. Análisis y comprensión del instrumento de evaluación (simulaciones de la evaluación).
3. Elaboración del producto (búsqueda de información, estudio del entorno).
4. Instrumento de hetero, auto y coevaluación del producto

G) Retroalimentación

Emisión de comentarios formales y condensados sobre el nivel de logro, dominio y aspectos mejorables de cada producto.

<i>Nombre del estudiante</i>	
Tipo de producto	
Descripción de los logros	
Aspectos a mejorar	
Calificación/10

*Estos aspectos pueden socializarse escrita u oralmente en línea con los instrumentos evaluativos propuestos.

H) Socialización

Negociación de oportunidades de mejora y modificación del producto a partir de la retroalimentación. Tras la mejora de los productos, estos se socializan con directivos, comunidades e instituciones.

Nota. Adaptado de “Evaluación Socioformativa. Estrategias e Instrumentos,” por S, Tobón, 2017, Kresearch, pp. 32-36.

Esta estructura evaluativa sintética y flexible -detallada en la Tabla 2- admite su acomodación a las realidades áulicas de la vida escolar, lo que la configura como sustento de valor en la construcción de estrategias de evaluación inclusiva para la Educación Básica Media. Así, la sencillez de este modelo integrador de la realidad social, educativa y curricular favorece el desarrollo de evaluaciones adaptadas a las necesidades del grupo escolar y sus cotidianidades desde un enfoque de aprendizaje. Por lo que, el modelo de evaluación socioformativa de Tobón (2017) orienta nuestro diseño de estrategias evaluativas inclusivas, en tanto, existe una rica urdimbre entre lo inclusivo, lo socioformador y lo contextual.

ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN INCLUSIVA

En este apartado, con base en el modelo de evaluación socioformativa de Tobón (2017), se proponen cuatro estrategias de evaluación inclusiva direccionadas a encauzar el sistema de relaciones pedagógicas, didácticas, curriculares y socioeducativas hacia una evaluación como experiencia de aprendizaje, reflexión, crítica e inclusión que sea protagonizada por el estudiantado.

1. Elaboración de productos

La elaboración de productos es una estrategia de evaluación, en la que los discentes desarrollan habilidades mediante la creación de trabajos. Estos trabajos son planificados, ejecutados y presentados bajo la orientación del propio docente. Así, esta estrategia de evaluación surge de la combinación entre el contenido y el aprendizaje práctico, dado que, los aprendizajes transitan de un nivel teórico a uno representativo, simbólico, descriptivo y analítico.

Los posibles productos de evaluación que pueden desarrollarse dentro de la Educación Básica Media deben ser seleccionados a partir de los objetivos de aprendizaje, asignaturas y componentes curriculares determinados para un periodo didáctico específico. Algunos ejemplos de productos posibles son: los mapas conceptuales u organizadores gráficos, microensayos, folletos, carteles, escritura creativa, ensayos, informes, maquetas, representaciones/obras artísticas (escultura, música, teatro, poesía, lírica). Las actividades evaluativas para la concreción del producto seleccionado podrán ser desarrolladas en el aula, en casa o de forma mixta.

¿Por qué la elaboración de productos es una estrategia de evaluación inclusiva?

La elaboración de productos constituye una estrategia de evaluación inclusiva porque proporciona la flexibilidad y adaptabilidad necesaria para atender a las características individuales, necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje del estudiantado. Además, dicha estrategia permite que los estudiantes plasmen sus aprendizajes mediante una representación característica que los define como individuos creativos y autónomos.

En esta estrategia evaluativa tanto el proceso como el producto tienen importancia en la determinación del nivel de logro de los objetivos trazados, de ahí que, los productos de evaluación estén integrados en las tareas de aprendizaje de las secuencias didácticas para asegurar el desarrollo creativo y competencial del estudiante desde la guía flexible de la tarea, la expresión propia del aprendizaje, la valoración de la originalidad y el reconocimiento del esfuerzo. (Rizo Moreno, 2004). Por consiguiente, el diseño del producto a evaluar es fundamental para asegurar que las estrategias evaluativas estén orientadas hacia los objetivos educativos, es decir, que la evaluación sea coherente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diseño de estrategias evaluativas de elaboración de productos

Rizo Moreno (2004) define tres fases para el diseño de estrategias evaluativas de elaboración de productos, a saber:

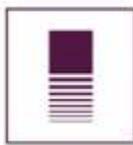
1. Fase inicial: En esta fase se delimitan los objetivos, temas y métodos a seguir, entre otros aspectos. El docente es responsable de brindar orientación al estudiante con el fin de maximizar sus esfuerzos y asegurar un aprendizaje significativo.
2. Fase de desarrollo: En esta fase la asistencia del profesor es fundamental para ayudar a los estudiantes a clarificar sus ideas, redirigir el trabajo del alumno si es necesario e incentivar la profundización e investigación en áreas que no estén claras.
3. Fase final: En esta fase la culminación del producto marca la conclusión de una etapa en el trabajo del estudiante, así, el profesor enfatiza al producto como principal manifestación del esfuerzo invertido. Evaluar la calidad de dicho producto implica comprender que los trabajos académicos nunca son definitivos, por lo que, la retroalimentación es fundamental para la mejora continua.

En la Tabla 3 se presenta una secuencia evaluativa de elaboración de productos.

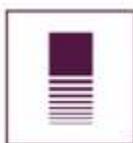
Tabla 3

La tienda de las multiplicaciones

FOLLETO DE MULTIPLICACIONES	
<p>Asignatura: Matemática Grado: Séptimo Tema: Multiplicaciones con números naturales</p>	<p>Objetivo de la actividad: Contextualizar escenarios y situaciones de aprendizaje cotidianos, en los que, el estudiante realice multiplicaciones de números naturales aplicando el algoritmo de la multiplicación.</p>
Contenido Curricular	
<p><i>Destreza con criterio de desempeño</i></p>	<p>Reconocer términos y realizar multiplicaciones entre números naturales, aplicando el algoritmo de la multiplicación. (Ref. M.3.1.9.)</p>
<p><i>Indicador de evaluación</i></p>	<p>Aplica estrategias de cálculo, los algoritmos de multiplicaciones con números naturales, y la tecnología en la solución de situaciones cotidianas sencillas. (I.3., I.4.) (Ref. I.M.3.1.1.)</p>
<p>Situación local Los estudiantes de Básica Media conocen la mayoría de las tablas de multiplicar, sin embargo, tienen complicaciones para realizar multiplicación de varias cifras. De este modo, debe considerarse que, en el diario vivir se enfrentarán a diferentes situaciones cotidianas en donde deberán multiplicar, como por ejemplo al realizar compras en</p>	<p>Producto Para evidenciar el desarrollo de la destreza M.3.1.9 se propone como producto evaluativo la elaboración de un folleto denominado “Aprendiendo a multiplicar”, con la finalidad de mejorar la resolución de las multiplicaciones. En dicho folleto los estudiantes podrán registrar cálculos multiplicativos que les permitirán hallar una solución/resultado en situaciones de la cotidianidad.</p> <p>Materiales: Cartulinas, tijera, regla, esferos, lápices. *Los docentes deben garantizar la accesibilidad a los materiales, adaptándolos o permitiendo su variación</p>



<p>una tienda, centro comercial o en línea.</p>	<p>según el contexto escolar, social y local del estudiante y el grupo escolar.</p>
<p>INSTRUCCIONES DE EJECUCIÓN</p>	
<p>Etapa 1. Elaboración del folleto</p>	
<p>Con la guía del docente se elaboran los folletos, siguiendo los pasos descritos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dividir tres cartulinas por la mitad hasta obtener seis rectángulos. 2. Realizar una carátula en formato libre con los datos del estudiante en el primer rectángulo. 3. Escribir las cuatro tablas de multiplicar, en las que se tiene mayor dificultad. 4. Pegar las esquinas de los rectángulos en orden para formar un libro. 5. Añadir la máquina de multiplicar al folleto. <p>*Establecimiento de acuerdos para el uso ético y pertinente de las tablas de multiplicar (delimitar su uso como material de apoyo).</p>	<p>Máquina de Multiplicar</p>  <p>https://www.canva.com/design/D AF9GEXWzVI/0A1sdhDNvRo0c QmV567VPg/edit?utm_content= DAF9GEXWzVI&utm_campaign =designshare&utm_medium=link 2&utm_source=sharebutton</p>
<p>Etapa 2. Realización de multiplicaciones</p>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formar grupos de 5 estudiantes, aproximadamente. 2. Decidir los roles a personificar: 2 vendedores y 3 revisores. 3. Seleccionar un equipo al azar. Los vendedores del equipo presentan los productos de la página web, persuadiendo a los compradores (los equipos restantes). Los compradores escogen un producto y anotan su precio. 	<p>Enlace de página web para la actividad de roles:</p> <p>https://www.faire.com/es/categor y/Kids%20&%20Baby</p> <p>Modelo de reconocimiento de términos de la multiplicación</p> <p>3</p> <p>36 - Multiplicando</p> <p><u>x5 - Multiplicador</u></p>



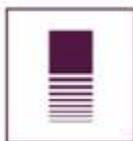
<ol style="list-style-type: none"> 4. Lanzar un dado o dado en línea. El número obtenido es el número de productos que deben comprarse. 5. Plantear la operación e identificar los términos y resolución individual en los folletos. Cada estudiante emplea la máquina de multiplicar para realizar las operaciones. 6. Los revisores calculan el resultado correcto y verifican el equipo ganador, el cual obtiene dos puntos siempre que todos los miembros hayan resuelto correctamente la operación. 7. Uno de los miembros del equipo realiza el cálculo en la pizarra. Se retroalimenta el ejercicio. 8. Se solicita la participación de otro equipo y se repiten los pasos anteriores. 	<p>180 - Producto</p>
--	-----------------------

En la Tabla 4 se propone una lista de cotejo como instrumento de evaluación para el producto propuesto.

Tabla 4

Lista de cotejo para folleto multiplicativo

Criterios a evaluar	Escala		Puntos	Observación
	Bueno	Mejorable		
Precisión en el producto (3)				
1. El folleto contiene todos los apartados propuestos (operaciones, tablas y máquinas de multiplicar).				



2. El folleto contiene un mínimo de cinco operaciones de las que se trabajan en el aula.				
Reconocimiento de términos (2)				
3. Identifica los términos de la multiplicación (multiplicando, multiplicador y producto).				
Aplicación del algoritmo de multiplicación (2.5 puntos)				
4. Comprende el algoritmo de la multiplicación.				
5. Resuelve correctamente multiplicaciones entre números naturales.				
6. Organiza y presenta de manera ordenada los cálculos y resultados obtenidos.				
Comunicación y explicación (2.5)				
7. Explica claramente los pasos seguidos al realizar una multiplicación.				
8. Comunica eficientemente el resultado y su significado en el contexto del ejercicio.				
Puntuación final		/10	

2. Portafolio

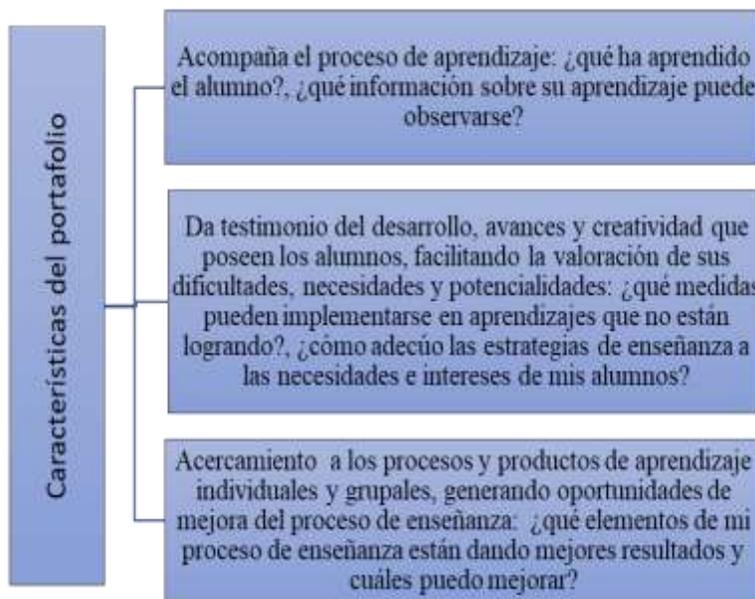
El portafolio es una estrategia evaluativa diseñada para valorar avances en el aprendizaje porque recopila y muestra los logros, trabajo y progreso de un estudiante a lo largo de un período específico. Para Redite Kurniawan (2023) el portafolio es una estrategia de evaluación inclusiva clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que, se emplea con el propósito de alcanzar metas específicas de aprendizaje y fomentar aptitudes y habilidades en el estudiantado desde la divulgación crítico-reflexivo de los logros obtenidos durante una experiencia educativa. De este

modo, durante su construcción los estudiantes tienen la oportunidad de organizar, valorar, perfeccionar y compartir productos específicos para abordar situaciones problemáticas del entorno.

En la Figura 2 se presentan las características del portafolio.

Figura 2

Características del portafolio



Nota. Adaptado de “Capítulo 7 Portafolio. En Evaluación del y para el Aprendizaje: Instrumentos y Estrategias,” por A. I. Pascual Vigil y C. Trejo Rojas, 2020, Universidad Nacional Autónoma de México, pp.129-149.

¿Por qué el portafolio es una estrategia de evaluación inclusiva?

El portafolio es considerado una estrategia de evaluación inclusiva porque reconoce y valora la diversidad de habilidades y enfoques individuales al permitir que los estudiantes expresen ‘quiénes son y cómo aprenden’ de manera auténtica, así, puede contener pictogramas, dibujos, mapas, escritos, entre otros. Como el portafolio permite que el estudiante trabaje a su propio ritmo desde un enfoque en el progreso individual, su uso supera el almacenamiento de documentos y se destina, tanto en la formación como en la evaluación, para impulsar la

valoración continua del alcance de los aprendizajes (Tobón, 2017).

Diseño del portafolio como estrategia de evaluación inclusiva

Para Tobón (2017) el diseño del portafolio implica una serie de momentos o fases, que se presentan a continuación:

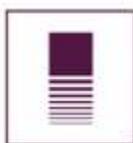
1. Planeación. - El profesor define las pautas generales para la implementación del portafolio basándose en el plan curricular.
2. Acuerdo de productos. - Se llega a un acuerdo con los estudiantes sobre los elementos o trabajos a mostrar y las posibles áreas de mejora.
3. Sistematización de los productos. - Se seleccionan y estructuran los productos en consideración a sus instrumentos de evaluación.
4. Evaluación de los productos. - Diseño de instrumentos para la autoevaluación, coevaluación y/o heteroevaluación de los productos.
5. Mejora de los productos. - Los productos se perfeccionan en función de la evaluación, siguiendo las oportunidades previamente establecidas.
6. Socialización de los productos. - Los productos son compartidos con la sociedad y entidades organizativas, dando lugar a la socioevaluación.

Con base en lo anterior, en la Tabla 5 se presenta un modelo de uso del portafolio como estrategia evaluativa.

Tabla 5

El maravilloso mundo de los animales invertebrados

PORTAFOLIO DE INVERTEBRADOS	
<p>Asignatura: Ciencias Naturales Grado: Séptimo Tema: Animales invertebrados</p>	<p>Objetivo de la actividad: Fomentar la autonomía, creatividad y participación del estudiante en la caracterización de los animales invertebrados.</p>
Contenido Curricular	



<p><i>Destrezas con criterio de desempeño</i></p>	<p>CN.3.1.1. Indagar, con uso de recursos, las características de los animales invertebrados, describirlas y clasificarlos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias.</p> <p>CN.3.1.4. Indagar, con uso de las TIC y otros recursos, la diversidad de invertebrados de las regiones naturales de Ecuador y proponer medidas de protección frente a sus amenazas.</p>
<p><i>Indicador de evaluación</i></p>	<p>I.CN.3.1.1. Identifica a los invertebrados representativos de las regiones naturales del Ecuador, en función de sus semejanzas y diferencias, su diversidad, las amenazas a las que están expuestos y propone medidas para su protección. (J.3., I.1.)</p>
<p>Situación local</p> <p>Ecuador es un país megadiverso con cuatro regiones diferenciadas: Costa, Sierra, Oriente y Galápagos. Así, estamos rodeados de una gran variedad de animales, entre ellos los invertebrados. Por ello, resulta enriquecedor conocerlos a profundidad, considerando sus similitudes y diferencias para contribuir a la comprensión de la biodiversidad animal del país y la toma de conciencia sobre esta.</p>	<p>Producto</p> <p>Para la evaluación de las destrezas CN.3.1.1. y CN.3.1.4., se propone como producto evaluativo la elaboración de un portafolio denominado “El mundo de los animales invertebrados”, a fin de lograr que los estudiantes reconozcan esta clasificación del reino <i>animalia</i> desde sus características fundamentales.</p> <p>El producto está orientado a desarrollar la creatividad, con enfoque en la diversificación de opciones evaluativas y la participación activa del estudiante en el proceso evaluativo (diseño, ejecución e interpretación de resultados).</p> <p>Materiales sugeridos: Los materiales varían según la elección del estudiante. El uso de al menos tres materiales reciclados es necesario.</p>
<p>INSTRUCCIONES DE EJECUCIÓN</p>	

El diseño del portafolio es libre y debe promover la creatividad. El docente puede socializar ideas de modelos como el portafolio caja del tesoro, el portafolio en cartas, entre otras.

Idea base: Somos biólogos. Nuestra misión es encontrar y estudiar animales invertebrados. En esta semana realizaremos una investigación en la localidad, libros e Internet para presentarle al mundo nuestros hallazgos.

Etapa 1. Elaboración: A continuación, se describen los pasos para realizar cuatro actividades dentro del portafolio (las actividades pueden seleccionarse o incrementarse según el docente considere oportuno):

- Actividad evaluativa 1: Organizador gráfico o tabla

-Observar el vídeo denominado “Animales invertebrados”

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=NOpzysr0PJQ>

-Realizar un organizador gráfico o tabla con la clasificación de los animales invertebrados, sus características y ejemplos.

- Actividad evaluativa 2: Perfiles de animales: ¡Los invertebrados en redes sociales!

-Observar animales invertebrados locales en el barrio o la escuela.

- Escoger dos animales invertebrados de la localidad, pensar razones por las que un invertebrado se crearía un perfil en una red social (encontrar pareja, ser activista, exigir derechos) y crearle un perfil con información interesante.

Algunos datos sugeridos están en la ficha de la derecha.



Nombre:

Clasificación a la que pertenece

Número de patas:

Tamaño:

Color:

Habitat:

¿Cómo es su cuerpo?:

Investigo y reflexiono

¿Por qué este animal es importante en el ecosistema?

¿En qué regiones del Ecuador se les puede encontrar?

*Puede añadirse anécdotas, cómo proteger a dicho animal u otras características del invertebrado seleccionado. El perfil se realiza a mano.

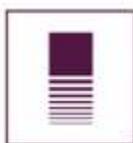
-Socializar los perfiles creados

- Actividad evaluativa 3: Mapa de invertebrados

-Dibujar el mapa del Ecuador.

-Buscar animales invertebrados característicos de cada región y ubicarlos en el mapa, añadiendo la clasificación y características principales.

*El docente puede ofrecer recursos de búsqueda como libros, artículos en caso que el



estudiante lo necesite.

- Actividad evaluativa 4: Hoja de reflexión

-Leer las dos lecturas:

La abeja haragana

https://www.ingenieria.unam.mx/dcsyhfi/material_didactico/Literatura_Hispanoamericana_Contemporanea/Autores_Q/QUIROGA/abeja.pdf

El caracol atrapado en el tiempo

<https://institutoclaret.cl/wp-content/uploads/2021/08/Estrategia-de-lectura-en-voz-alta.-El-caracol-atrapado-en-el-tiempo.pdf>

-Responder las siguientes preguntas en base a las lecturas:

- ¿En qué se parecen y se diferencian los dos animales invertebrados?
- ¿Cómo se cuidaría el hábitat de estos animales?
- ¿Deberían existir los animales invertebrados?

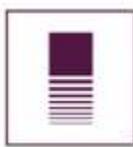
Etapa 2. Socialización: Los trabajos realizados son almacenados dentro del portafolio y socializados mediante exposiciones o casas abiertas a ser coordinadas con los padres de familia y otros paralelos.

En las tablas 6 y 7 se presentan instrumentos para la autoevaluación y la heteroevaluación del portafolio.

Tabla 6

Autoevaluación del aprendizaje

Actividad	Preguntas	Reflexión
Escalera de reflexión	¿Qué aprendí?	
	¿Cómo lo aprendí?	
	¿Para qué me ha servido lo que aprendí?	

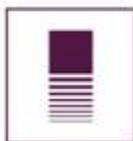


	¿En qué otras situaciones puedo usar lo que aprendí?	
Puntuación estimada (opcional)		

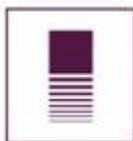
Tabla 7

Rúbrica de evaluación

Criterios	3	2	1
Elaboración y organización	Enumera y explica el origen de tres o más materiales de reciclaje, usados en la elaboración del portafolio	Enumera los materiales empleados en la elaboración del portafolio	No se evidencia el uso de materiales reciclados en la elaboración del portafolio
	Expone claramente las pautas utilizadas para estructurar su portafolio.	Expone con algo de dificultad las pautas utilizadas para estructurar su portafolio.	No expone las pautas utilizadas para estructurar su portafolio.
Creatividad y originalidad	Se evidencia creatividad y originalidad en la presentación y organización del contenido.	Se evidencia creatividad y originalidad en la mayoría de los elementos del contenido.	La falta de creatividad y originalidad es evidente en toda la presentación.



Contenido	El portafolio contiene todos los trabajos realizados.	El portafolio contiene tres de los trabajos realizados.	El portafolio contiene entre uno o dos de los trabajos realizados.
	Los trabajos muestran claridad y siguen un orden para facilitar la comprensión. Se respetan las reglas ortográficas.	Los trabajos muestran poca claridad y orden. Existen faltas ortográficas.	Los trabajos no siguen un orden para facilitar la comprensión. No se consideran reglas ortográficas.
Organizador gráfico o tabla	El organizador gráfico o tabla tiene una estructura lógica y coherente.	El organizador gráfico o tabla tiene una estructura confusa.	El organizador gráfico o tabla carece de estructura y coherencia
	La información del organizador gráfico o tabla recoge las ideas principales de la clasificación de los invertebrados	La información del organizador gráfico o tabla recoge algunas ideas principales de la clasificación de los invertebrados	La información del organizador gráfico o tabla no recoge las ideas principales de la clasificación de los invertebrados
Perfiles de animales invertebrados	Los perfiles contienen descripciones de los animales invertebrados. Se adjunta información adicional y de interés.	Los perfiles contienen descripciones de los animales invertebrados. No se adjunta información adicional.	Los perfiles de los animales invertebrados tienen descripciones escasas.



Mapa de invertebrados	Identifica los animales invertebrados de las cuatro regiones del Ecuador.	Identifica los animales invertebrados de dos de las cuatro regiones del Ecuador	Identifica los animales invertebrados de una de las cuatro regiones del Ecuador
	Establece semejanzas y diferencias y la clasificación de los invertebrados.	No establece semejanzas y diferencias, pero si la clasificación de los invertebrados.	Falta establecer semejanzas, diferencias y la clasificación de los invertebrados
Hoja de reflexión	Se argumenta las respuestas en relación a la importancia, características y clasificación de los invertebrados.	Se argumentan algunas de las respuestas en relación a la importancia, características y clasificación de los invertebrados	Las respuestas no evidencian argumentos relacionados a la importancia, características y clasificación de los invertebrados.
Puntaje estimado: 33 puntos			

3. Diario de campo desde actividades de observación

El diario de campo aplicado en la evaluación genera registros de tinte descriptivo, analítico, crítico y reflexivo que le permiten al docente conocer y valorar aspectos relevantes de las actividades, situaciones y estrategias de enseñanza-aprendizaje (Hernández Gómez y Soto Estrada, 2020). Así, esta estrategia involucra la documentación reflexiva y sistemática de experiencias, observaciones, pensamientos y reflexiones del estudiante o del docente. Este proceso permite a los educadores y estudiantes profundizar en la comprensión de situaciones educativas, promover la autorreflexión, identificar áreas de mejora y conectar la teoría con la práctica. Además, facilita la metacognición, el autoconocimiento y el desarrollo personal y

profesional en el contexto educativo.

Al respecto de esto, Hernández Gómez y Soto Estrada (2020) mencionan que entre las bondades de los diarios de campo como estrategia evaluativa inclusiva se destaca que:

- Promueven la metarreflexión, enriquecen el conocimiento del estudiantado y transforman sus prácticas de aprendizaje.
- Permiten conocer las actitudes, dudas, dificultades frecuentes e intereses del estudiantado y el nivel de logro de los objetivos educativos o alcance de los aprendizajes esperados.
- Favorecen que el alumno reconozca sus procesos cognitivos y afectivos, entre los que se encuentran las competencias lectoras y escriturales.
- Facilitan la expresión personal porque pueden incluir notas, dibujos, bocetos, esquemas, croquis y fotografías.
- Permiten que el profesor adicione comentarios y recomendaciones

¿Por qué los diarios de campo son estrategias de evaluación inclusiva?

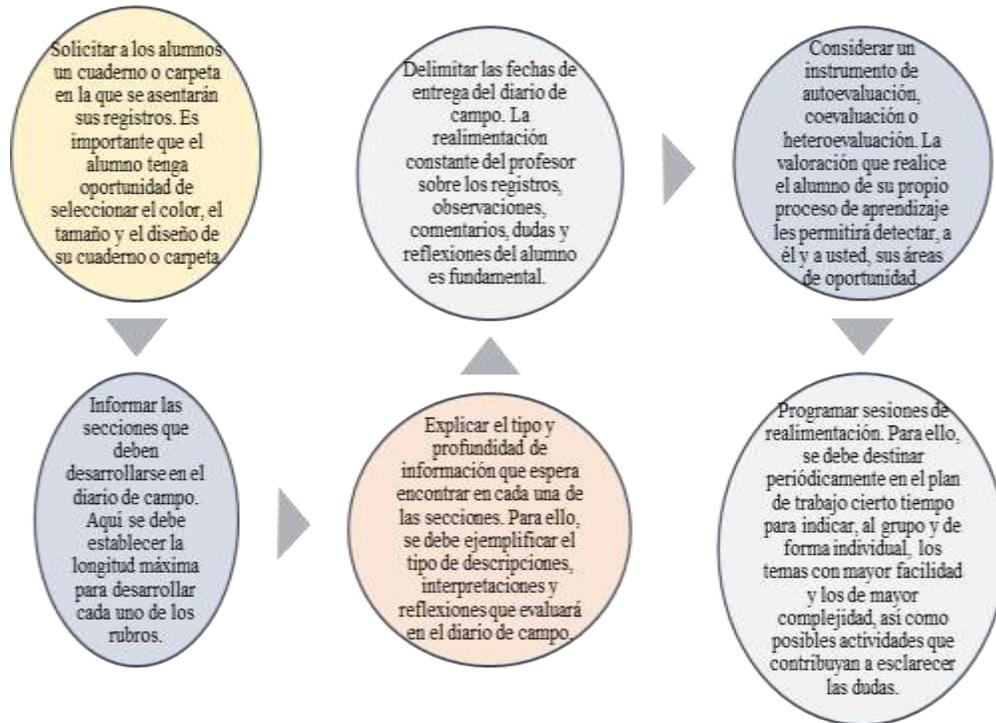
Los diarios de campo son una estrategia de evaluación inclusiva porque ofrecen un medio para que los estudiantes compartan sus experiencias de aprendizaje y sientan valorada su individualidad, promoviendo así un ambiente educativo más diverso, inclusivo y enriquecedor. Es por eso que, el diario de campo como herramienta educativa posibilita un aprendizaje significativo y fomenta la reflexión al hacer visibles los procesos de pensamiento y desarrollo de tareas mediante el registro de los juicios, saberes y emociones involucradas en los proyectos áulicos (Luna-Gijón et al., 2022)

Diseño de un diario de campo en el proceso de evaluación

En la figura 3, Hernández Gómez y Soto Estrada (2020) proponen una serie de pasos para diseñar diarios de campo.

Figura 3

Pasos para diseñar un diario de campo



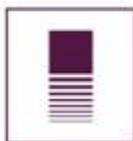
Nota. Adaptado de “Capítulo 13 Estudio de caso. En Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias,” por E. M. Hernández Gómez y G. Soto Estrada, 2020, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 299-312.

*A continuación se presenta el formato diseñado para los diarios de campo y un ejemplo de secuencia evaluativa para su uso áulico.

Diario de campo del estudiante

1. Datos informativos

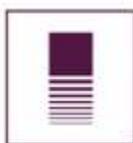
Nombre		Asignatura		Fecha de elaboración	
Institución		Nombre del		Docente	



		experimento			
Tema		Lugar de observación			
Objetivo de observación	<i>Este apartado debe ir acorde al objetivo de observación del estudiante</i>				

2. Contenido

Descripción	Fotografías - Dibujos - Verificables
<p><i>En este apartado es necesario colocar todo lo que se hace para realizar la observación, por ejemplo: En primer lugar, salí a mi cocina... luego, agarre ciertos objetos... después, pedí a mi representante que me tomara una foto...</i></p> <p>PASOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Buscar en el aula, la escuela y la casa tres objetos (uno por cada propiedad detallada en la ficha de este enlace: https://www.canva.com/design/DAF8xS2ifYc/AYwRU3j3gDdnltoxHwdPNA/edit) 2. Describir las características de los objetos (forma, color, textura), la propiedad a la que pertenecen, zonas dónde se encuentran. 3. Explicar qué hizo para comprobar que el objeto tiene dicha propiedad, por ejemplo, si el objeto es una pared puede comprobarse su dureza al golpearle con 	<p><i>En este apartado es necesario colocar una fotografía del objeto, un dibujo o cualquier medio de verificación de las actividades realizadas.</i></p> <p>*Fotografiar o dibujar los objetos y las actividades de experimentación desarrolladas.</p>



una pelota o compararle con algodón.	
Datos curiosos	
4. Investigar el material del que están hechos los objetos y datos de interés como la zona en que se encuentra el material, cómo se produce, precio y demás.	

3. Valoraciones

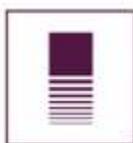
Opiniones
<p><i>En este apartado los estudiantes deben responder a las siguientes preguntas de guía:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Qué actividad fue la más divertida de realizar?</i> - <i>¿Qué actividad fue la que menos te gustó?</i> - <i>¿Te sentiste cómodo realizando esta actividad?</i>

A partir del formato del diario de campo expuesto, en la Tabla 8 se plantea una secuencia evaluativa.

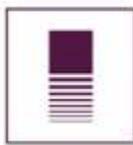
Tabla 8

Experimentando con la Materia

DIARIOS DE OBSERVACIÓN	
Asignatura: Ciencias Naturales Grado: Séptimo Tema: Animales invertebrados	Objetivo de la actividad: Desarrollar procesos de aprehensión del entorno para la identificación de las propiedades de la materia (dureza, elasticidad y brillo).
Contenido Curricular	
<i>Destreza con criterio de desempeño</i>	Destreza principal: Demostrar las propiedades específicas de la materia (elasticidad, dureza y brillo), experimentar y comunicar los resultados. (Ref. CN.3.3.1.) <u>Destreza asociada:</u> LL.3.2.2. Proponer intervenciones orales



	con una intención comunicativa, organizar el discurso según las estructuras básicas de la lengua oral y utilizar un vocabulario adecuado a diversas situaciones comunicativas.
<i>Indicador de evaluación</i>	Demuestra, a partir de la exploración de sustancias de uso cotidiano, las propiedades de la materia dureza, elasticidad y brillo. (J.3., S.2.) (Ref. I.CN.3.6.3.)
<p>Situación local</p> <p>Las propiedades de la materia están presentes en la industria, el comercio y el hogar. Según las propiedades de los materiales, los objetos de nuestra cotidianidad se asocian a un uso y función diferente. Por ejemplo, los metales se usan en ornamentaciones, los materiales elásticos en empaques y los sólidos en la elaboración de productos. En este marco, es importante aproximar al estudiante a la comprensión de las propiedades de la materia en sus contextos.</p>	<p>Producto</p> <p>El producto a evaluar es el diario de campo, denominado “Experimentando con la Materia”, el cual permite que el estudiante se aproxime a su entorno desde la identificación de las propiedades de la materia. Así, a través del diario de campo, el estudiante registra y comparte sus experiencias acerca de lo observado e investigado.</p> <p>Materiales sugeridos:</p> <p><i>Para el portafolio</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Guía de diarios de campo ● 2 cartulinas de color. ● Hilo de color. <p><i>Para la observación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● 3 objetos de diferente material.
INSTRUCCIONES DE EJECUCIÓN	
Etapa 1: Estructura del diario	
<p>-Socializar la estructura del diario de campo y su elaboración (DIARIO DE CAMPO DEL ESTUDIANTE).</p> <p>-Imprimir el formato de los diarios de campo.</p>	<p>Diario de campo:</p> <p>https://drive.google.com/drive/folders/1X3TfDbx-</p>



-Armar un libro con las hojas de los diarios.
 * Para estudiantes con NEE se puede trabajar mediante secuencias pictográficas para la completación del diario.

vXsbnoRw2_LhDjy2o85VBhMJ?usp=sharing



Etapa 2: Completación de los diarios

Seguir la estructura del diario de campo del estudiante



Etapa 3: Secuencia de reflexión

Reflexionar acerca de los tres diarios de campo realizados a partir de la rutina de pensamiento: ¿qué sabía?, ¿qué deseo saber? y ¿qué aprendí?

¿Qué sé sobre las propiedades de la materia?	¿Qué deseo saber sobre las propiedades de la materia?	¿Qué aprendí sobre las propiedades de la materia?

Retroalimentación. - En la Tabla 9 se presenta una lista de cotejo por criterios que puede usarse para el proceso de revisión y análisis de las actividades para la mejora de los productos evaluativos (diarios de campo).

Etapa 4. Comunicación de resultados

-Organizar una rueda de diálogo dentro del aula para compartir los hallazgos y resultados encontrados tras el proceso de construcción de los diarios de campo. Se establecen el mínimo de intervenciones por estudiante.

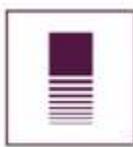


Tabla 9

Lista de cotejo de retroalimentación

Lista de cotejo			
Diarios de campo	Sí	No	Observaciones
Los diarios de campos están elaborados según el formato socializado.			
En los diarios de campo se evidencia el dominio del tema (las propiedades de la materia).			
Los diarios de campo incluyen descripciones de los objetos seleccionados.			
Se incluyen demostraciones gráficas o escritas de las propiedades de la materia, a partir de los objetos seleccionados.			
Se evidencia creatividad en el desarrollo de los contenidos del diario de campo.			
Rutina de reflexión	Sí	No	Observaciones
Se desarrolla la rutina de pensamiento en sus tres fases.			
Se presentan reflexiones y argumentos para las diferentes preguntas.			
Generalidades	Sí	No	Observaciones
Se cumplen las reglas ortográficas.			
Existe coherencia con los contenidos abordados en clase.			

En la Tabla 10 se presenta una rúbrica de evaluación de los diarios de campo.

Tabla 10

Rúbrica de heteroevaluación

Criterio	Excelente (2)	Bueno (1,5)	Mejorable (1)
Profundidad de los diarios de campo	Las descripciones de las observaciones son claras y precisas. Se adiciona información de diversas fuentes.	Las descripciones de las observaciones son claras. La información de otras fuentes es escasa.	Las descripciones de las observaciones son imprecisas. Se requiere incluir información de otras fuentes.
	Se incluyen demostraciones heurísticas y/o científicas gráficas o escritas, que respalden las propiedades asociadas a los objetos presentados en los diarios.	Se incluyen demostraciones heurísticas y/o científicas gráficas o escritas, aunque, no respaldan las propiedades de los objetos presentados en los diarios.	Deben incluirse demostraciones heurísticas y/o científicas gráficas o escritas, que respalden las propiedades asociadas a los objetos presentados en los diarios.
Creatividad	Muestra un enfoque original y creativo al abordar las propiedades de la materia, presentando ideas innovadoras o perspectivas únicas.	Presenta las propiedades de la materia de manera convencional, sin aportar ideas originales o creativas.	La presentación carece de originalidad y/o creatividad, mostrando un enfoque genérico y poco inspirado.
Calidad de la presentación	La presentación es clara, organizada y	La presentación es buena, pero	La presentación y diseños son confusos y



	estética, facilitando la comprensión y el disfrute del contenido.	mejorable en términos de claridad y organización.	desorganizados; se dificulta la comprensión del contenido.
Comunicación de resultados y apropiación de los contenidos	Demuestra una comprensión profunda y precisa de las propiedades de la materia en sus intervenciones, organiza sus discursos y usa un vocabulario vinculado al tema.	Demuestra las propiedades básicas de la materia, aunque, en sus intervenciones se evidencia falta de claridad en ciertos conceptos. El vocabulario es adecuado.	Demuestra un dominio limitado de las propiedades de la materia tanto en sus intervenciones como en el vocabulario del tema.

Puntuación final: ___ / 10

4. Diálogo reflexivo

El diálogo reflexivo es una estrategia comunicacional en la que los sujetos interactuantes generan conversaciones direccionadas a la reflexión de experiencias, ideas, pensamientos y sentimientos. En este tipo de diálogo, se busca comprender mejor los puntos de vista de los involucrados, cuestionar sus posiciones, explorar diferentes perspectivas y construir el conocimiento de manera colaborativa (Bordas Alsina y Cabrera Rodríguez, 2001). Dentro de los diálogos reflexivos destacan los debates porque comprenden discusiones estructuradas en torno a un tema delimitado, en las que se exponen argumentos, contraargumentos e interrogantes que serán transformadas en conclusiones.

Así, los diálogos reflexivos y debates permiten el desarrollo de habilidades metacognitivas mediante la reflexión y la expresión oral del propio proceso de aprendizaje del estudiante al contribuir a la creación de espacios de discusión. Estos espacios deben ser equilibrados para asegurar la significatividad de las interacciones, así como, la estimulación del pensamiento creativo y el intercambio de opiniones, criterios, reflexiones, juicios y experiencias

acerca de temas de relevancia.

¿Por qué el diálogo reflexivo es una estrategia de evaluación inclusiva?

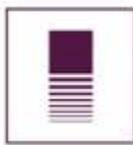
El diálogo reflexivo se concibe como estrategia de evaluación inclusiva porque fomenta la participación de diferentes voces y puntos de vista en un ambiente de respeto mutuo, donde se escuchan y consideran las ideas de todos los participantes con independencia de su origen, cultura o características particulares. Por consiguiente, en el diálogo como estrategia evaluativa “los educadores siempre necesitan dirigir su trabajo hacia la participación educativa de todos los alumnos” (Watkins, 2007, p.17).

El diálogo reflexivo también estimula tanto la reflexión de las ideas y creencias propias como el cuestionamiento de supuestos y estereotipos, lo que fomenta una cultura de aprendizaje, respeto e inclusión. Así, esta estrategia apertura un espacio donde el conocimiento se construye colaborativamente, enriqueciéndose con la variedad de perspectivas y saberes de los participantes.

Diseño de estrategias evaluativas de diálogo/debate reflexivo

Según la Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica del Perú (2020), el diálogo reflexivo como estrategia de evaluación inclusiva debe estructurarse en torno a tres momentos.

1. Apertura. - El objetivo de este momento es iniciar el proceso relatando lo acontecido y cómo se llevó a cabo, esta aproximación hacia el estudiante es crucial para un diálogo reflexivo efectivo, dado que, se busca establecer un ambiente de confianza orientado en actitudes receptivas y abiertas. De esta manera, se brinda al estudiante la oportunidad de describir o argumentar lo sucedido durante la actividad.
2. Proceso. - Este momento se destina a fomentar que el estudiante observe, valore y explicita en sus propios términos los aprendizajes, con el objetivo de restringir los juicios emitidos por el profesor en pro de la reflexión personal. En esta etapa, se puede iniciar o continuar con la descripción de la situación, alentando al estudiante a compartir sus ideas, a través de preguntas que le ayuden a desglosar sus acciones en unidades de análisis.



3. Cierre. - En este punto del diálogo acontece un repaso de lo discutido hasta el momento con miras a que el estudiante tome decisiones basadas en su análisis de la experiencia y las conclusiones generadas. En este sentido, se identifican aspectos o temas importantes y se establecen acuerdos para acciones futuras, los cuales deben registrarse como parte del seguimiento para la mejora continua.

A continuación, se presenta el diseño de la ficha de diálogo reflexivo y un modelo de actividades evaluativas para su uso.

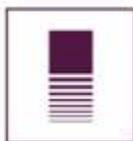
Formato del diálogo reflexivo

1. Datos informativos

Integrantes		Tema	<i>Feminismo</i>
Institución		Curso	
Objetivo	<i>Desarrollado en torno al objetivo del diálogo reflexivo</i>	Posición a defender	
Fecha		Docente	

2. Contenido previo al diálogo reflexivo

Definición breve de conceptos claves	<i>En este apartado se deben detallar los conceptos básicos del tema del diálogo reflexivo. El feminismo es... sus orígenes vienen desde... Los principales argumentos son... De este modo se promueve la investigación en los estudiantes.</i>
Fuentes consultadas - Links de páginas web, videos,	<i>En este apartado los estudiantes colocarán las fuentes de las que sacaron la información, para asegurar la</i>



nombre de libros, revistas periódicos o personas a las que se les consultó algo	<p><i>integridad intelectual. Si se usan fuentes de información escritas es necesario poner el título del libro.</i></p> <p><i>Libro: Enciclopedia interactiva</i></p> <p><i>Video de YouTube: https://youtube.com</i></p>
--	--

3. Contenido para el diálogo reflexivo y después del mismo

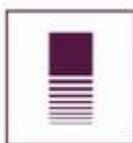
Síntesis de los argumentos contemplados para el diálogo reflexivo	
Argumento	Respuesta a los contraargumentos
<p><i>En este apartado es necesario señalar los argumentos que se dirán en la clase.</i></p> <p>Argumento a favor. <i>El feminismo es un movimiento que permite valorar el rol de la mujer en la sociedad...</i></p> <p>Argumento en contra. <i>El feminismo radical no deja ver más allá de las manifestaciones...</i></p>	<p><i>En este apartado se llenan con las respuestas a los contraargumentos. En este sentido, el secretario debe incluirlos aquí.</i></p> <p>Réplica. <i>En realidad, el feminismo engloba a todas las mujeres sin distinción...</i></p>

A partir de este formato de diálogo reflexivo se propone la siguiente secuencia evaluativa

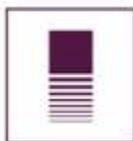
Tabla 11

El feminismo desde el debate reflexivo

DEBATE-DIÁLOGO REFLEXIVO	
<p>Asignatura: Ciencias Sociales</p> <p>Grado: Séptimo</p> <p>Tema: El feminismo dentro de la sociedad</p>	<p>Objetivo de la actividad: Fomentar la criticidad como base del desarrollo académico, humano y social desde la generación de diálogos reflexivos sobre movimientos sociales: el feminismo.</p>



Contenido Curricular	
<i>Destreza con criterio de desempeño</i>	Reconocer la importancia de la participación social de los hombres y mujeres como condición indispensable para construir una sociedad justa y solidaria (Ref.: CS.3.3.8.).
<i>Indicador de evaluación</i>	Examina la importancia de las organizaciones sociales, a partir del análisis de sus características y función social, reconociendo el feminismo como un avance significativo para lograr una sociedad más justa y equitativa. (J.1., J.3., S.1.) (Ref.: I.CS.3.13.1.).
Situación local La desigualdad de género suele estar presente en la cotidianidad de los estudiantes, es decir, durante las clases, en redes sociales, en casa, entre otros. Así, promover el debate reflexivo sobre los roles de género desde el feminismo contribuye a la construcción de un pensamiento crítico, dado que, temas sociales como la desigualdad de género despiertan un bagaje de opiniones y perspectivas distintas.	Producto El producto final es un diálogo reflexivo denominado “ <i>Diálogos de Igualdad: Explorando Perspectivas Feministas</i> ”. El diálogo reflexivo como producto de evaluación permite no solo conocer el resultado de una investigación en su componente escrito, sino valorar la expresión oral, el dominio del contenido, entre otros aspectos. Materiales sugeridos: Cronómetro, distintivos, pegatinas.



ETAPA 1. Apertura del tema para el diálogo reflexivo

1. **Descargar** la plantilla de diálogo reflexivo y socializar su estructura.

Enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1X3TfDbx-yXsbnoRw2_LhDjy2o85VBhMJ?usp=sharing

2. **Analizar** las preguntas propuestas para el diálogo sobre el feminismo:

- *¿Cuál ha sido el rol de la mujer y el hombre en la sociedad?*
- *¿Cómo se puede desarrollar una sociedad justa y equitativa?*
- *¿Por qué surge el feminismo como movimiento social? ¿Deberíamos ser feministas o no?*

3. **Formar** dos grupos para el diálogo reflexivo. El docente debe designar a los estudiantes para que un grupo esté a favor y el otro en contra del feminismo.

Formato del Debate

1. Datos informativos

Integrantes	Temas	Período
Integrantes	Temas	Período
Objetivo del debate	Formación a debate	
Fecha	Debate	

2. Contenido previo al debate

Difusión previa de conceptos clave:	Es una oportunidad de debate donde se exponen los puntos de vista de los participantes. Los principales argumentos son de una parte se presentan la investigación por los estudiantes.
Pasos a considerar: Límite de páginas, web, videos, audio de libros, videos, imágenes o gráficos a generar a los que se les recordó algo.	Es una oportunidad de estudiar exitosamente desde de los que se genera la información para apoyar la argumentación. El uso de recursos de información permite el desarrollo para el debate de los temas. Libro: Discapacidad y género. Libro de debate: www.cadec.edu.uy

3. Contenido para el debate y después del mismo

Temas de los argumentos contrapuestos para el debate	
Argumentos	Respuesta a los contraargumentos
Es una oportunidad de generar un debate de argumentos que se desarrollan los temas de género y la igualdad de género en la sociedad. El debate se genera en una oportunidad de generar un debate de los temas de género y la igualdad de género en la sociedad. El debate se genera en una oportunidad de generar un debate de los temas de género y la igualdad de género en la sociedad.	Es una oportunidad de generar un debate de argumentos que se desarrollan los temas de género y la igualdad de género en la sociedad. El debate se genera en una oportunidad de generar un debate de los temas de género y la igualdad de género en la sociedad. El debate se genera en una oportunidad de generar un debate de los temas de género y la igualdad de género en la sociedad.

ETAPA 2. Proceso de investigación y disertación

4. **Investigar** en libros, entrevistas, páginas web, entre otros sobre el feminismo. El docente puede sugerir ciertas fuentes de información.

5. **Armar** los argumentos, contraargumentos y respuesta a los contraargumentos, según la plantilla socializada.

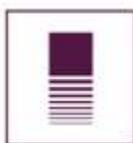
*Estas actividades deben realizarse previamente en casa

6. **Dialogar** en equipo sobre las investigaciones realizadas.

7. **Seleccionar** un moderador por cada equipo, quienes deberán hacer preguntas y orientar los contraargumentos.

*El CORTO FEMINISTA de
Cartón Network / Dos
Camaleones:*

<https://www.youtube.com/watch?v=IACiobEmFvA>



** Para los estudiantes que no tengan recursos tecnológicos, el docente puede traer impresa información sobre el tema y para estudiantes con NEE se sugieren videos o cortometrajes animados sobre el rol de las mujeres en la sociedad.*

8. **Distribuirse** en el equipo 1 (a favor) y el equipo 2 (en contra). El docente tendrá a la mano el cronómetro y le dará al Equipo 1 un total de 7 minutos para exponer sus argumentos. Cada estudiante debe presentar al menos una idea para sumar puntos. Si el tiempo termina, será el turno del otro equipo.

** Para los estudiantes con NEE se le otorgarán más minutos y apoyo para la expresión de las ideas.*

9. **Los moderadores** realizan preguntas a los equipos contrarios. Cada equipo tiene 2 minutos para responder.

ETAPA 3. Cierre y generación de conclusiones

10. **Presentar** conclusiones a partir del diálogo reflexivo. Para ello, se usarán las siguientes preguntas generadoras:

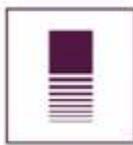
- *¿Qué cosas fueron las que más te impactaron del diálogo?*
- *¿Consideras que la participación de los hombres y las mujeres permite desarrollar una sociedad justa y equitativa? ¿Por qué?*
- *¿Cuáles son algunos de los desafíos actuales que enfrenta el movimiento feminista y cómo podemos superarlos para avanzar hacia una sociedad más inclusiva y justa?*
- *¿Qué lecciones importantes podemos aprender de la historia del feminismo para informar y fortalecer el camino hacia la igualdad de género?*

En correspondencia con el formato del diálogo reflexivo y las disertaciones, se presenta una lista de cotejo como instrumento de evaluación (ver Tabla 12).

Tabla 12

Lista de cotejo de evaluación del guion de diálogo reflexivo y disertación

Etapa de investigación y formato del guion de diálogo reflexivo (5 puntos)				
Criterios	Bueno	Mejorable	Observación	Puntuación
Las fichas son presentadas completa y ordenadamente.				
Se evidencia la búsqueda de información en diversas fuentes.				
La sección de contenidos e investigación contiene información relevante.				
Se presentan argumentos a favor y/o en contra de forma clara.				
Los argumentos están fundamentados y evidencian el criterio propio del estudiante.				
Etapa de disertación del diálogo reflexivo (5 puntos)				
Criterios	Bueno	Mejorable	Observación	Puntuación
El estudiante reconoce la importancia de la participación social de hombres y las mujeres en la búsqueda de una sociedad justa y equitativa.				
El estudiante analiza el tema propuesto desde los hechos y				



realidades sociales.				
El estudiante respeta el tiempo estimado para sus disertaciones.				
El estudiante es respetuoso y usa un lenguaje adecuado al emitir sus criterios.				
El estudiante evidencia criticidad en sus argumentos.				

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu Alvarado, Y., Barrera Jiménez, A. D., Breijo Worosz, T. y Bonilla Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Revista de Educación MENDIVE*, 16(4), 610-623. <http://scielo.sld.cu/pdf/men/v16n4/1815-7696-men-16-04-610.pdf>
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, S.L.
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>
- Amores Garzón, M. J. y Jiménez Ayala, S. M. (2017). *La indisciplina en el proceso de enseñanza-aprendizaje educación básica media* [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Repositorio Digital Universidad Técnica de Cotopaxi.
<http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/4320>
- Arias Lara, S., Labrador L., N. P. y Gámez Valero, B. (2019). Modelos y épocas de la evaluación educativa. *Revista Venezolana de Educación EDUCERE*, 23(75), 307-322.
<https://www.redalyc.org/journal/356/35660262007/35660262007.pdf>
- Ávila Duran, A. L. y Esquivel Cordero, V. E. (2009). Educación Inclusiva en nuestras Aulas. *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana: Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica*.
<https://issuu.com/ceccsica/docs/volumen37>
- Banco Mundial [BM], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Dos años después, salvando a una generación*.
<https://www.unicef.org/lac/media/35631/file/Dos-anos-despuessalvando-a-unageneracion.pdf>
- Barriga Arquero, F. D. y Hernández Rojas, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-

[docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](#)

Barraza Macías, A. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa. Una perspectiva interpretativa*. Benessere. Centro de Intervención para el Bienestar Físico y Mental A.C.

<http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/MetodologiaInvestigacion.pdf>

Benoit Ríos, C. G. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115.

<https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>

Blanco Gutiérrez, O. (2004). Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 111-130.

<https://www.redalyc.org/pdf/652/65200907.pdf>

Bielschowsky, R. y Torres, M. (Comps.). (2018). *Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la CEPAL en su séptimo decenio. Textos seleccionados del período 2008-2018*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43540/73/cap03_Desarrollo_e_igualdad_es.pdf

Bordas Alsina, M. I. y Cabrera Rodríguez, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 59(218), 25-48.

<http://www.jstor.org/stable/23765840>

Borda Pérez, M. (2013). *El proceso de Investigación*. Editorial Universidad del Norte.

Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Zona Próxima*, (15), 94-107.

<https://www.redalyc.org/pdf/853/85322574007.pdf>

Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI Editores.

https://www.ucursos.cl/facso/2017/1/TS01023/1/material_docente/bajar?id_material=1700641

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema*

educativo. Distribuciones Fontamara, S.A.

<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-la-reproduccion1.pdf>

Cabrera, L., Duffour, G. y Parga, K. (2023). Evaluación entre pares, la educación superior y virtualidad. *Investigaciones y experiencias*, 10(1), 118-129. <http://doi.org/10.29156/inter.10.1.11>

Castillo Arredondo, S. y Cabrerizo Diago, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. PEARSON EDUCATION. <https://biblioteca.unae.edu.ec/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=55701>

Castro Leones, A. D., Field Mejía, K. J. y Larios Oliveros, N. (2015). *El diálogo reflexivo, estrategia pedagógica para mejorar la convivencia de los estudiantes del grado quinto del colegio distrital Isaac Newton de la ciudad de Barranquilla Atlántico* [Tesis de licenciatura, Universidad de la Costa 1970]. Repositorio Digital Universidad de la Costa 1970. <http://hdl.handle.net/11323/729>

Calatayud Salom, M. A. (2015). El portafolio, instrumento para la evaluación formativa del estudiante del grado de magisterio. Una experiencia práctica en la Universidad de Valencia. En N. González Fernández, I. Salcines Talledo, M. E. García Ruiz (Coords). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 235-246). Editorial Universidad Cantabria. https://www.researchgate.net/profile/Gustavo-Gonzalez-Calvo-2/publication/281746790_La_evaluacion_formativa_y_compartida_en_la_asignatura_de_Organizacion_y_Planificacion_Escolar_desde_una_clave_de_dialogo/links/55f6f7c908aeafc8abf5650e/La-evaluacion-formativa-y-compartida-en-la-asignatura-de-Organizacion-y-Planificacion-Escolar-desde-una-clave-de-dialogo.pdf

Calatayud Salom, M. A. (2019). Orquestrar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde Empezar? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>

Chávez Esparza, M. P. (2019). Evaluación formativa dentro del proceso de inclusión educativa:

- realidad o discurso. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 117-133). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
https://www.academia.edu/114123578/Evaluaci%C3%B3n_formativa_dentro_del_proceso_de_inclusi%C3%B3n_educativa_realidad_o_discurso?uc-sb-sw=77427317
- Chocobar-Reyes, E. J. (2023). Coevaluación y aprendizajes en los estudiantes de la Institución Educativa Zegel Ipae, Lima 2023. Valoración de una experiencia. *INNOVA Research Journal*, 8(3.1), 1–25. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n3.1.2023.2305>
- Cruzado Saldaña, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Delgado Fernández, J. R., Medina Cepeda, N. M. y Becerra de Romero, M. (2020). La evaluación por pares. Una alternativa de evaluación entre estudiantes universitarios. *ReHuSo*, 5(2), 15-28. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6807801>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dillon, A. M. (2021). *La evaluación de los aprendizajes de alumnos/as del nivel primario en el marco de la educación inclusiva* [Tesis de Grado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional FaHCE-UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2391>
- Dubet, F. (2019). La doble mutación de la escuela. En C. Gerlero, D. Gurvich, P. Nuñez y L. Litichever (Eds). *Desafíos para una educación emancipadora*. (pp. 71-93). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>
- Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). *Estrategias para la*

práctica reflexiva. Dirección de Estudios y Decanato

<https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>

Faúndez Torrealba, D. V., Guajardo Valdivia, S. C., Infante Downey, M., Miranda Fernández, E. N. y Valenzuela Collao, J. P. (2016). *Evaluación Inclusiva: ¿Cómo se aplica en establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar de la provincia de Valparaíso?* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica Valparaíso]. <http://repositorio.ucv.cl/handle/10.4151/74624>

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2009). Modelos contemporáneos en evaluación educativa. *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 1-13. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/eval_prog/s1/lecturas/T5S1_MODELOS_CONTEMPORANEOS.pdf

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera marcoELE*, (24). https://marcoele.com/descargas/24/fernandez-evaluacion_aprendizaje.pdf

Flórez Perdomo, L. (2017). *Desde la inclusión educativa para educación inclusiva generando proyectos con calidad de vida*. Red Educativa Mundial REDEM. <https://www.redem.org/desde-la-inclusion-educativa-para-educacion-inclusiva-generando-proyectos-con-calidad-de-vida/>

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gallegos, M. y Gorostegui, M. E. (2007). Procesos Cognoscitivos Interesantes. https://www.academia.edu/8138708/Procesos_cognitivos_A_PROCESOS_COGNITIVOS_SIMPLES

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores-Clacso.

https://revistazo.cedoh.org/Biblioteca_CEDOH/archivos/0094%20PEDAGOGIA%20DE%20LA%20IGUALDAD%20ENSAYOS%20SOBRE%20LA%20EDUCACION%20EXCLUYENTE.pdf

Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, (44), 36-65.
<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>

González, M., Hernández, A. I., y Hernández, A. I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere*, 11(36), 123-135.
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11620>

Gualotuña Buele, A. R. (2014). *La evaluación inclusiva y su influencia en el aprendizaje escolar de las y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales del noveno año de Educación Básica de la Unidad Educativa Nuestra Señora del Cisne, parroquia Chillogallo, cantón Quito, provincia Pichincha* [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio Universidad Técnica de Ambato.
<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/8192?mode=full>

Guba, E. G y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications

Hernández Gómez, E. M. y Soto Estrada, G. (2020). Diario de campo. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 299-312). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.
https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Hernández Gómez, E. M. y Soto Estrada, G. (2020). Estudio de caso. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Eds.), *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (pp. 225-312). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular.
https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C y Baptista Lucio, M. (2016). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill Education. <https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL]. (2023). *Guía para la utilización del lenguaje inclusivo en las evaluaciones*.
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. <https://doi.org/10.14516/fde.636>
- López, J. y Manghi, D. (2021). ¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 173-187. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v15n1/0718-7378-rlei-15-01-173.pdf>
- Luna-Gijón, G., Nava Cuahutle, A. A. y Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Manhey, M., Araya-Barra, M. A., Albornoz-Inostroza, A. J. y Browne-Carmona, S. E. (2022). Estudio sobre los significados de la evaluación desde las voces de distintos actores implicados en el proceso educativo. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 8(2), 68-82. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/2928>
- Marrero, M. (2021). Interpretativismo y métodos cualitativos. En C. Villegas G, M. Mendoza, I. Fandiño, O. Golcheidt, L. A. González y N. Ricardo (Eds). *Paradigmas y Métodos* (pp. 34-37). Editorial UBA. <http://uba.edu.ve/wp-content/uploads/2022/03/6.-LIBRO-PARADIGMAS-Y-M%C3%89TODOS-SERIE-NODO-13-09-2021.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2023a). *Lineamientos del Régimen Sierra-Amazonía*

2022-2023. [https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Lineamientos-Ciclo-Sierra- Amazonia -2022 2023-signed-signed.pdf](https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2022/08/Lineamientos-Ciclo-Sierra-Amazonia-2022-2023-signed-signed.pdf)

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2023b). *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*.

Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior RIES*, 1(2), 84-97. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n2/v1n2a6.pdf>

Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion del aprendizaje .pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)

Navarro Ramírez, D. (2013). El proceso de observación: El caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, XIV (28), 54-69. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66629446004.pdf>

Nieto Cano, J. M. (2009). La evaluación del centro escolar como proceso de mejora. En M. T, González (Ed). *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*. (pp. 265-287). Prentice Hall. <https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/organizacion-y-gestion-de-centros-escolares-dimensiones-y-procesos.pdf>

Núñez, P., Skliar, C., Morgade, G., Dubet, F., Bogado, G., Gerlero, C., Gurvich, D., Litichever, L., Baggiolini, L. y Uljens, M. (2019). Desafíos para una educación emancipadora. *Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe*. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>

Ortiz Huerta, M. G. y Zacarías Gutiérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-16.

<https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150028/html/>

Pascual Vigil, A. I. y Trejo Rojas, C. (2020). Capítulo 7 Portafolio. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez González (Eds.), *Evaluación del y para el Aprendizaje: Instrumentos y Estrategias* (pp. 129-150). Universidad Nacional Autónoma de México: Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf

Peña Vera, T. (2022). Etapas del análisis de la información documental. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 3(45), 1-7. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545>

Pita-Torres, B. A. (2020). Políticas públicas y gestión educativa, entre la formulación y la implementación de las políticas educativas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(39), 139-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v20n39/2619-189X-ccso-20-39-139.pdf>

Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de la continuidad-discontinuidad familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17(31), 1-17. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.7491>

Redite Kurniawan, K. K. (2023). Digital Portfolio Assesment: A Self-Reflection Way for Teachers and Special Need Students. *Journal of ICSAR*, 7(2). <https://journal2.um.ac.id/index.php/icsar/article/view/31097>

Rivera de Mendoza, M. E. y Piñero Martín, M. L. (2006). La generación emergente en la evaluación de los aprendizajes: concepciones y modelos. *Revista de Educación Laurus*, 12(22), 26-48. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102203.pdf>

Rizo Moreno, H. E. (2004). La evaluación del aprendizaje: Una propuesta de evaluación basada en productos académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 19-29. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120203.pdf>

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España).

https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf

- Román Pérez, C. y Uribe, N. (2022). Representaciones Sociales Docentes sobre la Evaluación Educativa en Chile, ¿Aporte o Barrera para el Proceso de Inclusión Escolar? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 113-130. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100113>
- Ruiz Ortega, J. (2007). Retorno de la evaluación reduccionista y excluyente. *Innovación Educativa*, 7(36), 53-67. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420814005.pdf>
- Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. Con-Ciencia Social (segunda época). *Revista de Crítica de la Educación y de la Cultura*, 5, 207-218. <https://ojs.uv.es/index.php/con-cienciasocial/article/view/24276>
- Sánchez, T., Santana, L. C. y Velasco, M. (2020). La evaluación como mecanismo de inclusión o exclusión docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(3), 2504-2520. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14454>
- Santiuste Bermejo, V. y Arranz, M.^a L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ed62612b-10b7-4637-863f-a831a0d04ed6/re35020-pdf.pdf>
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de personas eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80. <https://enfoceseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/47513>
- Santos Guerra, M.A. (2006). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Santos Guerra, M. A. (2019). *La Ética de la Evaluación / Entrevistado por Miguel Calvillo Jurado y José Moraga Campos, (16)*. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. <http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2019/05/Santosguerra.pdf>

Santos Guerra, M. A. (2020). *La escuela que aprende*. Ediciones Morata, S.L.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/09/SantosGuerra_PRW.pdf

Secretaría de Educación Pública de México. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. (2nd ed.)
<https://sector2federal.files.wordpress.com/2014/04/4-las-estrategias-y-los-instrumentos-de-evaluacion-desde-el-enfoque-formativo.pdf>

Segura Castillo, M. (2005). El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5, 1-18.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44720504001.pdf>

Silvera Fonseca, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Educación y Humanismo*, 18(31), 313-325. <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381>

Skliar, C. (2019). La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias? En C. Gerlero, D. Gurvich, P. Nuñez y L. Litichever (Eds). *Desafíos para una educación emancipadora*. (pp. 35-49). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>

Soubirón, E. y Camarano, S. (2006). *Diseño de Pruebas Objetivas*. Unidad Académica de Educación Química. <https://ice.ua.es/es/documentos/recursos/materiales/ev-pruegas-objetivas.pdf>

Sousa Santos, B. (2019). *La ecología de saberes*. Trotta.

Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Ediciones Morata, S.L. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Santos.JusticiaSaberes.PR_.pdf

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós. <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion->

[Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf](#)

Taras, M. (2015). Autoevaluación del estudiante: ¿Qué hemos aprendido y cuáles son los desafíos? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE*, 21(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631003.pdf>

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch. https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/336349659_Evaluacion_socioformativa_Estrategias_e_instrumentos/links/5d9cf8e6458515c1d3a1628c/Evaluacion-socioformativa-Estrategias-e-instrumentos.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro* [Discurso Principal]. Conferencia Internacional de Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa/PDF/162787spa.pdf.multi

Valladares González, M. G. y Moreira, Y. A. (2020). La evaluación áulica en la formación de profesores de educación inicial: una práctica educativa inclusiva. *Revista Conrado*, 16(74), 325-331. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-325.pdf>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books

Vera Noriega, J. A., Bueno Castro, G., Calderón González, N. G., y Medina Figueroa, F. L. (2018). Modelo de autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente en Escuelas Normales. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844170360>

Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la Educación*, (50), 492-509. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>

Watkins, A. (Ed.). (2007). *Evaluación e inclusión educativa. Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Agencia Europea para el desarrollo de la Educación Especial. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in->

[inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-ES.pdf](#)

Zitzihua, A. D. y Díaz-Azuara, S. A. (2020). *Educación y evaluación inclusiva*. Formaciónib.
<https://formacionib.org/noticias/?Educacion-y-evaluacion-inclusiva>

9. ANEXOS

Anexo 1

Tabla 13

Triangulación de información - análisis de contenido

TRIANGULACIÓN					
Objetivo 1: Identificar los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente en el contexto educativo.					
Objetivo 2: Determinar los efectos de la evaluación como proceso excluyente desde los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva.					
Objetivo 3: Profundizar en los desafíos y oportunidades para la implementación de prácticas evaluativas inclusivas (entrevista)					
CATEGORÍAS	OBSERVACIÓN 1	OBSERVACIÓN 2	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS
1. Significatividad de objetos de evaluación -Concepción de la evaluación y finalidades -Competencias y aspectos evaluados	-La organización del mobiliario varía (columna, u, grupos), pero, la organización del aula-posición/localidad del estudiante es invariable (delante niños con NEE; medio estudiantes con rezago; final estudiantes que dominan el aprendizaje esperado). La información y las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación presentadas en la pizarra.	-La evaluación educativa sería conocer en los estudiantes el cuánto hemos podido llegar en la enseñanza-aprendizaje. Mejor dicho, sería parte de la información que ellos pudieron adquirir	Bueno, la evaluación es un proceso en el que el estudiante demuestra sus conocimientos y es un proceso que utiliza el docente para verificar si lo que él está enseñando está llegando a los	-Los contenidos evaluados son: estructura del organismo humano, clasificación de las plantas, fotosíntesis, animales vertebrados y su reproducción. En el instrumento se evalúan 4	



<p>(disciplina, contenidos, procedimientos, valores) -Procesos, conocimientos y competencias fortalecidas desde la evaluación -Relación y coherencia de la evaluación con el PEA</p>	<p>-Aprendizaje esperado/evaluado: hechos, conceptos, causas y consecuencias de la Reforma Agraria. Disciplina del grupo. -Actividades de EA: Lectura, preguntas-respuestas, observación de videos y socialización de ideas en espacios de diálogo. -La guía de preguntas de la lección corresponde al contenido y actividades desarrolladas.</p>	<p>-Aprendizaje esperado/evaluado: resolver raíces cuadradas y cúbicas-comprender el concepto de radicación. -Actividades de EA: Lectura libro - tema radicación de números naturales en parejas designadas por el docente (los estudiantes rechazan trabajar con los compañeros asignados). Explicación del cálculo de raíces y trabajo de ejercicios en pizarra. -Producción del estudiante (páginas 86 y 87 del Cuaderno de Trabajo), en dónde están incluidos</p>	<p>durante la ejecución de un tema. - Lo importante sería conocer los avances que tiene cada uno de los estudiantes para, en base a eso, replanificar o volver a ejecutar la clase en caso de fallar todo el grupo; conocer hasta donde captó ese tema el o los estudiantes.</p>	<p>estudiantes. En ningún momento la evaluación es punitiva ni sancionatoria para el estudiante, más bien, es un proceso que va de la mano entre docentes y estudiantes para saber cómo está la enseñanza-aprendizaje; si es que yo tengo que cambiar de metodología, si es que estoy haciendo bien mi trabajo como docente y si estoy llegando al estudiante para que el aprendizaje sea significativo. -Lo primero es impartir el conocimiento, generar</p>	<p>destrezas del área de Ciencias Naturales (CN.3.2.4., CN.3.1.6., CN.3.1.1. y CN.3.1.3.), por cada destreza y su correspondiente indicador se presentan dos preguntas. -La correspondencia de las preguntas con las destrezas e indicadores de evaluación curricular se da en una escala de Cumple (C), Cumple Parcialmente (CP) y No Cumple (NC). La escala Cumple (C) es evidenciable en la pregunta 1, la escala Cumple Parcialmente</p>
--	---	---	--	---	--



		<p>ejercicios de raíces decimales y fraccionarias.</p>		<p>actividades interesantes, motivadoras, experiencias de aprendizaje válidas, para que el estudiante aprenda.</p> <p>-Para hacer una evaluación más creativa lo que dificulta es el cambio de estructura/mentalidad de los docentes. Es complicado desde nosotros mismos ejercer ese cambio para que la evaluación no solo se use para comprobar si el estudiante sabe o no sabe y asignar la calificación, porque las</p>	<p>(CP) es evidenciable en las preguntas 3-6 y la escala No Cumple (NC) es evidenciable en las preguntas 2-4-5-7-8-9. Algunas destrezas e indicadores de evaluación se repiten en varias preguntas (1-2, 4-5) y otras preguntas (7-8) no cuentan con la destreza y la pregunta 9 no cuenta ni con la destreza ni con el indicador.</p> <p>-Existe un total de 9 preguntas, de las cuales 4 son de Completación, los mismos que pertenecen al nivel cognitivo Preformal, es decir que</p>
--	--	--	--	---	--



				<p>personas no somos calificaciones, las personas no somos notas, las personas somos el desarrollo y los conocimientos que vamos adquiriendo.</p> <p>-Falta muchísimo para poder abordar este tipo de evaluación, que llegue a verificar verazmente que es lo que el estudiante ha adquirido.</p> <p>-Evaluación Formativa: brindar esos conocimientos, darle al estudiante esas herramientas para que genere esos</p>	<p>sus ejercicios mantienen un acercamiento al tema en general, 1 de Ordenamiento, que pertenece al nivel cognitivo Receptivo, quiere decir que la pregunta está relacionada con información elemental para la identificación del tema, 1 de Clasificación, que está vinculado al nivel cognitivo Receptivo, el cuál dice que intercepta información para identificar problemas y a su vez buscar una negociación, 1 de Relación que pertenece al</p>
--	--	--	--	--	---



				<p>conocimientos, luego durante el proceso de la evaluación pues propiamente dicha, evaluar al estudiante para ver si ha alcanzado justamente esos conocimientos, esas destrezas que nosotros hemos propuesto al inicio de la fase enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>nivel cognitivo Autónomo, el mismo que mantiene un propio criterio y resuelve los problemas desde diferentes variables, finalmente 2 de Colocación, los cuales están anclados al nivel cognitivo Resolutivo, el mismo que permite la resolución de problemas sencillos a través de conceptos esenciales.</p>
<p>2. Agentes evaluativos (rol del docente y estudiante y directivos)</p>	<p>-Sistema de control disciplinario y de cumplimiento de actividades (sanciones como baja de puntos, citas con representantes o inspectores). -Un estudiante registra los comportamientos/conductas disruptivas de sus pares.</p>	<p>- Entonces primerito fijarse en el nivel intelectual de ellos, en lo emocional e incluso en los problemas que ellos</p>	<p>-El rol del estudiante es demostrar sus aprendizajes significativos y el rol del docente pues como un</p>	<p>-El docente es el encargado del diseño de la evaluación y su ejecución en clases. Las</p>	

<p>-Acciones desempeñadas por docentes y estudiantes durante los procesos evaluativos</p>	<p>-Docente-planteamiento de actividad evaluativa e indicaciones de su desarrollo (permanencia en sus puestos; individual-cooperativa). -Los estudiantes son quienes deben desarrollar la tarea o actividad evaluativa.</p>		<p>traen y que, a veces, a uno le confían. Eso influye muchísimo también en que a lo mejor ellos fallen en las evaluaciones. A veces nos comentan ‘profe falle por estos motivos en casa, está sucediendo esto’; entonces, sería muy bien tomarle en cuenta el nivel emocional de ellos. -Bueno, como docente medir los conocimientos que ellos alcanzaron durante un periodo clase, en este caso, trimestralmente o su vez al final de alguna</p>	<p>mediador de este aprendizaje, ir dando las pautas para que el estudiante vaya adquiriendo los conocimientos requeridos, esas destrezas que necesita para aprobar tal o cual año lectivo. -Desde vicerrectorado se realiza un trabajo de revisión (si se están aplicando las técnicas adecuadas para la evaluación, y, si la evaluación se desarrolla tanto con niños neurotípicos como con</p>	<p>instrucciones que esta evaluación sigue son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lee cuidadosamente la pregunta • Si la pregunta contiene gráficos, o imágenes obsérvese detenidamente • Escoja la opción correcta, responda las preguntas con honestidad y luego reflexiona sobre lo que aprendiste. • Dispone de 60 minutos para
<p>-Actitudes/acciones estudiantiles ante las evaluaciones</p>	<p>-Acciones docente-estudiantes: Realización de preguntas abiertas al grupo (usualmente respondidas por estudiantes de la zona final). El docente designa preguntas específicas a estudiantes inatentos (no suelen ser respondidas o no son correctas). En ese caso, se direcciona la pregunta a otro</p>	<p>-Acciones docente-estudiantes: El docente recuerda que las actividades deben realizarse individualmente, aunque el trabajo sea cooperativo. Seguimiento de avances a equipos y profundización de ideas no comprendidas. Revisión de respuestas, explicación de pasos, señalamiento y corrección de errores identificados.</p>			



	<p>estudiante. El docente orienta la organización de ideas para la expresión de juicios.</p> <p>-Los estudiantes conversan con sus compañeros; destinan el tiempo a dibujar, otros copian las respuestas de sus pares. La mayoría del grupo no está concentrado en la actividad. El docente indica la actividad para posteriormente pasar a la entrega de la colación.</p>	<p>-Comprobación de resolución de ejercicios; la cual es explicada por los estudiantes que resolvieron correctamente el ejercicio.</p> <p>-CT: Los demás estudiantes que no dominan la multiplicación y no han comprendido el proceso de radicación ya no prestan atención ni desarrollan ejercicios.</p> <p>-Las parejas de trabajo son designadas por el docente. Algunas parejas trabajan cooperativamente, en otras desarrollan la actividad por separado o solo desarrolla uno de los integrantes. Otras parejas se concentran</p>	<p>destreza, dependiendo de qué tipo de evaluación se va realizando.</p> <p>-En este caso, la formativa como bien la conocen ustedes realizamos durante todo el año lectivo para medir o conocer cuánto ha captado sobre el tema. El rol del estudiante en este caso sería obviamente el que exponga sus ideas, sus conocimientos e incluso sobre el tema que van adquiriendo, algo nuevo, entonces que ellos también lo sepan</p>	<p>niños con necesidades educativas especiales).</p> <p>-Todas las instituciones deben generar un cambio de mentalidad para poder realmente llegar a los estudiantes. La atención de ellos no es la misma, un video o imagen ya nos les llama la atención. Entonces, nos estamos quedando en eso, en ir a la par con el avance de los estudiantes y sus intereses. No tenemos estudiantes y docentes motivados, eso es lo que está frenando justamente el desarrollo de los</p>	<p>realizar la evaluación</p>
--	--	---	--	---	-------------------------------

		en actividades diferentes como dibujos, juegos o conversar con otros equipos. Se dictan ejercicios entre sí o copian trabajos de sus pares para obtener los puntos. La docente menciona que comprobará su dominio en la resolución de raíces.	manifestar en ese sentido. -Es decir, aquí jugamos tanto el estudiante como los docentes un papel muy importante porque nosotros únicamente somos guías y extraemos el conocimiento de los mismos estudiantes.	estudiantes y su aprendizaje y no es solo a nivel de institución, sino a nivel general.	
<p>3. Continuidad, transversalidad e integralidad de la evaluación</p> <p>-Momentos evaluativos</p> <p>-Integración de contenidos y saberes diversos en la evaluación</p>	<p>-Dinámica- Observación, preguntas-respuestas, definición de conceptos, lección/prueba escrita.</p> <p>-CS - reforma Agraria</p>	<p>-Dinámica- Observación, preguntas-respuestas, Producción del estudiante (Cuaderno de trabajo).</p> <p>-Matemática - raíces cuadradas y cúbicas</p>	<p>Por lo general, parte de esos tres momentos para evaluar, en el pre se evalúa lo que ellos ya conocen sobre el tema nuevo que vamos a trabajar, partimos de los pre requisitos o de lo que ellos poseen, dependiendo del tema.</p>	<p>Por lo general, parte de esos tres momentos para evaluar, en el pre se evalúa lo que ellos ya conocen sobre el tema nuevo que vamos a trabajar, partimos de los pre requisitos o de lo que ellos poseen, dependiendo del tema.</p>	<p>-El instrumento de corte cuantitativo corresponde a la evaluación sumativa del primer trimestre, así, pretende evaluar los logros de aprendizaje alcanzados en un periodo de tres meses.</p> <p>-La contextualización de los ítems es débil, dado</p>



			<p>Por ejemplo, hoy partimos de una dinámica sobre la actividad física para centrarnos a conocer lo que trabajamos, en este caso, con el PNI, (positivo, negativo, interesante), pero ya con el nuevo tema de estudio. Lo post sería cuando exponen para ver cuánto captaron de ese tema que fue entregado a cada grupo.</p>	<p>Por ejemplo, hoy partimos de una dinámica sobre la actividad física para centrarnos a conocer lo que trabajamos, en este caso, con el PNI, (positivo, negativo, interesante), pero ya con el nuevo tema de estudio. Lo post sería cuando exponen para ver cuánto captaron de ese tema que fue entregado a cada grupo.</p>	<p>que, no se abordan situaciones cotidianas o de interés social, cultural o ecológico vinculadas a la asignatura, el tema y la destreza -que potencien el instrumento-.</p>
<p>4. Uso variado de métodos evaluativos (estrategias, actividades,</p>	<p>Observación: preguntas direccionadas para verificar que el estudiante siga el ritmo de la clase.</p>		<p>- Bueno en este caso, lista de cotejo y en cuanto a instrumentos, rúbricas e incluso mediante organizadores</p>	<p>- Es un poco complicado por el número de estudiantes, suena bonito en teoría, pero hay que buscar las estrategias.</p>	<p>-El uso de imágenes para guiar las indicaciones de las actividades ayuda a identificar de sus partes. El diseño de las preguntas</p>
	<p>-Prueba escrita: lección individual sobre la Reforma Agraria.</p>	<p>-Producción del estudiante:</p>			

<p>instrumentos, recursos y apoyos adicionales)</p> <p>-Socialización de los criterios de valoración</p> <p>-Tipología de técnicas e instrumentos de evaluación usados (productos de evaluación)</p> <p>-Desarrollo de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</p>	<p>Preguntas escritas en la pizarra- los estudiantes copian y desarrollan.</p> <p>Preguntas abiertas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue el objetivo de la primera reforma agraria? • ¿Cómo fue la repartición de la tierra? • A pesar de la entrega de tierras a los campesinos señalada en la Reforma Agraria ¿por qué ellos empezaron a migrar a las ciudades? 	<p>1) Resolución de ejercicios de la pizarra; puntos adicionales por respuestas correctas.</p> <p>2) Páginas 86 y 87 del libro de texto-tema radicación.</p> <p>*En la pág. 86 hay ejercicios con números decimales (tema aún no abordado); los estudiantes consultan cómo deben resolverse (confusión).</p>	<p>gráficos, pruebas escritas y hasta lecciones orales se les puede ir aplicando.</p>	<p>Ahora con el avance de la tecnología, especialmente en grados superiores, podemos utilizar justamente las TIC para aprovechar este avance y poder evaluar a cada estudiante a través de múltiples plataformas que pueda encontrar de acuerdo a si el niño presenta algún tipo de discapacidad; si estudiante tiene una discapacidad sensorial buscar la forma o encontrar ese mecanismo de poder evaluar.</p> <p>-Como decía, las</p>	<p>es sencillo. El instrumento contiene principalmente texto; tres preguntas incluyen gráficos relativos a la instrucción.</p> <p>-No se adjuntan fragmentos textuales o recursos audiovisuales que apoyen el diseño pertinente de la pregunta en relación a lo establecido en la DCD y los IE. Se reconoce que no todas las preguntas necesitan de apoyos adicionales, aunque estos son indispensables en términos pedagógicos en el caso de exámenes</p>
---	--	--	---	--	--



	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasaría si se dejara de producir la tierra? • Lee el concepto y define: el huasipungo era un lote de tierra que entregaba el hacendado a los indígenas (huasipungueros) para el sustento de su familia a cambio de trabajar en la hacienda. <p>*Varios estudiantes se acercan a la docente en distintos momentos para que les explique</p>			<p>evaluaciones no quedan solo en hoja y papel, sino más bien debe ser una forma lúdica, buscar actividades más concretas, más de manipulación, más de entretenimiento para que el estudiante pueda cumplir de acuerdo a su necesidad.</p>	<p>adaptados son necesarios (no se presenta una adaptación del examen para los estudiantes con discapacidad).</p> <p>-La mayoría de preguntas están estructuradas de forma clara y sencilla, por lo cual la adición de ejemplos no es necesaria. Se emplean términos vinculados a la asignatura. En ciertas preguntas de ordenamiento el ítem debe contener la forma de ordenamiento esperado para reducir la confusión de la pregunta.</p>
--	--	--	--	--	---



	<p>cómo debe resolverse la última pregunta (confusión).</p> <p>*El docente abandona la actividad para repartir la colación escolar.</p>				
<p>5. Interpretación y manejo asertivo de resultados</p> <p>-Toma de decisiones pedagógicas y didácticas a partir de los procesos y resultados del producto</p> <p>-Retroalimentación (momentos, formas)</p>	<p>Tras la salida del docente para la entrega de la colación escolar, la actividad queda inconclusa, los estudiantes pierden interés por realizar la lección y están más pendientes de la hora para salir al receso, una vez retomada las actividades tampoco se puede concluir con la</p>	<p>Se establece que la actividad será calificada. Actividades incompletas, estudiantes que copian o dictan sus tareas para que puedan ser presentadas.</p> <p>La docente plantea las actividades, una vez finalizada procede a asignar una calificación desde la revisión de tareas.</p>	<p>Bueno también hay que tomar en cuenta que como docentes no logramos llegar al cien por ciento de los estudiantes por el hecho de que tienen diferentes formas de aprender, cada niño es un mundo diferente, entonces ahí hay que saber de qué manera llegar a cada estudiante. Si lo hago</p>	<p>Justamente volver a planificar, ver que parte del proceso estoy haciendo bien o estoy haciendo mal para poder buscar una solución, para poder llegar al estudiante, entonces para eso me sirve la evaluación, para que el estudiante pueda ir avanzando, para saber cuáles son sus avances.</p>	



<p>-Oportunidades de mejora</p>	<p>lección, debido a que existe un horario de clases establecido y debe ser cumplido.</p>		<p>solo de forma visual a lo mejor otros comprenden mejor el tema de forma auditiva o quizás el trabajar en parejas o grupos ayuda mucho más que cuando uno está al frente.</p>	<p>Y luego al final se revisa que todo este proceso se haya cumplido y si se identifica falencias, si hay dificultades en los estudiantes, pues se procede a los planes de refuerzo para que el estudiante realmente adquiera esta destreza y que ese aprendizaje sea realmente significativo.</p>	
<p>6. Contextualización en las particularidades individuales y grupales</p>	<p>*Complementa con información adicional o comenta las respuestas desde expresiones como: ‘muy bien’, ‘por ahí va la respuesta’, ‘dígame para usted qué significa...’ *Los estudiantes con NEE quedan al margen de las actividades evaluativas y de EA, mientras que el resto de estudiantes las desarrollan con normalidad.</p>	<p>Lo emocional en el caso de ellos juega un papel muy importante porque hay que ver si es que el estudiante está fallando en algo es también porque a nivel intelectual</p>	<p>Las destrezas que se trabajan en las aulas. Se debería considerar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo, hay estudiantes que no les gusta escribir,</p>	<p>Suficiencia del tiempo destinado a la evaluación. El tiempo de evaluación es suficiente para el desarrollo de los nuevos ítems que conforman prueba escrita.</p>	

<p>-Consideración de sensibilidad, intereses y niveles de dominio del estudiante en el proceso evaluativo</p> <p>-Integración de situaciones cotidianas y reales dentro de las actividades e instrumentos de evaluación</p>	<p>Si a algún estudiante se le dificulta responder porque está nervioso o no puede hacerlo por no prestar atención, la docente les da un tiempo para que ellos puedan estructurar la respuesta en base a lo solicitado, al mismo tiempo pide la mayor concentración del niño o niña para continuar con la realización de las actividades.</p> <p>Dentro de la lección sobre la Reforma Agraria se integra una pregunta provocadora (¿Qué pasaría si se</p>	<p>Varios de los estudiantes que se encuentran realizando ejercicios en la pizarra se les dificulta hallar la respuesta porque no dominan la multiplicación y por ende se les dificulta el proceso de radicación.</p> <p>La docente les permite intentar la operación a su tiempo, mientras realiza preguntas a los demás estudiantes.</p> <p>Dado que solo algunos equipos completan ambas páginas del cuaderno de trabajo, se evalúa cuantitativamente como</p>	<p>estamos mal, ya que, a veces se debe a muchos problemas en el hogar -hogares disfuncionales-. En este caso, surgen cada día los problemas.</p> <p>-Lo curricular: no hay un trabajo en equipo y eso también influye por el hecho de que nos falta conversar entre el nivel o subnivel - niveles como quinto, sexto y séptimo- sobre los temas que van a trabajarse. Esto influye en la evaluación porque hay profes que vienen trabajando solo un parte de las DCD, les falta otra parte y, en cambio,</p>	<p>entonces se les debe a ellos tomar de forma oral. O que, por alguna necesidad educativa especial, por ejemplo, se les dificulta la escritura (una dificultad motriz), entonces las evaluaciones deberían adaptarse a los estilos y a la diversidad que tenemos en las aulas.</p> <p>Si a un estudiante se le facilita la palabra pues le tengo que evaluar de forma oral, si en un estudiante veo que lo oral le hace ponerse nervioso, intranquilo o ansioso, entonces</p>	<p>Las preguntas establecidas y su nivel de dificultad son correspondientes con el grado y rango etario de la mayoría de los estudiantes.</p> <p>El instrumento contribuye al desarrollo de procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje como el nivel de asimilación y comprensión de conceptos, la optimización de estrategias cognitivas; sin embargo, desde la inclusión educativa se menciona la importancia de incluir</p>
---	--	---	---	--	--



	dejará de producir la tierra?)	mínimo la resolución de al menos una de las páginas.	<p>nosotros no sabemos desde dónde partir. Falta trabajo en equipo y quedan esos vacíos.</p> <p>-Lo pedagógico sería cuando uno no prepara la clase, viene e improvisa. Entonces, a veces fallamos, ya que en realidad no estamos preparados como para extraer conocimiento de los estudiantes.</p>	<p>debería aplicar una prueba escrita.</p> <p>Las pruebas, ahora, las evaluaciones deben ser un poco más originales, no solo ser de lápiz y papel, porque con ciertas actividades lúdicas puedo demostrar que el estudiante ha cumplido o ha desarrollado la destreza que necesitaba adquirir.</p>	<p>preguntas/tareas evaluativas orientadas a la socioemocionalidad y adaptadas en los casos de NEE.</p> <p>La estructuración de las preguntas cumple los criterios de lenguaje inclusivo establecidos en la guía del MINEDUC.</p> <p>La redacción de las preguntas se realiza de modo genérico y respetuoso, no contiene ningún término, frase u actividad discriminatoria.</p>
7. Desarrollo de procesos de metacognición	La prueba objetiva no desencadena el interés de los niños.	En esta sección de la clase no se evidenció un proceso de metacognición.	Pues sí, aquí si seria de parte del directivo e incluso en la parte pedagógica que nos	Al final sería una retroalimentación: qué es lo que hicimos bien, qué es lo que hicimos	Incorporación de actividades o ítems para autorreflexión. Las preguntas propuestas y

<p>-Inclusión de actividades que promuevan la reflexión y metacognición en estudiantes y docentes</p>			<p>ayudaran en ese sentido para poder incluir a todo el grupo sin tener en cuenta la diferencia intelectual que ellos tienen, entonces ahí sí sería más de capacitación en ese sentido de la parte pedagógica mismo pues, porque los docentes en ese sentido no estamos muy preparados. Lo que corresponde al área didáctica, como docente, sí tenemos falencias. Entonces sí, en ese sentido las evaluaciones nos ayudan para que detectemos en que partes la</p>	<p>mal, en qué fallamos, en qué estamos acertando (no solo el estudiante sino también el docente), cómo se está planteando justamente esos conocimientos que no están llegando al estudiante.</p>	<p>sus formas de desarrollo no promocionan la metacognición en el estudiantado, puesto que, están centradas en la valoración del aprendizaje conceptual. Se favorecen procesos de análisis en preguntas como el V o F, pero no actividades relacionadas a la metacognición.</p>
---	--	--	--	---	---

			metodología o las técnicas no son apropiadas para medir el conocimiento		
<p>8. Participación en el proceso evaluativo para la inclusión (Diseño y planificación, ejecución, retroalimentación)</p> <p>-Participación del estudiante en el diseño de la evaluación</p> <p>-Equipo docente</p> <p>-Presentación de opciones evaluativas variadas.</p>	<p>La lección tiene un formato establecido general establecido por el docente.</p> <p>No se ofertan opciones de evaluación variadas</p>	<p>La docente propone la actividad evaluativa a desarrollar.</p> <p>No se ofertan opciones de evaluación variadas.</p>	<p>Nos falta un poco de capacitación en ese sentido para poder incluir, porque como ustedes ven tenemos diferentes grupos con estudiantes con grado 3, grado 2 y estudiantes con nivel intelectual normal. Siempre hemos pedido que nos capaciten un poco en ese sentido, sin embargo, a parte se ha ido leyendo. Pero habría que buscar diferente material, en base a la</p>	<p>Seguimos con una educación bastante tradicional, no hay cambios porque nos hemos estancado. Por más que se quieran poner los procesos creativos, se les da las ideas y todo, pero estamos fallando.</p> <p>Todavía queremos enseñar como a nosotros nos enseñaron.</p> <p>La educación lamentablemente no ha</p>	<p>La estructura de la pregunta es clara. Las preguntas contienen opciones únicamente para colocar en los espacios designados. La evaluación tiene un formato definido, al igual que una única forma de presentar respuestas.</p>



			<p>dificultad que presente el estudiante.</p> <p>Pienso que debemos adaptarnos, en este sentido, a la forma de aprender que tiene cada niño y buscar estrategias y nuevas técnicas.</p> <p>.</p>	<p>cambiado, mientras no haya ese cambio de chip del docente de decir estoy haciendo esto para llegar a un fin, porque cuando el aprendizaje es significativo el estudiante no necesitaría ni siquiera revisar el cuaderno y estudiar, porque el aprendizaje se genera en el aula.</p> <p>Entonces, ¿qué es lo que está pasando? por más que estamos viendo temas mediante videos y usando algunas cosas como la tecnología, no estamos llegando al estudiante, entonces, la</p>	
--	--	--	--	--	--



				<p>evaluación está encaminada también a verificar si es que yo estoy llegando al estudiante, y no simplemente ‘esto se me pidió, esto hago, y luego evaluó’.</p> <p>- Los docentes evalúan siempre como se pide en la normativa, que sea una prueba de base estructurada, por lo general, que sea de verdadero o falso, de unir, de relacionar y demás. Pero, sería bueno proponer que, por ejemplo, a través del juego como ya hicieron</p>	
--	--	--	--	--	--



				<p>los compañeros del año anterior o a través de una actividad lúdica, comprobar que la destreza esté adquirida. Con actividades en el patio, actividades en línea, es decir, actividades que le permitan al estudiante a través de la manipulación dar a conocer sus destrezas adquiridas.</p>	
--	--	--	--	---	--

Anexo 2

Tabla 14

Guía de observación del área de Estudios Sociales

GUÍA DE OBSERVACIÓN 1	
Objetivo 1: Identificar los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente en el contexto educativo.	
Objetivo 2: Determinar los efectos de la evaluación como proceso excluyente desde los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva.	
ITEMS	OBSERVACIONES
<p>1</p> <p>Significatividad de objetos de evaluación</p> <p>Competencias y aspectos evaluados (disciplina, contenidos, procedimientos, valores)</p> <p>Procesos, conocimientos y competencias fortalecidas desde la evaluación</p> <p>Coherencia de lo evaluado con los contenidos trabajados en el aula</p>	<p>Generación de dinámicas de activación para el direccionamiento de la atención del estudiante y el mantenimiento del foco atencional en la clase. Se presentan imágenes asociadas a palabras como asalariado, mercado internacional, empresa, entre otros, y después se analizan sus conceptos. Los niños definen en sus propios términos los significados orientados por la docente.</p> <p>Los niños deben saber los hechos, causas y consecuencias de la reforma agraria abordada en clase. El docente valora el nivel de asimilación y comprensión del estudiante a lo largo de la clase usando como base preguntas direccionadas al grupo como ¿en qué año se dio la reforma agraria?, ¿qué es la reforma agraria?</p>

		<p>La docente solicita a un estudiante anotar a los compañeros que se levanten del puesto durante la realización de las actividades y a quiénes hagan ruido o molesten a otros compañeros porque les serán bajados puntos (esto último no necesariamente se cumple).</p> <p>Dada la distribución del aula, se dificulta que los estudiantes que se sientan en los últimos puestos observen el material e información de la pizarra, los mismo que en su mayoría de veces son presentados en diapositivas, por lo que, para dichos alumnos que se sientan en la parte más alejada de la pizarra necesitan más tiempo para desarrollar las actividades con normalidad.</p> <p>Se fortalece el conocimiento temático a través de actividades como lectura de diapositivas, preguntas y respuestas. También se observan dos videos de entre 5 y 8 minutos sobre qué es la reforma agraria, sus características y efectos en la vida de la población campesina.</p>
<p>2</p>	<p>Rol de estudiantes y el docente</p> <p>Acciones desempeñadas por docentes y estudiantes durante los procesos evaluativos</p> <p>Actitudes estudiantiles ante las evaluaciones</p>	<p>El docente orienta a los niños a organizar sus ideas para expresar sus juicios.</p> <p>La docente genera preguntas en torno a la información y complementa con información adicional o comenta las respuestas desde expresiones como: ‘muy bien’, ‘por ahí va la respuesta’, ‘dígame para usted qué significa...’.</p> <p>Los estudiantes son quienes deben desarrollar la tarea o actividad evaluativa. El docente asigna las preguntas y actividades e indica cuándo se desarrollan las lecciones.</p>
<p>3</p>	<p>Continuidad, transversalidad e integralidad de la evaluación</p> <p>Momentos de evaluación</p>	<p>En el momento inicial de la clase la docente realiza actividades de reconocimiento o recuerdo de los conocimientos, saberes e ideas de los estudiantes mediante estrategias de preguntas exploratorias y definición de conceptos relacionados al tema.</p>

<p>Integración de contenidos y saberes diversos en la evaluación</p>	<p>Durante toda la clase observa el desarrollo de las actividades y la participación de los estudiantes en estas, para finalmente proponer una lección.</p>
<p>Usos variados de métodos evaluativos (estrategias, actividades, instrumentos, recursos y apoyos adicionales)</p> <p>4 Socialización de los criterios de valoración</p> <p>Tipología de técnicas e instrumentos de evaluación usados</p> <p>Desarrollo de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</p>	<p>A lo largo de la clase se ejecutan preguntas direccionadas para verificar que el estudiante siga el ritmo de la clase a partir de la observación del aula. También, se solicita a un estudiante como apoyo en el control disciplinario, quién debe llevar un registro de sus compañeros. Se realiza una lección sobre la reforma agraria a partir de las siguientes preguntas que la docente escribe en la pizarra. Se solicita que los estudiantes copien las preguntas y las desarrollen en sus cuadernos de Estudios Sociales. La guía de preguntas de la prueba escrita está estructurada por preguntas abiertas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál fue el objetivo de la primera reforma agraria? ● ¿Cómo fue la repartición de la tierra? ● A pesar de la entrega de tierras a los campesinos señalada en la Reforma Agraria ¿por qué ellos empezaron a migrar a las ciudades? ● ¿Qué pasaría si se dejara de producir la tierra? ● Lee el concepto y define: el huasipungo era un lote de tierra que entregaba el hacendado a los indígenas (huasipungueros) para el sustento de su familia a cambio de trabajar en la hacienda. <p>Varios estudiantes se acercan a la docente en distintos momentos para que les explique cómo debe resolverse la última pregunta.</p>

5	<p>Interpretación y manejo asertivo de resultados</p> <p>Toma de decisiones pedagógicas y didácticas a partir de los procesos y resultados</p> <p>Retroalimentación (momentos, formas) y oportunidades de mejora.</p>	<p>Durante la lección los estudiantes comentan con sus compañeros cercanos; otros estudiantes destinan el tiempo a dibujar, mientras otros copian las respuestas de sus compañeros. La mayoría del grupo no está concentrado en la lección.</p> <p>La docente indica que deben desarrollar la lección permaneciendo en sus puestos e individualmente.</p> <p>La lección no se completa, por lo que se mencionó un tiempo límite de 10min, y los niños estaban pendientes de salir al recreo. Adicional a esto, la docente salió del aula a repartir la colación escolar y se pudo analizar un desinterés total en realizar la lección, así que, se asigna como deber y se programa una nueva lección del mismo tema para la semana siguiente, aunque no se define el día específico.</p>
6	<p>Contextualización en las particularidades individuales y grupales</p> <p>Consideración de la emocionalidad/sensibilidad del estudiante en el proceso evaluativo.</p> <p>Integración de situaciones cotidianas y reales dentro de las actividades e instrumentos de evaluación.</p>	<p>Los estudiantes participan activamente con comentarios diversos. Si alguien se le dificulta responder o no desea hacerlo porque está nervioso o no puso atención, la docente selecciona a otro niño o niña para realizar la actividad.</p> <p>Realizan una prueba escrita con preguntas direccionadas a los objetivos de la Reforma; la cual contiene preguntas provocadoras como: ¿Qué pasaría si se dejara de producir la tierra?</p> <p>Un estudiante que tiene discapacidad queda al margen de la actividad; no realiza la lección u otra actividad durante el periodo que los estudiantes desarrollan la lección.</p>
7	<p>Desarrollo de procesos de metacognición</p>	<p>La prueba objetiva no desencadena el interés de los niños.</p>

	Inclusión de actividades que promuevan la autorreflexión y metacognición.	
8	<p>Participación en el proceso evaluativo (Diseño y planificación, ejecución, retroalimentación)</p> <p>Participación del estudiante en el diseño de la evaluación y presentación de opciones evaluativas variadas.</p>	La lección tiene un formato establecido general para todos y todas establecido por el docente.

Anexo 3

Tabla 15

Guía de observación del área de Matemática

GUÍA DE OBSERVACIÓN 2

Objetivo 1: Identificar los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente en el contexto educativo.

Objetivo 2: Determinar los efectos de la evaluación como proceso excluyente desde los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva.

ITEMS	OBSERVACIONES
<p>Significatividad de objetos de evaluación</p> <p>1</p> <p>Competencias y aspectos evaluados (disciplina, contenidos, procedimientos, valores)</p> <p>Procesos, conocimientos y competencias fortalecidas desde la evaluación</p> <p>Coherencia de lo evaluado con los contenidos trabajados en el aula</p>	<p>La docente realiza una adivinanza y una dinámica a petición de los niños. tras esta, escribe raíces en la pizarra y designa a un estudiante para que la resuelva y luego pregunta: ¿Qué es lo que hicieron sus compañeros en la pizarra?, ¿Qué es la radicación? Durante la clase, los estudiantes deben resolver raíces cuadradas y cúbicas correctamente, reconocer las partes de la raíz y comprender el concepto de radicación.</p> <p>Formación de parejas de trabajo designadas por la docente, se solicita que se emparejen de forma horizontal las filas uno-dos y cuatro-cinco y la fila del medio (fila tres) de forma verticalmente, es decir, el compañero de adelante con el de atrás. Varios estudiantes muestran resistencia a trabajar con compañeros con quienes no son afines; la docente mantiene la asignación inicial de las parejas y ayuda con la movilización del mobiliario.</p> <p>Lectura del tema radicación de números naturales del libro de texto. La docente se acerca a las parejas a explicar algún concepto o idea de la lectura que resulte difícil de comprender. Tras ello, se colocan ejemplos de raíces en la pizarra y se pregunta por los nombres de las partes (índice, radicando, raíz). Los niños hacen sus observaciones sobre cómo la raíz es la operación inversa de potenciación, mientras la docente señala sus ideas como correctas.</p> <p>También, se designa a estudiantes a pasar a la pizarra a resolver raíces cuadradas y luego, cúbicas, que propone la docente y otros compañeros. Después se proponen ejercicios que deben realizarse en el cuaderno. Algunos ejemplos trabajados son: raíz cuadrada de 66 y de 121.</p>

		Se propone como actividad el cuaderno de trabajo.
2	<p>Rol de estudiantes y el docente</p> <p>Acciones desempeñadas por docentes y estudiantes durante los procesos evaluativos</p> <p>Actitudes estudiantiles ante las evaluaciones</p>	<p>Durante las actividades desarrolladas en la pizarra algunos compañeros dictan a otros para que puedan realizar los ejercicios. La docente señala la importancia de la comprensión propia, mencionando que va a comprobar que hayan comprendido realmente los ejercicios.</p> <p>Durante la lectura y resolución de páginas del cuaderno de trabajo, la docente camina por la parte de adelante del aula. Se les recuerda a los niños que deben realizar las actividades en sus cuadernos de forma individual, aunque el trabajo sea cooperativo.</p> <p>Los estudiantes juegan, dibujan o conversan con sus compañeros en las parejas formadas. Algunas parejas trabajan cooperativamente, en otras solo lo hace uno de los integrantes o desarrollan la actividad por separado y en un número reducido de parejas se concentra en actividades diferentes como dibujos, juegos o levantarse del asiento para conversar con otros equipos.</p>
3	<p>Continuidad, transversalidad e integralidad de la evaluación</p> <p>Momentos de evaluación</p> <p>Integración de contenidos y saberes diversos en la evaluación</p>	<p>Se revisa el contenido del libro y se realizan preguntas. Se socializan dudas de los estudiantes.</p> <p>Menciona los temas revisados en el texto, y pregunta cómo se realiza la descomposición de números.</p> <p>Los contenidos abordados son matemáticos, relativos a raíces cuadradas y cúbicas.</p>

<p>4</p> <p>Uso variado de métodos evaluativos (estrategias, actividades, instrumentos, recursos y apoyos adicionales)</p> <p>Socialización de los criterios de valoración.</p> <p>Tipología de técnicas e instrumentos de evaluación usados.</p> <p>Desarrollo de procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación</p>	<p>Se usa en el aula la resolución de ejercicios y producción del estudiante, los niños deben resolver los ejercicios propuestos en la pizarra que resuelven sus compañeros y los que asigna la docente.</p> <p>Se da tres puntos adicionales a quienes resuelvan correctamente los ejercicios.</p> <p>Se revisan los primeros ejercicios del cuaderno de trabajo. ¿Cuál es la base? ¿Cuál es el exponente?</p> <p>En grupos se resuelven las páginas 86 y 87 del libro de texto del tema de radicación; la mayoría de grupos completa únicamente la página 86. Menciona que es un tema conocido por los estudiantes.</p> <p>Dentro de la primera página se presentan ejercicios de raíces con números decimales (tema aún no abordado), por lo que los estudiantes consultan cómo deben resolverse las operaciones.</p>
<p>5</p> <p>Interpretación y manejo asertivo de resultados</p> <p>Retroalimentación (momentos, formas)</p> <p>Oportunidades de mejora</p> <p>Toma de decisiones pedagógicas y didácticas a partir de los procesos y resultados</p>	<p>Durante y tras la realización de las páginas del cuaderno de trabajo la docente refuerza la radicación. La profe pasa de forma individual por las parejas explicando y respondiendo a preguntas de los niños y niñas.</p> <p>Se pide a una estudiante que dicte una raíz cúbica a un compañero, la estudiante se equivoca con la cuadrada. La docente reiteró que se ha pedido una raíz cúbica y da un ejemplo. Se revisa la respuesta del ejercicio dada por el estudiante desde la resolución de la raíz cómo número entero. Se explican los pasos a seguir mientras los estudiantes de la pizarra avanzan en el desarrollo del ejercicio, se corrigen los errores y explican los pasos.</p>

		<p>Se pregunta a los niños por qué ubican esos resultados. Algunos compañeros dictan a otros para que puedan responder. La docente manifiesta que luego comprobará que los niños hayan comprendido realmente los ejercicios.</p> <p>Se comprueba la resolución de los ejercicios</p>
6	<p>Contextualización en las particularidades individuales y grupales</p> <p>Consideración de la emocionalidad/sensibilidad del estudiante en el proceso evaluativo.</p> <p>Integración de situaciones cotidianas y reales dentro de las actividades e instrumentos de evaluación.</p>	<p>A otro estudiante se le pide resolver otra raíz, al niño anterior se le dificulta realizar la raíz.</p> <p>Mientras un estudiante resolviendo aún la raíz cúbica y practicando cálculos en sus dedos (varios estudiantes no saben multiplicar), la docente solicita recoger los libros de la clase anterior. Los niños levantan la mano animosamente para ser escogidos para recolectar los libros.</p> <p>Dado que solo algunos equipos completaron ambas páginas del cuaderno de trabajo, la docente califica en función del trabajo desarrollado. A los estudiantes se les es evaluado su avance, estableciendo como mínimo la resolución de al menos una de las páginas.</p>
7	<p>Desarrollo de procesos de metacognición</p>	<p>En esta sección de la clase no se evidenció un proceso de metacognición.</p>



<p>Inclusión de actividades que promuevan la autorreflexión y metacognición</p>	
<p>Participación en el proceso evaluativo (Diseño y planificación, ejecución, retroalimentación)</p> <p>8 Participación del estudiante en el diseño de la evaluación</p> <p>Presentación de opciones evaluativas variadas.</p>	<p>Los niños proponen ejercicios para realizar en el pizarrón, por otro lado, la docente designa también la participación de otros alumnos para la resolución de los ejercicios, de este modo se pretende retroalimentar el tema desarrollado en la clase.</p>

Anexo 4

Tabla 16

Entrevistas al docente y directivo

<p align="center">GUÍA DE ENTREVISTAS</p>	
<p>Objetivo 1: Identificar los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente en el contexto educativo.</p>	
<p>Objetivo 2: Profundizar en los desafíos y oportunidades para la implementación de prácticas evaluativas inclusivas.</p>	
<p>Magíster: Laura Cabrera / Docente de aula</p>	<p>Magíster: Noelia Astudillo / Vicerrector</p>

GUÍA DE ENTREVISTA – DOCENTE		GUÍA DE ENTREVISTA – DIRECTIVO	
ÍTEMS	TRANSCRIPCIÓN	ÍTEMS	TRANSCRIPCIÓN
1. ¿Cómo conceptualiza usted la evaluación educativa?	En este caso, la evaluación educativa para mí sería el conocer en los estudiantes el cuánto hemos podido llegar en la enseñanza-aprendizaje. Mejor dicho, sería parte de la información que ellos pudieron adquirir durante la ejecución de un tema.	1. ¿Cómo conceptualiza usted la evaluación educativa?	Bueno, la evaluación es un proceso en el que el estudiante demuestra sus conocimientos y es un proceso que utiliza el docente para verificar si lo que él está enseñando está llegando a los estudiantes. En ningún momento la evaluación es punitiva ni sancionatoria para el estudiante, más bien, es un proceso que va de la mano entre docentes y estudiantes para saber cómo está la enseñanza-aprendizaje; si es que yo tengo que cambiar de metodología, si es que estoy haciendo bien mi trabajo como docente y si estoy llegando al estudiante para que el aprendizaje sea significativo.
2. ¿Cuál es la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Lo importante sería conocer los avances que tiene cada uno de los estudiantes para, en base a eso, replanificar o volver a ejecutar la clase en caso de fallar todo el grupo; conocer hasta donde captó ese tema el o los estudiantes.	2. ¿Cuál es la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Justamente volver a planificar, ver que parte del proceso estoy haciendo bien o estoy haciendo mal para poder buscar una solución y llegar al estudiante. Entonces, para eso me sirve la

			evaluación, para que el estudiante pueda ir avanzando y saber cuáles son sus avances.
3. ¿Cuál es el rol del docente y el estudiante dentro de la evaluación?	<p>Bueno, como docente, medir los conocimientos que ellos alcanzaron durante un periodo clase, en este caso trimestralmente o su vez al final de alguna destreza, dependiendo de qué tipo de evaluación vamos realizando.</p> <p>En este caso, la formativa la realizamos durante todo el año lectivo para medir o conocer cuánto ha captado sobre el tema</p> <p>El rol del estudiante en este caso sería obviamente exponer sus ideas y sus conocimientos e incluso sobre el tema que van adquiriendo, algo nuevo.</p> <p>Es decir, aquí jugamos tanto el estudiante como los docentes un papel muy importante porque nosotros únicamente somos guías y extraemos el conocimiento de los mismos estudiantes.</p>	3. ¿Cuál es el rol del docente y el estudiante dentro de la evaluación?	<p>El rol del estudiante es demostrar sus aprendizajes significativos y el rol del docente, pues, como un mediador de este aprendizaje, es ir dando las pautas para que el estudiante vaya adquiriendo los conocimientos requeridos y esas destrezas que necesita para aprobar tal o cual año lectivo.</p>

<p>4. ¿Qué aspectos considera usted al evaluar el aprendizaje de los niños y niñas?</p>	<p>Lo emocional en el caso de ellos juega un papel muy importante porque hay que ver si es que el estudiante está fallando en algo es también porque a nivel intelectual estamos mal, ya que, a veces se debe a muchos problemas en el hogar, como bien conocen ustedes, hogares disfuncionales, en este caso, surgen cada día los problemas.</p> <p>Entonces primerito fijarse en el nivel intelectual de ellos, en lo emocional e incluso en los problemas que ellos vienen trayendo y que a veces a uno le confían. Eso influye muchísimo también en que a lo mejor ellos fallen en las evaluaciones. A veces nos comentan ‘profe falle por estos motivos en casa, está sucediendo esto’; entonces, sería muy bien tomarle en cuenta el nivel emocional de ellos.</p>	<p>4. ¿Qué aspectos deben considerarse al evaluar el aprendizaje de los niños y niñas?</p>	<p>Las destrezas que se trabajan en las aulas.</p> <p>Se debería considerar el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, hay estudiantes que no les gusta escribir, entonces se les debe a ellos tomar de forma oral; o que por alguna necesidad educativa especial que tengan, por ejemplo, se les dificulta la escritura -una dificultad motriz-, entonces las evaluaciones deberían adaptarse a los estilos y a la diversidad que tenemos en las aulas. Si a un estudiante se le facilita la palabra, pues le tengo que evaluar de forma oral. Si en un estudiante veo que la parte oral le hace ponerse nervioso, intranquilo o ansioso, debería aplicarle una prueba escrita.</p> <p>Las pruebas y las evaluaciones deben ser un poco más originales, no solo ser de lápiz y papel, porque con ciertas actividades lúdicas puedo demostrar que el estudiante ha cumplido o ha desarrollado la destreza que necesitaba adquirir.</p>
---	--	--	---

<p>5. ¿Cuál es el proceso pre, durante y post evaluación que usted desarrolla para valorar el aprendizaje de los estudiantes?</p>	<p>Por lo general, parte de esos tres momentos para evaluar, en el pre se evalúa lo que ellos ya conocen sobre el tema nuevo que vamos a trabajar, partimos de los pre requisitos o de lo que ellos ya poseen, dependiendo del tema. Por ejemplo, hoy -ustedes observaron- partimos de una dinámica sobre la actividad física para centrarnos a conocer lo que trabajamos, en este caso, con el PNI, (positivo, negativo, interesante), pero ya con el nuevo tema de estudio.</p> <p>Lo post sería donde ellos exponen para ver cuánto lo captaron de ese tema que fue entregado a cada uno de los grupos.</p>	<p>5. ¿Cuál es el proceso pre, durante y post evaluación que desarrollan los docentes para valorar el aprendizaje de los estudiantes?</p>	<p>¿Estamos hablando de la prueba formativa en general, del proceso? Bueno, primero brindar esos conocimientos, darle al estudiante esas herramientas para que genere esos conocimientos. Luego, durante el proceso de la evaluación propiamente dicha, evaluar al estudiante para ver si ha alcanzado justamente esos conocimientos, esas destrezas que nosotros hemos propuesto al inicio de la fase enseñanza-aprendizaje. Al final sería una retroalimentación: qué es lo que hicimos bien, qué es lo que hicimos mal, en que fallamos, en que estamos acertando no solo el estudiante sino también el docente, como se está planteando justamente esos conocimientos que no está llegando al estudiante.</p>
<p>6. ¿Cómo evalúa usted a sus estudiantes y qué estrategias e instrumentos implementa?</p>	<p>Bueno en este caso, lista de cotejo y en cuanto a instrumentos, rúbricas e incluso mediante organizadores gráficos, pruebas escritas y hasta lecciones orales se les puede ir aplicando.</p>	<p>6. ¿Cómo se evalúa a nivel de la institución, y qué estrategias e instrumentos evaluativos son frecuentes?</p>	<p>Los docentes evalúan siempre como se pide en la normativa, que sea una prueba de base estructurada, por lo general, que sea de verdadero o falso, de unir, de relacionar y demás. Pero, sería bueno proponer que, por ejemplo, a través del</p>

			juego como ya lo hicieron los compañeros del año anterior o a través de una actividad lúdica, comprobar que la destreza esté adquirida. Con actividades en el patio, actividades en línea, es decir, actividades que le permitan al estudiante a través de la manipulación dar a conocer sus destrezas adquiridas.
7. Desde su perspectiva, ¿A qué se debe los buenos y malos o malos resultados de las evaluaciones?	Bueno también hay que tomar en cuenta que como docentes no logramos llegar al cien por ciento de los estudiantes por el hecho de que tienen diferentes formas de aprender, cada niño es un mundo diferente, entonces ahí hay que saber de qué manera llegar a cada estudiante. Si lo hago solo de forma visual a lo mejor otros comprenden mejor el tema de forma auditiva o quizás el trabajar en parejas o grupos ayuda mucho más que cuando uno está al frente.	7. Desde su perspectiva, ¿A qué se debe los buenos y malos o malos resultados de las evaluaciones desarrolladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	Seguimos con una educación bastante tradicional, no hay cambios porque nos hemos estancado. Por más que se quieran poner los procesos creativos, se les da las ideas y todo, pero estamos fallando. Todavía queremos enseñar como a nosotros nos enseñaron. La educación lamentablemente no ha cambiado, mientras no haya ese cambio de chip del docente de decir estoy haciendo esto para llegar a un fin, porque cuando el aprendizaje es significativo el estudiante no necesitaría ni siquiera revisar el cuaderno y estudiar, porque el aprendizaje se genera en el aula. Entonces, ¿qué es lo que está

			pasando? por más que estamos viendo temas mediante videos y usando algunas cosas como la tecnología, no estamos llegando al estudiante, entonces, la evaluación está encaminada también a verificar si es que yo estoy llegando al estudiante, y no simplemente ‘esto se me pidió, esto hago, y luego evaluó’.
8. ¿Qué aspectos tanto pedagógicos, curriculares, didácticos dificultan el desarrollo de procesos evaluativos en el aula?	El pedagógico sería cuando uno no prepara la clase, viene e improvisa entonces a veces fallamos ya que en realidad no estamos preparados como para extraer conocimiento de los estudiantes. En lo curricular, acá no hay un trabajo en equipo, entonces ahí también influye muchísimo por el hecho de que nos falta un poco el conversar entre el nivel o subnivel y decir vamos a trabajar hasta tal tema. Así cada uno de los diferentes niveles como quinto, sexto y séptimo, entonces me parece que en esa parte también influye porque hay profes que ya lo vienen trabajando solo un parte, les falta otra parte y vuelta nosotros no sabemos desde	8. Desde su experiencia institucional, ¿qué aspectos tanto pedagógicos, curriculares y didácticos dificultan el desarrollo de procesos evaluativos en el aula?	Para hacer una evaluación más creativa lo que dificulta es el cambio de estructura de los docentes, se ha hecho bastante complicado desde nosotros mismos ejercer ese cambio y que no solo la evaluación sea de comprobar si el estudiante sabe o no sabe para poner una calificación. Las personas no somos calificaciones, las personas no somos notas, las personas somos el desarrollo que vamos adquiriendo, los conocimientos que vamos adquiriendo. Falta muchísimo para poder abordar este tipo de evaluación, que llegue a verificar verazmente que es lo que el estudiante ha adquirido.



	<p>dónde partir, o sea falta trabajo en equipo y quedan esos vacíos.</p> <p>Lo que corresponde al área didáctica, como docente si tenemos falencias. Entonces sí, en ese sentido las evaluaciones nos ayudan para que detectemos en qué partes la metodología y las técnicas no son las apropiadas para medir el conocimiento.</p>		
<p>9. ¿Cómo desarrollaría e implementaría prácticas evaluativas más inclusivas en el aula?</p>	<p>Nos falta un poco de capacitación en ese sentido para poder incluir, porque como ustedes ven tenemos diferentes grupos con estudiantes con grado 3, grado 2 y estudiantes con nivel intelectual normal. Siempre hemos venido pidiendo que nos capaciten un poco, sin embargo, aparte se ha ido leyendo, pero habría que buscar diferente material en base a la dificultad que presente el estudiante.</p> <p>Pienso que debemos adaptarnos en este sentido a la forma de aprender que tiene cada niño y buscar estrategias, nuevas técnicas.</p>	<p>9. ¿Cómo desarrollaría e implementaría prácticas evaluativas más inclusivas en el aula?</p>	<p>Es un poco complicado por el número de estudiantes, suena bonito en teoría, pero hay que buscar las estrategias. Ahora con el avance de la tecnología, especialmente en grados superiores, podemos utilizar justamente las TIC para aprovechar este avance y poder evaluar a cada estudiante a través de múltiples plataformas que pueda encontrar de acuerdo a si el niño presenta algún tipo de discapacidad; si estudiante tiene una discapacidad sensorial buscar la forma o encontrar ese mecanismo de poder evaluar.</p>

			Las evaluaciones no quedan solo en hoja y papel sino, más bien, debe ser una forma lúdica, buscar actividades más concretas, más de manipulación y entretenimiento para que el estudiante pueda cumplir de acuerdo a su necesidad.
10. ¿Cuáles serían los requerimientos institucionales que el docente debe cumplir para implementar la evaluación dentro del aula?	Pues sí, aquí si seria de parte del directivo e incluso en la parte pedagógica que nos ayudaran en ese sentido para poder incluir a todo el grupo sin tener en cuenta la diferencia intelectual que ellos tienen, entonces ahí sí sería más de capacitación en ese sentido de la parte pedagógica mismo pues, porque los docentes en ese sentido no estamos muy preparados.	10. ¿Cuáles serían los requerimientos institucionales que el docente debe cumplir para implementar la evaluación dentro del aula?	El primero es impartir el conocimiento, generar actividades interesantes, motivadoras, experiencias de aprendizaje válidas, para que el estudiante aprenda, luego en este proceso pues que nosotros hacemos, es de revisión desde vicerrectorado si se está aplicando las técnicas adecuadas para la evaluación, si es que se está haciendo con niños tanto neurotípicos como con niños con necesidades educativas especiales. Y luego al final se revisa que todo este proceso se haya cumplido y si se identifica que hay falencias, si hay dificultades de los estudiantes pues se procede a los planes de refuerzo, para que el estudiante realmente adquiera esta destreza y que ese aprendizaje sea realmente significativo.

<p>11. ¿Qué acciones deben gestionarse a nivel institucional para implementar los procesos de evaluación inclusivos en el aula?</p>	<p>Por ejemplo, lo que es el PCI se realiza al final del año, como sabemos es la recolección de lo que es las microplanificaciones en los tres trimestres.</p> <p>Acá, tendríamos que hablar con las autoridades y la parte pedagógica para seguir el orden en el que se deben ir construyendo los documentos, para en base a eso ver las falencias que presentamos y solicitar algún tipo de capacitación en el caso de fallar en cuánto a los documentos que debemos tener tanto en el aula como en la institución.</p>	<p>11. ¿Qué acciones deben gestionarse a nivel institucional para implementar los procesos de evaluación inclusivos en el aula?</p>	<p>En general, todas las instituciones generar un cambio de mentalidad para poder realmente llegar a los estudiantes porque no estamos llegando.</p> <p>Algo está pasando, ya que, la atención de ellos no es la misma. Un video ya nos les llama la atención, una imagen que se les muestra tampoco, entonces nos falta ir a la par con el avance de los estudiantes y sus intereses. No tenemos estudiantes motivados ni docentes motivados, eso es lo que está frenando justamente el desarrollo de los estudiantes y su aprendizaje y, no es solo a nivel de institución, sino a nivel general.</p>
---	---	---	---

Anexo 5

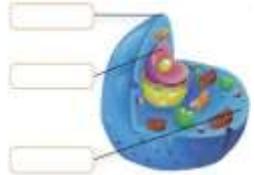
Tabla 17

Guía de análisis documental

GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

Investigadores: Ma. de Lourdes Gavilánez, Kevin Sandoval y Miriam Torres

Objetivo: Determinar los efectos de la evaluación como proceso excluyente desde los fundamentos teóricos y prácticos de la educación inclusiva.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN							
METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN			CONTENIDO				
Tipo y técnica evaluativa	Evaluación sumativa / Prueba escrita	Objetivos		Asignatura	Ciencias Naturales		
Instrumento de evaluación	Test	Subnivel	EBM – Séptimo	Bloque curricular	Primer Trimestre – Bloques 1, 2 y 3		
DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA							COMENTARIOS
Ítems	Tipo de pregunta	Nivel de dificultad en relación a la “taxonomía socioformativa” ^a	Puntuación	DCD	Indicadores de evaluación	Correspondencia con DCD e IE (Cumple= C; Cumple parcialmente=CP; No cumple=NC)	
1. Utilizando las palabras del recuadro complete las partes de la célula citoplasma, núcleo, membrana 	Completación	Preformal	3	CN.3.2.4. Explicar, con apoyo de modelos, la estructura y función de la estructura de	I.CN.3.2.4. Explica, con apoyo de modelos, la estructura y función de la estructura de	C=Cumple	En la pregunta existe la ayuda de una imagen celular, la misma que complementa el apoyo de modelo que está

				los seres vivos.	los seres vivos.		reflejada en la destreza. Por otro lado, se percibe una carencia de la otra parte de la destreza que compete a la argumentación de la función de la estructura de los seres vivos.
<p>2. Ordene las palabras en el orden correcto según su información</p> <p>células tejidos órganos organismo sistemas</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>4. _____</p> <p>5. _____</p>	Ordenamiento	Receptivo	5	CN.3.2.4. Explicar, con apoyo de modelos, la estructura y función de la estructura de los seres vivos.	I.CN.3.2.4. Explica, con apoyo de modelos, la estructura y función de la estructura de los seres vivos.	NC=No cumple	La indicación de la pregunta no está explicada a detalle porque no dice qué representa las palabras que hay que ordenar. Asimismo, la pregunta y la



							destreza no se relacionan entre sí porque la una se refiere a los niveles de organización del cuerpo mientras que la otra a la estructura y función de los seres vivos. Además, la destreza y el indicador son los mismos, pero en el currículo es lo contrario.
3. Clasifique los animales vertebrados de acuerdo a su reproducción si son ovíparos o	Clasificación	Receptivo	5	CN.3.1.6. Indagar y describir el	I.CN.3.1.6. Indaga y describir el	CP=Cumple parcialmente	La destreza no puede ser evaluada desde el ítem,



<p>vivíparos</p> <p>a. gallina _____</p> <p>b. perro _____</p> <p>c. rana _____</p> <p>d. cocodrilo _____</p> <p>e. trucha _____</p>				<p>ciclo reproductivo de los vertebrados y diferenciarlos según su tipo de reproducción.</p>	<p>ciclo reproductivo de los vertebrados y diferenciarlos según su tipo de reproducción.</p>		<p>dado que, aunque exista una diferenciación de los animales vertebrados de acuerdo a su reproducción no hay su descripción del ciclo reproductivo. Así también, la destreza y el indicador son iguales, lo cual en el currículo no es así.</p>
<p>4. Utilizando las palabras en negrita escriba a qué clase pertenece cada animal</p> <p>peces, aves, reptiles, anfibios,</p>	<p>Relación</p>	<p>Autónomo</p>	<p>6</p>	<p>CN.3.1.1. Indagar, con uso de las TIC y otros</p>	<p>I.CN.3.1.1. Indaga, con uso de las TIC y otros</p>	<p>NC=No cumple</p>	<p>La estructura de la pregunta no va acorde a los requerimientos de</p>



<p>mamíferos</p> <p>a. Pingüino _____</p> <p>b. Rana _____</p> <p>c. Delfín _____</p> <p>d. Ballena _____</p> <p>e. Culebra _____</p> <p>f. Ratón _____</p>				<p>recursos, las características de los animales invertebrados, describirlas y clasificarlos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias.</p>	<p>recursos, las características de los animales invertebrados, describirlas y clasificarlos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias.</p>		<p>la destreza, debido a que solo pide colocar la especie a cada tipo de animal, quedando inconcluso el aprendizaje de los diferentes elementos que plantea la destreza.</p>
<p>5. Coloca una V si es verdadero o una F si es falso los siguientes enunciados</p> <p>a. El cangrejo pertenece al grupo de los moluscos ____</p> <p>b. La abeja y la hormiga pertenecen al grupo de los insectos ____</p> <p>c. La estrella de mar pertenece al grupo de los equinodermos ____</p>	Colocación	Resolutivo	5	<p>CN.3.1.1. Indagar, con uso de las TIC y otros recursos, las características de los animales invertebrados,</p>	<p>I.CN.3.1.1. Indaga, con uso de las TIC y otros recursos, las características de los animales invertebrados,</p>	NC=No cumple	<p>En primera instancia, se puede apreciar que no existe dicha indagación que plantea la destreza, a su vez el uso de las TIC tampoco es realizada, con</p>

<p>d. Una lombriz posee hasta cinco corazones ____</p> <p>e. Los ciempiés y milpiés pertenecen al grupo de los miriápodos ____</p>				<p>describirlas y clasificarlos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias.</p>	<p>describirlas y clasificarlos de acuerdo a sus semejanzas y diferencias.</p>		<p>respecto a las preguntas, si existe una leve relación con la destreza al momento que se plantea las características sobre los invertebrados.</p>
<p>6. Completa el texto sobre el proceso de la fotosíntesis utilizando las palabras del recuadro sales minerales, savia bruta, luz solar, fotosíntesis</p> <p>La planta por medio de las raíces absorbe agua y _____ del suelo, luego transportan la _____ hacia las hojas en donde con ayuda de la _____ se convierte en savia elaborada y</p>	<p>Completación</p>	<p>Preformal</p>	<p>4</p>	<p>CN.3.1.3. Experimentar sobre la fotosíntesis, la nutrición y la respiración en las plantas, explicarlas y deducir su importancia para el</p>	<p>I.CN.3.1.3. Experimenta sobre la fotosíntesis, la nutrición y la respiración en las plantas, explicarlas y deducir su importancia para el</p>	<p>CP=Cumple parcialmente</p>	

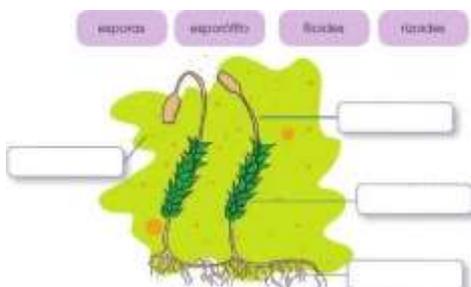
por medio de los se distribuye a toda la planta a ese proceso se le denomina _____				mantenimiento de la vida.	mantenimiento de la vida.		
7. Escriba V si es verdadero y F si es falso los siguientes enunciados a. Las plantas sin semilla tienen flores y frutos ____ b. Las plantas briofitas se reproducen mediante unas células especializadas llamadas esporas ____ c. Los musgos son plantas pequeñas y viven en lugares secos ____ d. En las plantas briofitas la fotosíntesis se realiza en las raíces ____ e. Los musgos son especies de plantas más antiguas que existen ____	Colocación	Resolutivo	5	No se incluye la destreza	Explicar con lenguaje claro y apropiado la importancia de los procesos de fotosíntesis, nutrición, respiración e importancia para el mantenimiento de la vida. (J.3., I.3.) (Ref. I.CN.3.2.1.)	NC=No cumple	Dentro de esta pregunta no está incluida la destreza, sin embargo, analizando el indicador de evaluación se visualiza que no se cumple dichas directrices. La estructura de la pregunta únicamente precisa poner verdadero o falso respecto a las



							características de las plantas, por tanto, carece de una explicación oral acerca de la importancia de la fotosíntesis, nutrición y respiración. Por otro lado, el indicador empieza con un verbo en infinitivo, lo cual es incorrecto.
<p>8. Ubique las partes de una planta briofita utilizando las palabras del recuadro</p> 	Completación	Preformal	4	No se incluye la destreza	Explicar con lenguaje claro y apropiado la importancia de los procesos de fotosíntesis,	NC=No cumple	La destreza no está incluida en esta pregunta, sin embargo, analizando el indicador de



					nutrición, respiración e importancia para el mantenimiento de la vida. (J.3., I.3.) (Ref. I.CN.3.2.1.)		evaluación se visualiza que no se cumple dichas directrices. La estructura de la pregunta únicamente precisa colocar las partes de la planta briofita con las palabras del recuadro, por tanto, carece de una explicación oral acerca de la importancia de la fotosíntesis, nutrición y respiración. Por otra parte, el
--	--	--	--	--	---	--	--

							indicador empieza con un verbo en infinitivo, lo cual no es correcto.
<p>9. Ubique las partes de una planta pteridofita utilizando las palabras de los cuadros</p> 	Completación	Preformal	5	No se incluye la destreza	No se incluye el indicador	NC=No cumple	En este caso no se evidencia la destreza ni el indicador de evaluación, por tanto, no se analiza la relación del ítem con los factores antes mencionados.

Análisis por ítem

Principios de evaluación inclusiva (se valora con C=cumple; NC=No cumple, CP= cumple parcialmente)

N° de ítem	Presentación de objetivos e instrucciones claras; adición de ejemplos de ser necesario.	Uso de lenguaje inclusivo en las instrucciones, problemas y actividades propuestos en los ítems.	Inclusión de soportes y apoyos variados (textuales, gráficos, audiovisuales, simbólicos) en las preguntas	Contextualización de los ítems en situaciones y problemas locales o temas de interés socioeducativo.	Congruencia de las actividades con el grado y temas desarrollados en clase	Los ejercicios tributan a la valoración del logro de aprendizajes ligados al currículo	Contribución al desarrollo procedimental (cognitivos/motrices) y actitudes necesarias para el aprendizaje	Formato amigable y variado de pregunta - respuesta	Espacios de metacognición, reflexión, crítica, análisis	Ofrece oportunidades para la toma de decisiones sobre la forma de respuesta y la expresión propia
1	C	C	C	NC	C	C	C	C	CP	NC
2	NC	C	NC	NC	C	NC	C	C	CP	NC
3	C	C	NC	NC	C	CP	C	C	CP	NC
4	C	C	NC	NC	C	NC	C	C	CP	NC
5	C	C	NC	NC	C	NC	C	C	CP	NC
6	C	C	NC	NC	C	CP	C	C	CP	NC
7	C	C	NC	NC	C	NC	C	C	CP	NC
8	C	C	C	NC	C	NC	C	C	CP	NC
9	C	C	C	NC	C	NC	C	C	CP	NC

Nota. ^a La taxonomía socioformativa usada corresponde a la clasificación de Tobón (2017).



DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN
PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

Yo, María de Lourdes Gaviláñez León, portador de la cédula de ciudadanía nro. 0350121943, estudiante de la carrera de Educación Básica Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada **“Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva”** son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado **“Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva”** en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 8 de marzo del 2024

María de Lourdes Gaviláñez León
C.I.: 0350121943



DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN
PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

Yo, Miriam Adelaida Torres Pacheco, portador de la cedula de ciudadanía nro. 0105140222, estudiante de la carrera de Educación Básica Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada **“Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva”** son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado **“Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva”** en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 8 de marzo del 2024

Miriam Adelaida Torres Pacheco
C.I.: 0105140222



DECLARATORIA DE PROPIEDAD INTELECTUAL Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN
PARA EL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR
DIRECCIONES DE CARRERAS DE GRADO PRESENCIALES - DIRECCIÓN DE BIBLIOTECA

Yo, Kevin Arturo Sandoval Torres, portador de la cedula de ciudadanía nro. 0704968767, estudiante de la carrera de Educación Básica Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática en el marco establecido en el artículo 13, literal b) del Reglamento de Titulación de las Carreras de Grado de la Universidad Nacional de Educación, declaro:

Que, todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en el trabajo de Integración curricular denominada **“Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva”** son de exclusiva responsabilidad del suscribiente de la presente declaración, de conformidad con el artículo 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, por lo que otorgo y reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación - UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra con fines académicos, además declaro que en el desarrollo de mi Trabajo de Integración Curricular se han realizado citas, referencias, y extractos de otros autores, mismos que no me tribuyo su autoría.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la utilización de los datos e información que forme parte del contenido del Trabajo de Integración Curricular que se encuentren disponibles en base de datos o repositorios y otras formas de almacenamiento, en el marco establecido en el artículo 141 Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación.

De igual manera, concedo a la Universidad Nacional de Educación - UNAE, la autorización para la publicación de Trabajo de Integración Curricular denominado **“Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva”** en el repositorio institucional y la entrega de este al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor, como lo establece el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Ratifico con mi suscripción la presente declaración, en todo su contenido.

Azogues, 8 de marzo del 2024

Kevin Arturo Sandoval Torres
C.I.: 0704968767



CERTIFICACIÓN DEL TUTOR Y COTUTOR PARA TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DIRECCIONES DE CARRERA DE GRADO PRESENCIALES

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Paúl Andrés Guevara Buestán, tutor y Víctor Javier Orellana Galarza, cotutor del Trabajo de Integración Curricular denominado “Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva” perteneciente a los estudiantes: María de Lourdes Gavilánez León con C.I. 0350121943, Kevin Arturo Sandoval Torres con C.I. 0704968767 y Miriam Adelaida Torres Pacheco con C.I. 0105140222, damos fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informamos que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 3 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad Nacional de Educación.

Azogues, 8 de marzo de 2024



Firmado electrónicamente por:
PAUL ANDRES GUEVARA
BUESTAN

(firma)

Docente Tutor/a
Paúl Andrés Guevara Buestán
C.I: 0103899233



Firmado electrónicamente por:
VICTOR JAVIER
ORELLANA GALARZA

(firma)

Docente Cotutor/a
Víctor Javier Orellana Galarza
C.I: 0105456941



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR Y COTUTOR PARA TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR DIRECCIONES DE CARRERA DE GRADO PRESENCIALES

Carrera de: Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

Paúl Andrés Guevara Buestán, tutor y Víctor Javier Orellana Galarza, cotutor del Trabajo de Integración Curricular denominado “Estudio de los factores que influyen en la evaluación como proceso excluyente: de la antítesis a una propuesta educativa inclusiva” perteneciente a los estudiantes: María de Lourdes Gavilánez León con C.I. 0350121943, Kevin Arturo Sandoval Torres con C.I. 0704968767 y Miriam Adelaida Torres Pacheco con C.I. 0105140222, damos fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informamos que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 3 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad Nacional de Educación.

Azogues, 08 de marzo de 2024



Firmado electrónicamente por:
PAUL ANDRES GUEVARA
BUESTAN

(firma)

Docente Tutor/a
Paúl Andrés Guevara Buestán
C.I: 0103899233



Firmado electrónicamente por:
VICTOR JAVIER
ORELLANA GALARZA

(firma)

Docente Cotutor/a
Víctor Javier Orellana Galarza
C.I: 0105456941