

Procesos De Evaluación Y Fracaso Escolar

Viviana Maritza Posada Martinez

Trabajo de grado para el título de:

Magister en Educación

Director del trabajo de grado:

José Hernando Bahamón

Universidad ICESI

Escuela de Ciencias de la Educación

Programa de Maestría en Educación

Santiago de Cali, Junio 2019

Tabla de Contenido

Introducción.....	5
Justificación	10
1. Problema De Investigación.....	12
2. Objetivos De La Investigación	15
2.1. Objetivo general de la investigación:.....	15
2.2. Objetivos específicos:	15
3. Marco Teórico	16
3.1. La escuela y su función formadora	16
3.2. El proceso evaluativo y su incidencia en la formación	19
3.3. Éxito o fracaso escolar	32
4. Marco Metodológico	42
4.1. Tipo De Investigación	42
4.2. Sujetos De La Investigación.....	43
4.3. Instrumentos Y Procedimiento De Investigación.....	43
5. Presentación De Resultados	49
5.1. Categorías De Análisis.....	49
5.1.1. Categoría No.1: Medición Vs. Evaluación	51
5.1.2. Categoría No.2: Tipo de evaluación predominante	52
5.1.3. Categoría No. 3: Uso de los objetivos para el diseño de la evaluación	53
5.1.4. Categoría No.4: Grado de formalidad en el diseño de la prueba	54
5.1.5. Categoría No.5: Grado de objetividad en la calificación	56

5.1.6. Categoría No.6: Evaluación formativa Vs. Evaluación sumativa.....	57
5.1.7. Categoría No.7: Tiempo de trabajo.....	59
5.1.8. Categoría No. 8: Evaluación como mecanismo de control.....	60
5.1.9. Categoría No. 9: Qué se evalúa.....	62
6. Análisis de las proposiciones a partir de los resultados.....	64
7. Conclusiones	76
8. Recomendaciones	80
9. Bibliografía	82
Anexos	85

Listado de Anexos

Anexo 1 Artículo 121 Sistema Institucional De Evaluación Del Aprendizaje De Los Estudiantes (SIEDES).....	85
Anexo 2 Artículo 129 Sistema Institucional De Evaluación Del Aprendizaje De Los Estudiantes (SIEDES).....	85
Anexo 3 Examen final María José Contreras.....	86
Anexo 4 Examen Final Sirley Moncayo	87
Anexo 5 Examen Miguel Ángel Henao	88
Anexo 6 Evaluación Isabella Silva	89
Anexo 7 Examen Laura Astudillo.....	90
Anexo 8 Examen Laura Astudillo.....	91
Anexo 9 Rejilla de observación de cuadernos para grado sexto El	92

Anexo 10 Rejilla de observación de cuadernos para grado sexto E3	93
--	----

Listado de Figuras

Figura 1 Diagrama Relación de Categorías	65
--	----

Listado de Tablas

Tabla 1 Sujetos de la investigación.....	43
Tabla 2 Categorías y subcategorías.....	47
Tabla 3 Cálculo de frecuencias para cada subcategoría.....	50
Tabla 4 Indicadores de matrícula y retirados	66
Tabla 5 Indicadores de estudiantes promovidos y reprobados.....	67
Tabla 6 Indicadores de estudiantes con dificultades para aprobar	67

Introducción

La experiencia educativa me ha permitido observar en el sector privado y en el público el trabajo pedagógico de algunos profesores y analizar las diferentes maneras de llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje, en particular el de la evaluación; constatando que en muchos casos, se realiza de manera mecánica y autoritaria, donde se vislumbra la improvisación y la desarticulación con los objetivos del programa establecido. Así mismo, en numerosas ocasiones se utiliza la evaluación como un mecanismo de control que busca medir el nivel de aprendizaje de los estudiantes a través de una prueba de conocimientos; lo que deja ver como algunos profesores confunden los conceptos de evaluación y medición.

Los profesores generalmente recurren a la evaluación sumativa, dando muy poca importancia a la evaluación formativa; de esta manera, la asignación de una calificación determina el grado de aprendizaje de los estudiantes, pero además, esta actividad de medición no tiene relación con los objetivos del proceso de enseñanza – aprendizaje, razón por la cual, las probabilidades de conocer los verdaderos resultados del proceso, es decir, el nivel de aprendizaje de los estudiantes es muy reducido y por tanto, en la mayoría de los casos estas prácticas generan situaciones de reprobación, ausentismo, deserción, entre otras, que limitan las oportunidades de preparación escolar.

Las prácticas de medición suelen ejecutarse permanentemente, alejándose del verdadero concepto de evaluación, el cual hace referencia a un proceso complejo que analiza en contexto hechos humanos y sociales que exigen la revisión permanente, de tal forma que se pueda obtener la información necesaria para realizar las regulaciones que lleven al

perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje y así poder conseguir los resultados esperados.

Sin embargo, se observa la asignación de calificaciones desprovistas de reflexión y de regulación, lo que deja el proceso de aprendizaje-evaluación incompleto y reduce las posibilidades de mejoramiento y por ende de aprendizaje por parte de los estudiantes, aumentando así las probabilidades de fracaso escolar.

La situación descrita previamente, motivó la realización de este trabajo de investigación, en el cual se indaga sobre las implicaciones, los resultados y efectos del proceso evaluativo desarrollado en la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia (de carácter público) sede No.2 - jornada tarde, con los estudiantes de sexto grado, pues se ha venido observando un alto porcentaje de pérdida de asignaturas, deserción y reprobación, situación que resulta preocupante para la comunidad educativa y que alerta sobre la necesidad de ejecutar un plan de acción que permita conocer las causas de las dificultades presentadas y así poder establecer posibles soluciones.

Cabe anotar que pueden ser diversos factores los que pueden influir para que una situación educativa termine convertida en fracaso escolar, pero esta investigación se centra en la relación que hay entre los resultados de la evaluación y el fracaso escolar, el cual clasifica y señala a algunos estudiantes, pero también refleja el fracaso de la escuela, al ser incapaz de hacer de su labor un medio para la realización del sujeto.

Este estudio se llevó a cabo con base en el análisis de las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1290 de abril 16 de 2009, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEDES). (Ver anexos 1 y 2) y las prácticas ejecutadas por los profesores en la cotidianidad escolar.

Partiendo de la problemática descrita, se tomaron como referentes teóricos a diversos autores sobresalientes en los campos de evaluación y fracaso escolar, tales como: Díaz, 2010; Clavijo, 2008; Bogoya, 2003; Zambrano, 2014; Terigi, 2009; Sacristán, 2013. De forma tal que se pudiera contar con los conocimientos sobre el tema y establecer criterios que permitieran realizar un análisis y reflexión en torno al proceso de evaluación.

Es así como a lo largo de este trabajo se abordan temas como la medición, la evaluación formativa y la sumativa, los tipos de evaluación, el objeto de evaluación, la importancia de los objetivos de enseñanza – aprendizaje, la incidencia de la formalidad en el diseño de las pruebas y de la objetividad en la calificación, los efectos de dividir el tiempo entre las clases y los exámenes y las consecuencias de utilizar la evaluación como un mecanismo de control. Estos conceptos son abordados teóricamente y representan la base para establecer las categorías y subcategorías de análisis.

Este trabajo de investigación tiene carácter explicativo, mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto, pretende identificar la incidencia de las prácticas evaluativas en el fracaso escolar.

Para obtener la información se aplicó la muestra cualitativa, pues esta estrategia permite obtener resultados generalizables para una totalidad, por esta razón, se realizaron una serie de entrevistas a un número representativo de profesores según el criterio de saturación, con el fin de obtener la información necesaria y confiable que permitiera dilucidar la problemática en cuestión.

Las preguntas realizadas a cada uno de los profesores fueron grabadas por medio de un dispositivo de audio, y con base en las categorías y subcategorías definidas, se procedió a su codificación y análisis. Además, fue tenido en cuenta material original, como evaluaciones,

cuadernos, indicadores de matrícula, retirados y desertores, aprobados y reprobados, como soporte de las proposiciones planteadas.

Luego, se presentan los resultados con base en la información recolectada a partir de las entrevistas y material original del proceso evaluativo de cada uno de los profesores entrevistados, en el marco de las categorías y subcategorías establecidas, las cuales hacen referencia a los factores que pueden incidir en los resultados de la evaluación de los estudiantes. En ese apartado se realiza una breve descripción de cada categoría y se presenta el cálculo de frecuencias para cada subcategoría, según las respuestas obtenidas en las entrevistas.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis de las proposiciones a partir de los resultados, se exponen las relaciones causales entre las diferentes categorías las cuales permitieron comprobar las proposiciones planteadas en relación con el fracaso escolar observado.

Seguidamente, se exponen las conclusiones respecto al resultado de este trabajo de investigación, en el cual fueron alcanzados los objetivos propuestos. Se pudo acceder a información valiosa respecto a las prácticas de enseñanza - aprendizaje ejecutadas por los profesores, lo que permitió conocer la incidencia de la evaluación en los resultados del proceso educativo de los estudiantes de grado sexto.

Finalmente, se plantean una serie de recomendaciones que invitan al establecimiento y ejecución de un plan de acción en el que se intervenga inicialmente el sistema institucional de evaluación de los estudiantes y donde se precisen las diferencias entre los conceptos de medición y evaluación, además se concientice a los profesores sobre la importancia de emplear todas las formas de evaluación.

También se sugiere conformar grupos de trabajo para que sea realizada la revisión de los planes de área, y especialmente las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes. Además, se recomienda tener en cuenta ciertos aspectos básicos que sirvan de horizonte educativo para cada clase. Así mismo, se exhorta a los profesores para que realicen un ejercicio formativo permanente, y se establezcan comités de autoevaluación que brinden atención especial al desarrollo de las prácticas evaluativas para lograr reducir las posibilidades de fracaso escolar.

Justificación

La importancia de este trabajo radica en el aporte que se realizará al sector educativo, al generar un espacio de reflexión en torno al tema de la evaluación en el marco del proceso formativo de los estudiantes. Además, brindará luces a todos los profesores que estén interesados en estudiar y revisar la práctica evaluativa como factor que puede desencadenar fracaso escolar.

Se busca conocer cuáles son las concepciones y dinámicas que se desarrollan en el proceso evaluativo de la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia, e identificar de qué manera incide este proceso y sus resultados en el fracaso escolar, al registrarse un alto índice de reprobación por parte de los estudiantes.

El interés en este tema de investigación surgió al observar el alto número de estudiantes que no aprobaron el año lectivo o que tuvieron que habilitar, por esta razón, se analizó el proceso de evaluación desarrollado en la institución, durante el año 2016, dónde se encontraron los siguientes datos:

- Iniciaron en grado sexto 420 estudiantes.
- En el transcurso del año lectivo se retiraron 71, lo que representa un 17%.
- Finalizaron el año escolar 349, es decir, el 83% discriminado de la siguiente manera:
- Aprobaron sin necesidad de habilitar, 147 estudiantes, es decir, 42,12%
- Reprobaron el año sin opción de habilitar, 105 estudiantes, lo que representa un 30,08%
- Habilitaron 1o 2 asignaturas, 97 estudiantes, es decir, un 27,79%

Es importante anotar, que se observaron casos en los cuales, estudiantes que realizaron diferentes esfuerzos e hicieron méritos para aprobar, terminaron siendo “víctimas” de la evaluación cuantitativa ya que muchas veces no se aplica el criterio de la evaluación formativa o cualitativa. En cambio, otros que aparentemente reprobaban el año, inexplicablemente terminaron aprobándolo, situación que ameritó la revisión de este proceso. Esta investigación busca establecer parámetros de reflexión en la I.E. Técnico de Comercio Santa Cecilia, en torno al proceso formativo, con el propósito de legitimar y fortalecer el criterio de la evaluación, explicitar la intencionalidad de ésta, de tal forma que se constituya en una herramienta generadora de oportunidades y al mismo tiempo, le permita a profesores y estudiantes reflejarse en el día a día para examinar sus acciones en busca de la mejora continua, a través de la implementación de estrategias metodológicas coherentes con el proceso evaluativo concebido y así entender que el conocimiento no es una muralla infranqueable, sino una estructura que potencia las posibilidades de desarrollo del ser humano.

1. Problema De Investigación

El quehacer de la mayoría de los profesores de la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia sede No. 2 jornada tarde, en los últimos años muestra un énfasis y una preferencia por el uso de evaluación de tipo sumativa sobre la formativa. En sus procesos de evaluación, recurren frecuentemente a la aplicación de una prueba o test que arroja un resultado numérico con el que se pretende definir el nivel de aprendizaje de los estudiantes; limitándose a realizar actos de medición y no un proceso de evaluación. Esta situación en muchos casos trae como consecuencia bajos resultados y malas calificaciones, lo que puede conllevar al fracaso escolar, pues los actos de medición alejados de la revisión y regulación dejan un proceso incompleto, en el que no se brinda la oportunidad de mejoramiento y reduce las posibilidades de aprendizaje.

El proceso evaluativo, requiere de la reflexión pedagógica para establecer el encuentro con el estudiante; requiere de la planificación en relación con los objetos de evaluación, los criterios para su realización, el manejo de la información obtenida, los elementos y fuentes, para poder obtener un resultado real, que refleje el nivel de aprendizaje de los estudiantes, a partir del cual el profesor podrá emitir un juicio sobre lo que se ha evaluado y tomar las decisiones que correspondan.

Sin embargo, en muchos casos, se observa desatención frente a los aspectos mencionados; por lo que las prácticas evaluativas ejecutadas generan resultados negativos que se alejan cada vez más de ese ideal de excelencia y, por tanto, conducentes al fracaso escolar con sus respectivas implicaciones, como la repitencia, el abandono, las desigualdades sociales, entre otros.

Los estudiantes acuden a las instituciones educativas, con el propósito de formarse como personas integrales, desarrollar sus capacidades, habilidades, construir conocimientos, desarrollar su personalidad y una serie de elementos que le permitan ampliar cada vez más sus horizontes, estructurar un proyecto de vida que le garantice la calidad de ésta, dentro de una sociedad cada vez más competitiva. La evaluación es un elemento fundamental del proceso educativo, porque permite verificar su efectividad, la pertinencia curricular, la metodología y la evolución del estudiante. Sin embargo, algunas veces se utiliza la evaluación como un instrumento coercitivo que lleva al fracaso escolar, lo que constituye un problema social, económico, pedagógico y moral.

Este proyecto de investigación surge de la observación de las prácticas evaluativas que se ejecutan en la institución educativa mencionada, en la que se evidenció que de los 420 estudiantes que iniciaron grado sexto en el año 2016, se retiró el 17%, logró finalizar el año escolar el 83%, de los cuales aprobó sin necesidad de habilitar, el 42,12% y reprobó el año sin opción de habilitar, el 30,08%, y finalmente, habilitó 1 o 2 asignaturas, el 27,79% lo que pone de manifiesto la existencia de dificultades que ameritan atención e intervención.

Es así como surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué incidencia tienen en el fracaso escolar, las prácticas evaluativas utilizadas por los profesores del grado sexto en la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia?

Así mismo, y para el análisis de esta pregunta de investigación, se proponen las siguientes proposiciones que serán la base para el estudio de la información recopilada a través del trabajo de campo, con el propósito de confirmarlas o rechazarlas.

Proposiciones:

1. La concepción sobre evaluación de algunos profesores se limita a una actividad de medición discontinua del aprendizaje de los estudiantes, lo que propicia el fracaso escolar.
2. Las prácticas evaluativas, regulación y objetivos en la mayoría de los casos, están desalineadas con los procesos de enseñanza – aprendizaje, por tanto, la evaluación realizada no permite valorar realmente el grado de aprendizaje de los estudiantes.

2. Objetivos De La Investigación

2.1. Objetivo general de la investigación:

Identificar de qué manera influye la evaluación que realizan los profesores de la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia, en el éxito o fracaso del proceso formativo de los estudiantes de grado sexto (6°).

2.2. Objetivos específicos:

1. Determinar cuál es la concepción que tienen los profesores del grado sexto en la I.E. Santa Cecilia sobre la evaluación y su relación con el fracaso escolar.
2. Determinar cuál es la incidencia de las prácticas evaluativas desarrolladas por los profesores de grado sexto de la I. E. Santa Cecilia en el fracaso escolar.

3. Marco Teórico

Esta investigación se centra en el estudio del proceso de evaluación del estudiante ya que puede ser determinante para su continuidad en la vida escolar; por esta razón, se analizará con base en los sustentos teóricos, la importancia de la escuela y su función formadora, en la que cumple un papel principal el proceso evaluativo, el cual puede llegar a definir una situación de éxito o fracaso escolar.

3.1. La escuela y su función formadora

La reflexión pedagógica en el desarrollo del proceso formativo del ser, busca construir la integralidad del estudiante, sujeto de la educación, y desarrollar habilidades para integrarse en la sociedad. "...el hombre es la única criatura que ha de ser educada" (Kant, 1983, Citado en Núñez, 2003, pág. 20).

Para explicar el concepto de educación, Kant describe varias etapas por las cuales atraviesa dicho proceso: comienzan con los cuidados elementales que se requieren en la primera infancia, una segunda etapa tiene que ver con la disciplina, la cual se refiere a los límites y prohibiciones que los adultos ponen a los niños, fundamentados en lo que se considera correcto o indebido. Luego, aparece la instrucción, la cual se entiende como los aprendizajes que los niños empiezan a construir. Y, por último, se hace referencia a la formación, entendida como los efectos que las anteriores etapas producen en cada sujeto de la educación. La secuencia descrita constituye la base del proceso de formación, la cual determina la manera en que el sujeto asume su responsabilidad ante el mundo, la forma en que considera

su libertad para decidir y cómo se hace cargo de sus actos; razón por la cual Kant enuncia que la educación imprime carácter y forma al ser.

En este sentido, el proceso de formación cumple un papel fundamental, en el desarrollo del ser y de la sociedad, en la medida en que ésta se constituye con base en las individualidades que la integran, reflejando al mismo tiempo, los valores, principios, creencias, costumbres, entre otros aspectos que manifiestan las fortalezas y debilidades de una cultura.

Por esto, la función de la escuela es primordial como se puede observar en lo expresado por Zambrano (2011): “Su principio fundamental es la socialización y su fin el apaciguamiento de la animalidad humana. Los medios que ella emplea son los saberes, la regla, la norma, la disciplina, el orden, la jerarquía, etc.” (pág. 50).

Con base en lo anterior, los estudiantes asisten a la escuela para adquirir las herramientas necesarias que les permitan construir ciertos saberes para ser productivos en los diversos campos de desarrollo económico, político y social; con identidad, autonomía y creatividad, aspectos que hacen de la realidad personal, una amalgama llena de posibilidades, lo que deja claro que los estudiantes no asisten a la escuela para “ganar o perder”, sino para formarse de manera integral; hecho que dependerá en gran medida, del trabajo realizado por los profesores.

La escuela surge con el propósito de ser una institución inclusiva y homogenizante que, reconociendo la existencia de lo heterogéneo en su composición, tiene por labor la construcción del lazo social, dónde se construyan los elementos que permitan crear conciencia de grupo y de colectividad, atendiendo a la normatividad vigente para garantizar la sana convivencia y el desarrollo del ser humano.

La institución escolar es moderna y políticamente ha sido un proyecto ilustrado cuya génesis es la organización sistemática de saberes, la socialización moral del niño y la preparación de la fuerza de trabajo. Ella cumple una función socializadora y, desde esta perspectiva es, importante para la construcción de la subjetividad del hombre moderno (Zambrano, 2011, pág. 52).

En la actualidad, la tarea sigue siendo la misma, aunque bajo condiciones diferentes a las de antaño, en el marco de realidades distintas y cada vez más complejas:

Las escenas escolares actuales muestran alumnos que trabajan, alumnas que se embarazan, chicos cuyas prácticas están en las fronteras de la ley, que transitan por la escuela, la cárcel y los institutos de minoridad sin solución de continuidad (Duschatzky & Birgin, 2001, pág. 15).

Lo anterior permite observar que con el paso del tiempo y los cambios que se van generando en los diferentes contextos, la tarea de la escuela se va haciendo más compleja y necesaria para la construcción de la sociedad, y su carácter integrador e inclusivo es cada vez más apremiante, ya que la realidad actual exige la formación de sujetos capaces de construir su propia historia a partir del reconocimiento de sí mismo como sujeto de saber.

Sujeto es quien, conforme a los predicados del poder, engendra su propia libertad buscando la autonomía en su pensar, actuar y sentir. El sujeto es la individualidad cuya libertad y autonomía acontece en los saberes” (Zambrano, 2011, pág. 53).

De ahí la importancia de la educación, ya que se constituye en la principal ruta conducente a la conquista de la libertad. Por esto, “la escuela forma al sujeto, pues su educación es la garante de su propia voz; de su consciencia como sujeto en el mundo” (Zambrano, 2011, pág. 54).

Por lo tanto, debe existir especial seguimiento a los diferentes procesos que componen la labor educativa, ya que la escuela se constituye en la fuente preparatoria de una sociedad y a partir de sus dinámicas procesuales se podrá obtener, en un alto porcentaje, un modelo de sujeto y ciudadano, capaz de analizar, criticar, cuestionar y tomar decisiones estructuradas a partir de sus propios saberes y experiencias.

3.2. El proceso evaluativo y su incidencia en la formación

La institución educativa debe prestar especial atención al proceso evaluativo ya que éste incide de manera determinante en el desempeño de los estudiantes y define una situación de éxito o fracaso escolar para cada uno; por lo tanto, es necesario analizar el concepto de evaluación el cual, aunque ha sido definido y conceptualizado de diversas formas, encierra una cantidad de aspectos definitivos en el proceso formativo de cualquier sujeto. Es así como Tyler definió la evaluación: “una constante comparación de los resultados de aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza” (Tyler, 1973, citado en Clavijo, 2008).

Como se ha mencionado anteriormente, la tarea formativa debe partir de una reflexión pedagógica en la que se tracen unos propósitos que permitan constatar en el transcurso del proceso si éste, realmente está encaminado a la consecución de los resultados esperados o no. No cabe duda que la evaluación debe permitirnos identificar si la labor formativa está siendo exitosa o no. Sin embargo, el proceso evaluativo va más allá de la definición de un resultado final. Así lo consideró Scriven (1967), al definir la evaluación como:

“una estimación o constatación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino también en su proceso de desarrollo: La evaluación sumativa se centra en el estudio de los resultados, mientras que la evaluación formativa constituye una estimación de la realización de la enseñanza y contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones durante la realización del proceso didáctico” (Citado en Clavijo, 2008).

Las diferentes posturas teóricas nos dicen que la evaluación hace referencia a un proceso amplio que permite revisar diferentes variables, y por esto resulta muy enriquecedora para el profesor, en la medida en que brinda información que le permite realizar las modificaciones y los ajustes necesarios en el transcurso del proceso formativo, de tal forma, que se garantice en mayor medida la conquista de los objetivos. Los diferentes referentes teóricos nos presentan dos visiones de la evaluación: una sumativa y la otra formativa. La primera más limitada que la segunda, pero al fin y al cabo complementarias y necesarias. Y esta misma idea de la evaluación como facilitadora en la toma de decisiones la encontramos en Cronbach (1963), quien definió la evaluación como “la búsqueda de información y su comunicación a quienes han de tomar decisiones sobre la enseñanza” (Citado en Clavijo, 2008).

Por otro lado, las miradas y los análisis van sumando nuevos componentes al concepto de evaluación, es así como McDonald (1971), considera que:

“la evaluación deber ser holística, es decir, tome en consideración todos los posibles componentes de la enseñanza: procesos, resultados, contexto”. Así mismo, considera que la enseñanza adquiere unas determinadas características distintas en cada situación, “por lo que es necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual de la evaluación misma” (Citado en Clavijo, 2008).

En este enfoque cobra importancia el contexto como un elemento determinante en cada situación de enseñanza-aprendizaje el cual no se puede dejar de lado, pues es innegable que existen unas particularidades que impactan e influyen cada proceso, por ejemplo las características institucionales, familiares, regionales, entre otras, que conllevan a la obtención de diferentes resultados, pero si este aspecto se ignora, los resultados podrían no ser justos y equilibrados.

Otros autores en su definición de la evaluación son más detallados. Stufflebeam (1971) señala que la evaluación:

“es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un programa determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados” (Citado en Clavijo, 2008, pág. 3).

Aunque más minucioso en su definición, no se aparta de la idea de evaluación como un proceso que brinda una información variada y útil para el quehacer del profesor, pues le sirve de brújula para direccionar el proceso que está dirigiendo, darle manejo a las novedades que se puedan presentar y así alcanzar los objetivos propuestos.

Otro aporte importante lo realizó Ángel Díaz Barriga (2010), quien señaló:

...que no se puede equiparar la evaluación a la medición y que es por esto por lo que no es posible elaborar una teoría de la evaluación que tenga en cuenta las complejidades del proceso de aprendizaje que es una actividad social y no solamente un resultado observable, cuantificable, controlable y predeterminado (Citado en Clavijo, 2008, pág. 2).

Esta idea nos invita a revisar los conceptos de evaluación y medición, los cuales poseen significados distintos y por esta misma razón, Díaz (2010), plantea que no se puede construir una teoría o en palabras coloquiales una receta sobre cómo debe realizarse la evaluación, ya que este es un proceso humano y por lo mismo complejo, el cual no se puede limitar a una actividad cuantitativa que se resuma en una cifra.

Pero para entenderlo de mejor manera, es necesario hacer claridad respecto a estos dos conceptos:

La medición se refiere únicamente al análisis cuantitativo del rendimiento del estudiante, sin implicar juicio alguno sobre el valor de dicho comportamiento. Una prueba o test no puede definir quién aprueba y quién no; pues son simplemente instrumentos de medición.

Por otra parte, el profesor que prepara la prueba o el que la aplica es quien tiene la potestad de decidir qué puntaje representa un desempeño satisfactorio entre los aprobados y los reprobados; y es esta decisión la que constituye la evaluación. “La evaluación supone un juicio sobre el mérito o valor de uno o más procesos, experiencias o ideas” (Clarence, 1971, pág. 9).

Esta definición permite ver las diferencias existentes entre uno y otro concepto dejando claro que los test, talleres o pruebas son instrumentos o herramientas que ayudan tanto al estudiante como al profesor, en la construcción de unos aprendizajes, en su fortalecimiento, enriquecimiento, etc. pero no pueden definir una situación de éxito o fracaso, pues esto depende de la evaluación, la cual implica un juicio realizado por el profesor a todo el proceso, que va más allá de una prueba. Es por esto que para definir la situación de un estudiante en determinada asignatura se deben tomar en cuenta diferentes aspectos, como lo cognitivo, actitudinal, procedimental, social, entre otros, partiendo de un diagnóstico inicial.

El análisis previo, evidencia algunas de las diferentes posturas y concepciones que se han establecido frente a la evaluación, dejando claro que juega un papel primordial en el proceso educativo. Con base en un juicio evaluativo, son diversas las decisiones que se pueden tomar, en todo caso, la búsqueda de mejoras puede estar dirigida a los procesos de aprendizaje o a las acciones y estrategias educativas. Sin embargo, lo ideal es que ambos aspectos sean estimados al tiempo que sus respectivas interrelaciones.

Según la concepción constructivista del aprendizaje escolar, el carácter regulador de la evaluación tiene una doble connotación: por una parte, los resultados de la evaluación le permiten al profesor ajustar el proceso de enseñanza en función de las necesidades que van surgiendo en los estudiantes, así como en el proceso pedagógico. De esta manera, la evaluación cumple la función de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje encauzándolo hacia el desarrollo cognitivo y formativo del estudiante; además, le permite guiarlo en la ejecución de acciones que le enseñen a aprender de forma autónoma, creativa y crítica de tal forma que le facilite superar los retos y dificultades que se presentan en la apropiación y construcción de nuevos conocimientos (Díaz & Hernández, 2010, pág. 354).

Los resultados de la evaluación posibilitan regular el aprendizaje estudiante, al permitirle tomar conciencia de lo que ha aprendido, cómo lo ha logrado y las dificultades que presenta para valorar su desempeño, de esta manera, puede tomar decisiones sobre cómo planificar su agenda de estudio, planear acciones necesarias para superar sus limitaciones y así, lograr avanzar en su proceso de aprendizaje.

Con el fin de conseguir lo planeado, el docente no puede perder de vista la esencia de la evaluación formativa o pedagógica y de la evaluación sumativa, que a la vez cumple una función social.

La evaluación de los aprendizajes presenta básicamente dos funciones: una de carácter social de selección y de clasificación, pero también de orientación del alumnado. Y otra de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa (Jorba & Sanmartí, 1993, citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 354).

En la evaluación formativa, la finalidad es básicamente pedagógica, se busca regular el proceso de enseñanza - aprendizaje para adecuar o ajustar las circunstancias pedagógicas, es decir, las estrategias, actividades, entre otros, en procura del aprendizaje de todos los estudiantes.

En este tipo de evaluación, interesa cómo está ocurriendo el progreso de la construcción de las representaciones logradas por los alumnos y la riqueza cualitativa de las relaciones logradas entre la información nueva a aprender y los conocimientos previos.

También importan los “errores” cometidos por los alumnos, que, en lugar de ser sancionados, deben ser valorados (Astolfi, 1999, Citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 403), porque permiten analizar e identificar los aspectos que deben ser mejorados o completados en el sentido instruccional propuesto.

Con base en lo anterior, se deben tener en cuenta las tres formas de regulación del proceso enseñanza-aprendizaje: La regulación interactiva, la retroactiva y la proactiva.

La primera está integrada al proceso instruccional, por lo que la regulación puede ocurrir de manera inmediata, a través de métodos de evaluación de tipo informal como las observaciones, entrevistas, puestas en común, etc., pero también a través de evaluaciones de tipo formal (heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación). La segunda, tiene que ver con

la programación de actividades de refuerzo después de haber realizado una evaluación sobre un tema específico previamente explicado por el profesor, analizado y estudiado. De esta manera, se puede observar que las actividades de regulación están dirigidas “hacia atrás”, es decir, a reforzar lo que no se ha aprendido de forma apropiada. La tercera, tiene como propósito prever actividades futuras de instrucción para los alumnos, con dos posibles intenciones, lograr la consolidación o profundización de los aprendizajes, o brindar la posibilidad de superar a futuro, las dificultades que no fueron resueltas durante una pasada instrucción. Las regulaciones proactivas son adaptaciones sobre lo que sigue, es decir, operan “hacia adelante” (Jorba & Casellas, 1997, citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 407).

No obstante, existen otros mecanismos de regulación adicionales a la evaluación formativa, tales como la autorregulación de los aprendizajes realizados por los alumnos y la interacción social con sus pares. De esta manera, se da lugar a la evaluación formadora la cual está encaminada a promover que el alumno sea quien aprenda a regular sus propios procesos de aprendizaje.

Según Nunziati (citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 410), la evaluación formadora consiste en ayudar a que el alumno aprenda, desde la heterorregulación evaluadora del docente, a apropiarse de los criterios para aprender a autorregularse en su evaluación y en su aprendizaje.

La evaluación formadora es una propuesta para lograr el traspaso de la responsabilidad de la evaluación y del aprendizaje por medio de estrategias e instrumentos de autoevaluación (Marchesi & Martín, 1998; Quinquer, 1999, citados en Díaz & Hernández, 2010, pág. 410).

Según lo anterior, la evaluación formadora busca promover que los alumnos participen activamente en el acto evaluativo de tal manera que el docente no sea el único y exclusivo

agente evaluador. De este modo pueden realizarse tres tipos de evaluaciones alternativas y complementarias a la evaluación desde el docente:

- La autoevaluación: que es la evaluación del alumno acerca de sus propias producciones.
- La coevaluación: la evaluación de un producto del alumno realizada por él mismo en conjunción con el docente.
- La evaluación mutua: que se refiere a las evaluaciones de un alumno o un grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros alumnos o grupos de alumnos (Díaz & Hernández, 2010, pág. 411).

De esta forma, la función pedagógica de la evaluación hace referencia a la comprensión, la regulación y la mejora del proceso de enseñanza - aprendizaje. En este sentido, se evalúa con el fin de obtener información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes y la eficacia de las estrategias de enseñanza, para realizar las acciones de mejora necesarias (Díaz & Hernández, 2010, pág. 354).

Por otra parte, la evaluación sumativa, también denominada evaluación final es aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera. Mediante esta evaluación se establece un balance general de los resultados conseguidos al finalizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, y en ella existe un marcado énfasis en la recolección de datos, así como en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación formal confiables (Jorba & Sanmartí, 1993, citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 413).

La función social de la evaluación hace referencia a asuntos tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros. Esta función ha

predominado sobre la función pedagógica, ya que suele pensarse que evaluar es aplicar exámenes al final del proceso instruccional, o que evaluar significa calificar y asignar un número que corrobore si se ha aprendido o no (Díaz & Hernández, 2010, pág. 354).

Sin embargo, no es común que en las practicas evaluativas que se llevan a cabo en las aulas se recupere la función pedagógica de la evaluación de los aprendizajes, porque se tiende a enfatizar la llamada función social como lo expresa Quinquer (citado en Díaz & Hernández, 2010, pág. 354).

Debe reconocerse que, aunque la evaluación sumativa cumple una importante función social, no necesariamente debe ser sinónimo de acreditación.

Al finalizar un ciclo escolar, la institución y el docente tienen la responsabilidad y el compromiso de emitir ciertos juicios, para acreditar el grado y el supuesto nivel de aprendizaje logrado por el estudiante. Por medio de las calificaciones finales, certificados o títulos, se pretende confirmar que un estudiante tiene la competencia necesaria para acceder a otros grados o niveles educativos; sin embargo, por lo general, no se enfatiza en este aspecto, sino en el grado de éxito o fracaso que tuvo el estudiante en el curso o ciclo que finalizó.

Cuando prima la función social sobre la función pedagógica, surgen dificultades, ya que se pierde parte del horizonte fundamental de la evaluación formativa.

Un exagerado celo en la aplicación sistemática de las pruebas comporta un peligro: el estudiante se acostumbra a concentrar sus esfuerzos para “pasar” la materia, en lugar de hacerlo por el interés que le despiertan las eventuales maravillas de su contenido. Se favorece así un aprendizaje memorístico y sin verdadero significado para el escolar. Por otra parte, el clima de tensión que produce la obsesión por las pruebas determina

que la pedagogía se oriente hacia el examen, en lugar de hacer del examen un instrumento de la pedagogía (Bogoya, 2003, pág. 12).

Cuándo los resultados del proceso evaluativo son negativos, muchas veces se ejercen acciones que no favorecen el desarrollo del sujeto, tales como el señalamiento y el enjuiciamiento; lo que a su vez puede derivar en expulsión o deserción de la institución.

Lo anterior, motiva el análisis sobre lo que ocurre con la evaluación de los estudiantes, ya que este proceso en algunas instituciones sigue enmarcado en una perspectiva tradicionalista, dónde la evaluación se caracteriza por determinados aspectos, como lo expresa Díaz & Hernández (2010, pág. 357), quien plantea que esta noción de evaluación parte de una concepción del aprendizaje asociacionista en la que reviste mayor importancia el conocimiento memorístico y descontextualizado de hechos, datos y conceptos.

Esta noción de evaluación merma las posibilidades al estudiante de realizar una lectura crítica y analítica, tan pretendida en los últimos tiempos.

Por otra parte, se hace énfasis en los productos del aprendizaje (lo observable) y no en los procesos (razonamiento, uso de estrategias, habilidades, capacidades complejas) se limitan los espacios para la construcción y desarrollo de competencias básicas como la interpretación, la argumentación y la proposición. Justamente, el hecho de hacer énfasis en lo observable, o en los productos, hace que la evaluación sea esencialmente cuantitativa y esto lleva a que enfatice en la función social.

Es así como esta concepción de evaluación pierde de vista el amplio horizonte que abarca el aprendizaje de los alumnos y el proceso de enseñanza de los profesores, centrándose especialmente en la primera parte.

Desde este enfoque, el docente es quien generalmente precisa la situación evaluativa, en ocasiones de manera autoritaria y muchas veces se utiliza como un mecanismo de control, donde no se especifica a los alumnos el por qué y el para qué de la evaluación. Y para completar este cuadro del acto evaluativo, se escogen los ejercicios que casi nunca se revisan en el proceso de enseñanza, pensando que la transferencia y/o la generalización de saberes es una cuestión espontánea.

Las prácticas mencionadas, son factores que pueden incidir en los resultados que obtienen los estudiantes en sus evaluaciones y de esta manera conducir al éxito o al fracaso escolar. Sin embargo, existen otros factores que también influyen de manera negativa o alteran el proceso de evaluación:

- Confusión entre medición y evaluación: La medición consiste en asignar puntajes al rendimiento del estudiante, no representa más que un medio en el proceso de evaluación educativa. No es un fin en sí misma. Pero es la medición, la nota, a lo que se reduce la evaluación quedando el proceso incompleto.
- Más que la nota debe interesar la valoración del aprendizaje; es decir, la interpretación de esos puntajes para evaluar cómo va aprendiendo el estudiante.
- Predominio de la heteroevaluación: La evaluación está limitada a la iniciativa del docente; no suele considerarse la evaluación que sobre su propio proceso educativo realiza el educando ni la interevaluación o coevaluación. La evaluación que hace el docente debiera complementarse siempre con autoevaluación e interevaluación, para lograr el desarrollo del sentido crítico y participativo de los estudiantes, y que estos no terminen convertidos en simples objetos del juicio de sus profesores.

- **Desconexión con los objetivos educacionales:** La evaluación del aprendizaje se aplica en función de los contenidos y no de los objetivos que se hayan previsto. Los profesores suelen indicar temarios para examen en lugar de objetivos. En este caso, los objetivos del diseño y planeación curricular se consignan solamente para cumplir la formalidad administrativa que demanda la supervisión.
- **Improvisación al preparar las pruebas:** Generalmente las pruebas o exámenes no son planeados anticipadamente. Lo que ocurre con mayor frecuencia en el caso de pruebas tipo ensayo. No hay planteamientos cuidadosos de las pruebas, ni tampoco suele prepararse un banco de preguntas por iniciativa personal. Existe cuando es elaborado por requerimiento institucional.
- **Subjetividad en la calificación** por no contar con criterios pertinentes y completamente definidos que permitan asignar los puntajes con justicia y transparencia.
- **Ausencia de evaluación formativa:** como se ha mencionado, interesan los resultados finales y no el proceso que lleva a esos resultados y que reviste una gran importancia porque significa una oportunidad para efectuar los correctivos necesarios para ayudar al estudiante a superar sus posibles equivocaciones y a reforzar sus aciertos. Continuar con esta visión reducida de la evaluación, implica asumir que los aprendizajes deben ser evaluados sólo a partir de sus resultados finales, como si la finalidad del proceso de evaluación fuera seleccionar.
- **Utilización de un rol de exámenes:** El rol de exámenes condiciona negativamente el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y distorsiona el funcionamiento del proceso

educativo y la evaluación, pues se divide el tiempo de trabajo en dos partes: época de clases y de exámenes, por tanto, la evaluación deja de ser permanente o continúa, rasgo esencial de este proceso.

- Uso arbitrario de las escalas de calificación: Cuando hay una norma absoluta, existe una nota mínima de tipo convencional para aprobar y ser promovido. No se toma en consideración al grupo de estudiantes examinado con la misma prueba. El criterio relativo a la valoración del esfuerzo personal, requiere una observación particular del desempeño de cada estudiante y su progreso individual.
- Los promedios como evaluación sumativa: frecuentemente se promedian las calificaciones obtenidas en distintos momentos del proceso, al comienzo, en el intermedio y al final del curso, sin tener en cuenta su complejidad, donde algunas podrían haber demandado mayor esfuerzo o que responden a una mayor familiaridad para con el curso, una materia o tema específico y un mejor conocimiento recíproco en relación con el profesor y su metodología. El promedio se ha convertido en sinónimo de evaluación sumativa y se aplica indiscriminadamente, condicionando entre los estudiantes una conducta calculadora. Algunos estudiantes pierden interés por el curso ya que hasta con notas desaprobatorias pueden ser promovidos gracias al resultado de aplicar el promedio.
- Tendencia a evaluar solo la evocación: Solamente interesa la capacidad de los estudiantes para recordar nombres, fechas, clasificaciones, etc. Es claro que resulta mucho más fácil elaborar este tipo de preguntas; puesto que requieren menor creatividad o dedicación, que plantear un problema o situación que haga necesario en

los estudiantes la utilización de habilidades intelectuales y no solamente de reproducción de datos puntuales.

Los anteriores factores permiten evidenciar algunas de las diversas dificultades que debe enfrentar el estudiante en la evaluación del resultado de su proceso formativo en la escuela. Estas tienen una profunda incidencia en la continuidad de su vida escolar, ya que pueden derivar en el éxito o fracaso.

3.3. Éxito o fracaso escolar

El concepto de fracaso escolar reviste importancia para el sistema de medición y de calidad que impera en las instituciones educativas de la actualidad; sin embargo, este fenómeno despertó interés desde mediados del siglo pasado, dando origen a los estudios e investigaciones que más adelante proporcionarían los elementos teóricos que configurarían las explicaciones sobre este.

Para hablar de fracaso escolar, es necesario referirse a la importancia de la escuela, que, como resultado del proyecto modernizador europeo, buscó dotar de autonomía y juicio al hijo del pueblo, apartándolo del dogma y preparándolo para las diversas actividades productivas de la época. No obstante, existía un propósito principal en su razón de ser, y este era contribuir en la construcción del Estado- Nación a través de los procesos de socialización, la construcción de saberes y competencias requeridas por una sociedad cada vez más exigente. La coyuntura actual ha puesto en evidencia que la escuela, aunque ocupa un lugar privilegiado como institución de saber y cultura, también ha entrado en una situación de crisis con el nacimiento de la sociedad del conocimiento, ya que en la sociedad red, los sujetos

pueden acceder a la información y construir saberes sin tener que asistir a la escuela para cumplir con un proceso lineal de formación y aprendizaje.

Lo anterior pone de manifiesto la brecha entre la escuela clásica moderna, disciplinaria y rígida, y la escuela actual que, aunque conserva las mismas prácticas, busca limitar todas las formas de violencia, convirtiéndose así, en un espacio de control, donde se escolariza, promueve la selección, acentúa las desigualdades y reafirma los privilegios.

El panorama educativo desde mediados del siglo pasado, refleja los cambios que ha ido experimentando la escuela, los cuales se manifiestan a través de su expansión y ampliación de la escolarización. Además, los cambios socio-económicos que se han producido, generan nuevas demandas y configuran otras realidades; es por esto, que se empieza a interrogar sobre los efectos que produce la institución escolar, al tiempo que surge la necesidad de explicar, a partir de diferentes investigaciones, los resultados obtenidos y los factores que inciden en el éxito o fracaso del proceso educativo.

...el fracaso escolar aparece, a la vez, como una situación inherente a la función del sistema escolar, producto indiscutible de la masificación escolar y como una realidad construida cuyas expresiones están unidas a un ideal específico de rendimiento, excelencia y éxito. Esto porque cuando la escuela se hizo necesaria, obligatoria y masiva creó sus propios códigos y símbolos siempre unidos a la excelencia, éxito y al logro (Zambrano, 2014, pág. 33).

Lo anterior se manifestó como respuesta a las nuevas realidades que vincularon los conceptos de educación y desarrollo. En este sentido, el acceso a la educación representaba el vehículo que permitía la movilidad social; los códigos y símbolos construidos en la escuela, estaban

ligados al éxito y la excelencia, de esta manera la escuela empezó a ser considerada como garante de calidad de vida, prestigio y de estatus.

Al respecto, Perrenoud, (1992, citado en Zambrano, 2014, pág. 34) plantea:

... el logro y el fracaso es un sistema de representaciones construidas por el mundo escolar según sus propios criterios y procedimientos de evaluación; los juicios de logro y fracaso remiten a normas de excelencia solidarias de un currículo cuyo contenido y forma influyen la naturaleza y amplitud de las desigualdades y, finalmente, el fracaso es también fracaso de la escuela; la fabricación del fracaso se mide en contradicción entre la intención de instruir y la impotencia relativa de la acción pedagógica prevista.

Es así como la organización escolar estableció parámetros y determinó el ritmo de aprendizaje esperado, de tal forma que el sujeto que no cumpliera con dichos criterios entraría a hacer parte de los catalogados como fracaso escolar.

Respecto a la definición de fracaso escolar, no se ha llegado a un consenso, sin embargo, conceptos como repitencia, abandono, desigualdades, trayectorias, selección, movilidad social, reflejan lo que se ha analizado y entendido como fracaso escolar.

No obstante, como lo plantea Zambrano, especialistas y académicos concuerdan en que las causas de este fenómeno son múltiples, y entre ellas se pueden mencionar aspectos socioculturales, institucionales, psicológicos; se atribuye la responsabilidad al currículo, a los insumos escolares, a la formación del profesorado; otros se refieren a la igualdad de oportunidades en el proceso escolar lo que tiene que ver con las mismas posibilidades para los estudiantes y la superación de los mecanismos ocultos de selección.

Según expresa Zambrano (2014):

Lo que se nombra como fracaso no es sino la inadecuación entre principios, medios y resultados del saber escolar, los que a la luz de las políticas educativas generan consecuencias más o menos desconcertantes que afectan, directa y de forma negativa, los esfuerzos tanto financieros, como sociales y humanos, mitigando así las expectativas de las personas, condenándolas a la exclusión. (pág. 35)

Cuando el estudiante presenta bajos niveles de aprendizaje, reprueba un año lectivo, deserta, o es expulsado del plantel educativo, la situación refleja fracaso escolar, fenómeno que puede definirse como el proceso por medio del cual la institución escolar es incapaz de hacer de su función un medio de realización del sujeto (Zambrano, 2011, pág. 62).

Cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera (Tegiri, 2009, pág. 23).

Aunque pueden ser diferentes factores los que influyan para que se presente el fracaso escolar, es claro que la escuela con sus respectivos procesos y procedimientos tiene gran responsabilidad en este fenómeno, por lo que no se deben perder de vista los propósitos y fines de la educación

Fracasar supone que para determinados sujetos no se cumpla la promesa ilustrada moderna de extender a todos los bienes de la escolaridad, de la cultura y de las oportunidades que se pueden derivar de la educación, independientemente de la condición personal, familiar, cultural y social de quienes ingresan en el sistema educativo (Sacristán, 2013, pág. 84).

El fracaso escolar es un fenómeno que a muchos limita y los condena a repetir una historia de conformismo y desilusión, pues se niega la posibilidad de acceder al mundo, a su historia y a los saberes que permiten la libertad del sujeto.

Uno de los propósitos de la escuela es precisamente el de ayudar al sujeto a salir del estado de dependencia familiar, de las falsas creencias e incluso del mundo estrecho en el que pueda estar viviendo, por ello el fracaso escolar le puede significar sepultar muchas posibilidades de avance y desarrollo integral, pues en el mundo moderno, el de la gran individualidad, el del presente, no saber, es vivir condenado y ser sujeto de manipulación. Como lo expresa Zambrano, este es precisamente el gran discurso de poder de la institución escolar moderna. Y por ello, el fracaso escolar significa para la escuela, la incapacidad para someter con su poder al total de las masas y contribuir al desarrollo del sujeto.

La selección e imposición de los saberes, la instrumentalización de los contenidos escolares pueden dar origen al fracaso escolar. La selección escolar es siempre invisible, ella decide quiénes deben seguir y quiénes no, seguramente, porque es más fuerte trabajar sobre esta realidad que conducir a todos al logro escolar. Este es el gran desafío de la escuela, permitir que todos los alumnos obtengan resultados positivos y logren terminar su escolaridad de manera satisfactoria (Zambrano, 2011, pág. 63).

Por lo tanto, el estudiante que fracasa estaría siendo condenado a enfrentar un futuro incierto y con posibilidades disminuidas, ya que no logrará construir los conocimientos que se requieren y esto en cierto modo podría ser consecuencia del proceso institucional realizado, en la medida en que este no logre despertar la curiosidad, impulsar la decisión y el coraje, aspectos mínimos para aprender.

...el fracaso escolar masivo, como efecto de un sistema de actividad, se define en numerosas instancias, en eventos evaluativos en los que un maestro o un profesor deciden que un alumno no aprende o no lo hace en los ritmos y de las formas en que se espera. Es crucial reflexionar sobre el grado hasta el cual el alumno (y su posible destino de fracaso) está expuesto a la comprensión del profesor en ese momento evaluativo. La comprensión del profesor es un atributo de la situación educativa, menos evidente que la presencialidad o la simultaneidad, más sutil, pero también operante (Mcdermott, 2001, citado en Tirigi, 2009, p. 23)

Es por esto, que resulta necesario revisar y cuestionar el quehacer de algunos profesores ya que el futuro de un estudiante podría estar en riesgo cuando se realizan juicios y se toman decisiones sin considerar la amplitud del concepto de evaluación y las posibles implicaciones de los resultados.

En palabras de Sacristán, (2013, pág. 85): El fracaso escolar es un fenómeno con dimensiones más amplias que las que hacen referencia a la falta de aprovechamiento del alumnado en las instituciones educativas.

Constituye un problema social, porque está ligado al funcionamiento la sociedad, a un orden y organización de las actividades, al trabajo de hombres y mujeres, a la posición social y a las relaciones con los demás.

También es un problema con consecuencias económicas porque se posterga el ingreso al mercado laboral y se aumentan los costos de la educación, ya que se retrasa la salida de los estudiantes, teniendo estos que utilizar durante más tiempo los recursos que se necesitan.

Además, representa un reto y un problema pedagógico que nos exige revisar y cuestionar, el modo en el que opera la institución escolar, las prácticas educativas que allí se desarrollan y

nos obliga a denunciar aquellas que, por muy criticadas que hayan sido, todavía permanecen en el sistema. No se puede olvidar que las exigencias de la institución educativa y los resultados están en función del tipo de tareas que se desarrollan.

Igualmente es un problema moral, porque significa una evaluación del sujeto, que puede afectar su imagen y reputación, puede convertirse en un estigma ante los demás y ante sí mismo, pues condiciona la autoimagen que uno pueda tener acerca de lo que es y de lo que vale para los demás. Esto a su vez, puede significar discriminación, desigualdad de oportunidades y un limitado acceso a la cultura.

Así mismo, puede verse afectado el desarrollo de la personalidad. Cuando el fracaso impacta el aspecto psicológico de los estudiantes, estos se vuelven sujetos más vulnerables ante las dificultades, con una disposición disminuida para cumplir con las exigencias que se le presentan y sin la actitud requerida para afrontar los retos que el aprendizaje demanda.

Como lo plantea Sacristán, (2013, pág. 86) la sensibilidad ante el fracaso escolar, data de antiguo, pero cobra más presencia hoy por la conjunción de tres aspectos: Primero, por la extensión del sistema educativo, el cual ha aumentado el número de afectados por el fracaso escolar. La escolarización masiva que acoge una población no seleccionada, ha evidenciado el hecho de que no todos alcanzan los objetivos pretendidos, e incluso se ha llegado a sostener el argumento que admite como un hecho normal o natural no lograrlos.

Segundo, por la importancia del papel que desempeña la evaluación en la organización educativa, por el poder de control ejercido por las regulaciones administrativas y por los mismos profesores, situaciones que en numerosas ocasiones desmotivan a los estudiantes.

Tercero, por la abundancia de los procedimientos de evaluación y de control y su frecuente aplicación, los cuales proporcionan de manera permanente datos e información acerca del

desempeño y rendimiento de los estudiantes, lo que conlleva a una calificación y juicio que sentencia quien es buen o mal estudiante.

En palabras de Sacristán, (2013, pág. 87) “es la evaluación la que proporciona públicamente la demostración de lo que vale cada uno”.

La responsabilidad del profesor, agente de la educación es de gran magnitud, pues sobre sus hombros recae en gran medida, la tarea de despertar en el estudiante el interés por aprender, la curiosidad, la disciplina y el autocontrol. Se debe buscar que el alumno termine con éxito su etapa escolar y asegurar la adquisición de las herramientas que le permitan hacer frente a los retos de la vida misma.

En resumen, la función de la escuela es primordial, su principio fundamental es la socialización y la construcción de saberes que le permitan al sujeto reconocerse como tal, es decir, libre y autónomo en su pensar, actuar y sentir. Es así como los estudiantes no asisten a la escuela para “ganar o perder”, sino para formarse de manera integral; adquirir las herramientas necesarias que le permitan desenvolverse en los diferentes contextos a través de una participación productiva y de sana convivencia.

Sin embargo, que se cumplan estos propósitos depende en gran medida del proceso formativo realizado, en el cual desempeña un papel trascendental la evaluación, porque es la que define quien ha alcanzado los objetivos propuestos, es decir, quien aprueba y quién no.

Se deben diferenciar las dos funciones de la evaluación: una pedagógica, que tiene que ver con el análisis del proceso de enseñanza, para obtener información sobre el nivel de aprendizaje de los estudiantes y el grado de eficacia de las estrategias aplicadas, de esta manera se podrán ejecutar las acciones de mejora requeridas. Esta función se relaciona directamente con la evaluación formativa o cualitativa la cual exige analizar

permanentemente toda la realización del proceso de enseñanza - aprendizaje, al igual que el contexto y los resultados, de tal forma que se puedan realizar los ajustes que permitan perfeccionarlo y así, asegurar en mayor medida la consecución de los objetivos propuestos. La otra función es social, pues hace referencia a la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a terceros. Es decir, determina quién es promovido o aplazado. Esta función ha predominado sobre la función pedagógica, pues muchos han considerado que evaluar es aplicar exámenes al final del proceso instruccional, calificar y asignar un número que confirma si se ha aprendido o no, esta es la evaluación sumativa o cuantitativa. Pero queda claro que la evaluación implica un análisis que va más allá de la medición de una prueba o test aplicado en determinado momento.

La evaluación corresponde al juicio que realiza el profesor respecto a las cualidades del desempeño de los estudiantes teniendo como soporte, diferentes aspectos. Por tanto, se debe diferenciar la medición de la evaluación, de lo contrario la evaluación se podría estar limitando a una actividad de medición discontinua del aprendizaje de los estudiantes, lo que propicia el fracaso escolar.

La evaluación que hace énfasis en los productos del aprendizaje y no en los procesos, es esencialmente cuantitativa. En esta postura, el docente es quien generalmente origina la situación evaluativa, muchas veces de manera arbitraria y como un mecanismo de control, donde no se explicita la razón de ser de la evaluación. Esto al mismo tiempo refleja improvisación en la preparación de la prueba y desconexión con los objetivos educacionales, pues se aplica la evaluación en función de los contenidos y no de los objetivos que se hayan previsto, por lo que los estudiantes quedan reducidos a objetos del juicio de sus profesores.

Por tanto, desatender la importancia de aspectos evaluativos como la función, regulación, tipo de evaluación, conexión con los objetivos, genera un impacto negativo en los resultados obtenidos por los estudiantes, lo que puede afectar la continuidad de su vida escolar.

Como se formuló en el enunciado de la segunda proposición, a confirmarse en este trabajo de investigación, las prácticas evaluativas, desarticuladas de los procesos de enseñanza - aprendizaje, impactan de manera directa el desempeño de los estudiantes, pudiendo derivar en fracaso escolar.

4. Marco Metodológico

4.1. Tipo De Investigación

Esta investigación es de carácter explicativo, mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto, busca conocer que incidencia tienen en el fracaso escolar, las prácticas evaluativas implementadas por los profesores del grado sexto en la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia, sede No.2 jornada tarde.

Para responder al problema planteado, se adoptó la estrategia de investigación de campo, la cual consiste en la recolección de datos directamente de la realidad contextual donde ocurren los hechos, es decir, de la institución educativa mencionada, con miras a obtener la información necesaria, válida, verificable y por ende confiable, que posibilitara conseguir los objetivos planteados.

Los datos de interés fueron recogidos directamente, de tal forma que hubiese certeza de la información recolectada y garantizar un mayor nivel de confiabilidad en el conjunto de la información obtenida. Las técnicas de procesamiento y análisis de datos fueron: la clasificación, el registro, y la codificación.

El proceso de codificación atendió al método tradicional, es decir, sin software, de tal manera que se pudiera resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada en el proceso, ya que los programas de software para el análisis de datos cualitativos ofrecen diferentes herramientas y formatos para codificar, pero los principios del proceso analítico son considerados iguales, tanto si se hace manualmente como con la ayuda de un programa.

4.2. Sujetos De La Investigación

Los sujetos de la investigación fueron los profesores de algunas de las asignaturas correspondientes al grado sexto para el año analizado.

El número de profesores correspondiente a la jornada es de 16, de los cuales fueron entrevistados 10, quienes aportaron evidencias físicas del proceso evaluativo realizado por cada uno y fueron identificados con la letra E y el número según el orden en el que fueron entrevistados, como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 1 *Sujetos de la investigación*

Entrevistado número	Asignatura
E1	Lengua castellana
E2	Inglés
E3	Ciencias Sociales
E4	Lengua castellana
E5	Ciencias Naturales
E6	Matemáticas
E7	Matemáticas
E8	Ciencias Sociales
E9	Contabilidad
E10	Contabilidad

Fuente: Elaboración propia

4.3. Instrumentos Y Procedimiento De Investigación

Para recolectar la información se aplicó la muestra cualitativa, la cual permite investigar a partir de la porción de una totalidad; por lo que se entrevistaron 10 de los 16 docentes de grado sexto, pertenecientes a la sede y a la jornada. El número de docentes entrevistado correspondió al criterio de saturación.

La muestra cualitativa permite obtener resultados generalizables para una totalidad, dentro de límites de representatividad socioestructural. La representatividad posibilita a la muestra cualitativa reproducir las características principales de un todo, de tal modo que permite estudiar, describir y explicar el objeto de estudio.

Se aplicó el muestreo por juicio, procedimiento que consiste en la selección de las unidades a partir de criterios conceptuales de acuerdo a los principios de la representatividad estructural; con base en estas consideraciones, se eligieron a los entrevistados.

Luego de establecer la representatividad y la forma del procedimiento, se examinó el número de unidades requeridas en la muestra cualitativa. En este sentido, el principio del punto de saturación permitió definir el tamaño de la muestra cualitativa, el número de unidades elegidas dentro de ciertas condiciones metodológicas y cuyos resultados representaron al colectivo objeto de estudio.

Esta metodología facilitó operativamente la determinación del tamaño de la muestra cualitativa, a la vez que representó el universo objeto de estudio, los resultados que se obtuvieron son válidos para el conjunto dentro de las condiciones que establece el punto de saturación.

El punto de saturación del conocimiento es el examen sucesivo de casos que van cubriendo las relaciones del objeto social, de tal forma que a partir de una cantidad determinada, los nuevos casos tienden a repetir o saturar el contenido del conocimiento anterior.

La saturación del conocimiento supone que se han establecido las pautas estructurales que subyacen a un determinado conjunto de procesos sociales, y que los nuevos casos no introducirán correcciones ni complementos al conocimiento de la realidad estudiada; solo

repite el contenido de la pauta social definida. (Bertaux y Bertaux –Wiame, citado en Mejía, 2000).

La muestra fue tomada a partir de la entrevista personal en la cual se determinó de antemano cuál era la información relevante que se quería conseguir.

Para definir las preguntas a realizar a cada profesor (Ver Tabla 2), se determinaron las categorías y subcategorías de análisis a partir del marco teórico construido en relación con los posibles aspectos evaluativos conducentes al fracaso escolar.

A partir de las subcategorías se formularon preguntas abiertas para la realización de las entrevistas con los profesores; se recogieron los datos y se observó atentamente todo lo que los participantes hicieron y/o dijeron, pues todo tiene valor para la investigación. El registro se realizó a través de un dispositivo de audio y a través de notas escritas.

Se hicieron preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, para ir entrelazando los temas que se querían analizar. Es claro que la relevancia, posibilidades y significación de este diálogo como conocimiento de los sujetos, reside en la naturaleza y calidad del proceso, por lo que se establecieron previamente los acuerdos necesarios, tales como: fecha, hora y lugar. De tal forma que se garantizara en mayor grado, el éxito del encuentro. La entrevista fue grabada a través de un dispositivo de audio y por tal razón, los registros obtenidos fueron transcritos en forma textual.

Se consideró pertinente este tipo de instrumento, ya que la entrevista está fundamentada en aspectos cualitativos. Además, por ser flexible y dinámica, dado que exige frecuentes encuentros cara a cara dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los individuos acerca de experiencias o situaciones.

También se acudió al análisis de fuentes y datos a través de la recolección de material original, de la realización de fotocopias o el escaneo de originales, tales como evaluaciones, indicadores de matrícula, retirados y desertores, aprobados y reprobados, de tal manera que sirvieran como sustento o evidencia de las hipótesis planteadas.

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de las categorías, las subcategorías y las preguntas base para la realización de las entrevistas:

Tabla 2 Categorías y subcategorías

No.	CATEGORÍA	No.	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
1	Medición vs. Evaluación	1.1	Medición	¿Para usted qué es la evaluación? ¿Para quién evalúa?
		1.2	Evaluación	¿Que tan importante es para usted la evaluación en el proceso de E-A?
2	Tipo de evaluación predominante	2.1	Heteroevaluación	¿Qué instrumentos de evaluación utiliza? Describa brevemente todas las formas de evaluación que actualmente utiliza.
		2.2	Coevaluación	
		2.3	Autoevaluación	
3	Uso de los objetivos para el diseño de la evaluación	3.1	En función de los contenidos	¿Bajo que criterios construye la evaluación? Cuando está diseñando la evaluación ¿Qué elementos del proceso de E-A tiene en cuenta?
		3.2	En función de los objetivos	
4	Grado de formalidad en el diseño de la prueba	4.1	Total	¿Cómo decide los momentos en los que debe realizar una evaluación? ¿Con cuanto tiempo de antelación planea las evaluaciones?
		4.2	Parcial	
		4.3	Nada	
5	Grado de objetividad en la calificación	5.1	Total	¿Cómo califica una evaluación? ¿Cómo define la nota? Describa como lleva a cabo el proceso de calificación de las evaluaciones. ¿Cómo define la nota de final de periodo? ¿Utiliza criterios previamente definidos? ¿Utiliza rúbricas? ¿Cómo las utiliza?
		5.2	Parcial	
		5.3	Nada	
6	Evaluación formativa vs. Evaluación sumativa	6.1	importancia otorgada al proceso de E-A	¿Qué hace luego de calificar la evaluación? ¿Qué hace con los resultados? ¿Qué hace con los estudiantes reprobados? ¿Vuelve a evaluar o no?
		6.2	Importancia otorgada a los resultados	
7	Tiempo de trabajo	7.1	Tiempo de clases y tiempo de exámenes	¿Cómo decide en qué momento evaluar?
		7.2	Evaluación continúa	
8	Evaluación como mecanismo de control	8.1	Uso arbitrario	¿Cómo califica una evaluación? ¿Cómo define la nota? Tiene en cuenta el esfuerzo personal? ¿De qué manera se refleja?
		8.2	Objetividad en la calificación	
9	¿Qué evalúa?	9.1	La evocación (nombres, fechas, clasificaciones, etc)	¿Qué tipo de preguntas utiliza para su evaluación? ¿Abiertas o cerradas? ¿Utiliza el modelo de pregunta prueba saber? ¿Construye las preguntas o las extrae de textos e internet?
		9.2	Competencias básicas (interpretar, argumentar, proponer) Competencias específicas de la asignatura.	

Fuente: Elaboración propia

Luego de la realización de las entrevistas, los pasos ejecutados para el análisis de la información fueron los siguientes:

1. Transcripción de todo el material para ser analizado.
2. Lectura detallada del texto, para asignar códigos a las partes correspondientes a cada subcategoría, por ejemplo C.1.1, este código fue resaltado con un color determinado para poder realizar la identificación con mayor facilidad.
3. Inclusión de comentarios escritos en el texto, de tal forma que reflejarán nociones acerca de la utilización de las diferentes partes de la información recolectada.
4. Subrayado de las partes del texto que podían servir de citas textuales en el reporte final por lo ilustrativo que podían ser respecto a una categoría.
5. Lecturas repetidas con las anotaciones y la codificación para tener mayor claridad y estructura en el análisis.
6. Contraste y análisis entre las respuestas entregadas por cada uno de los profesores y las evaluaciones realizadas y calificadas por ellos, así mismo se analizaron los cuadernos de cada una de sus asignaturas, con base en una rejilla de observación que facilitó dicho análisis (Ver Anexo 10).
7. Cálculo de frecuencias para cada subcategoría a partir de las respuestas correspondientes. Con base en estos cálculos se analizaron resultados y finalmente se establecieron las conclusiones.

5. Presentación De Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el proceso de investigación, a partir del establecimiento de categorías y subcategorías de análisis, con base en la información recolectada a través de las entrevistas y documentos propios del proceso evaluativo de cada uno de los a diez profesores entrevistados en la sede No.2 jornada tarde de la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia.

5.1. Categorías De Análisis

Se establecieron nueve (9) categorías con sus respectivas subcategorías, las cuales hacen referencia a los factores que pueden incidir en los resultados de la evaluación de los estudiantes de grado sexto.

Tabla 3 Cálculo de frecuencias para cada subcategoría

No.	CATEGORÍA	No.	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS	TOTAL
1	Medición vs. Evaluación	1.1	Medición	¿Para usted qué es la evaluación? ¿Para quién evalúa? ¿Que tan importante es para usted la evaluación en el proceso de E-A?	8/10
		1.2	Evaluación		2/10
2	Tipo de evaluación predominante	2.1	Heteroevaluación	¿Qué instrumentos de evaluación utiliza? Describa brevemente todas las formas de evaluación que actualmente utiliza.	8/10
		2.2	Coevaluación		1/10
		2.3	Autoevaluación		3/10
3	Uso de los objetivos para el diseño de la evaluación	3.1	En función de los contenidos	¿Bajo que criterios construye la evaluación? Cuando está diseñando la evaluación ¿Qué elementos del proceso de E-A tiene en cuenta?	8/10
		3.2	En función de los objetivos		2/10
4	Grado de formalidad en el diseño de la prueba	4.1	Total	¿Cómo decide los momentos en los que debe realizar una evaluación? ¿Con cuanto tiempo de antelación planea las evaluaciones?	2/10
		4.2	Parcial		7/10
		4.3	Nada		1/10
5	Grado de objetividad en la calificación	5.1	Total	¿Cómo califica una evaluación? ¿Cómo define la nota? Describa como lleva a cabo el proceso de calificación de las evaluaciones. ¿Cómo define la nota de final de periodo? ¿Utiliza criterios previamente definidos? ¿Utiliza rúbricas? ¿Cómo las utiliza?	1/10
		5.2	Parcial		8/10
		5.3	Nada		1/10
6	Evaluación formativa vs. Evaluación sumativa	6.1	importancia otorgada al proceso de E-A	¿Qué hace luego de calificar la evaluación? ¿Qué hace con los resultados? ¿Qué hace con los estudiantes reprobados? ¿Vuelve a evaluar o no?	1/10
		6.2	Importancia otorgada a los resultados		9/10
7	Tiempo de trabajo	7.1	Tiempo de clases y tiempo de exámenes	¿Cómo decide en qué momento evaluar?	2/10
		7.2	Evaluación continúa		8/10
8	Evaluación como mecanismo de control	8.1	Uso arbitrario de las escalas de calificación	¿Cómo califica una evaluación? ¿Cómo define la nota? Tiene en cuenta el esfuerzo personal? ¿De qué manera se refleja?	9/10
		8.2	objetividad en la calificación		1/10
9	¿Qué evalúa?	9.1	La evocación (nombres, fechas, clasificaciones, etc)	¿Qué tipo de preguntas utiliza para su evaluación? ¿Abiertas o cerradas? ¿Utiliza el modelo de pregunta prueba saber? ¿Construye las preguntas o las extrae de textos e internet?	8/10
		9.2	Competencias básicas (interpretar, argumentar, proponer) Competencias específicas de la asignatura.		2/10

Fuente: Elaboración propia

5.1.1. Categoría No.1: Medición Vs. Evaluación

Refleja la concepción que el profesor tiene sobre la evaluación, a quiénes considera que impacta y la importancia que le asigna dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

El análisis de las entrevistas evidenció que ocho de los diez profesores conciben la evaluación como una actividad de medición, donde el propósito es asignar una nota o puntaje al desempeño de los estudiantes. De esta manera lo expresó el Entrevistado número1 (de aquí en adelante todos los profesores entrevistados serán identificados con la letra E y el número que corresponda) al enunciar:

“La evaluación es una de las tantas herramientas que me permiten medir el grado de comprensión que ha tenido el estudiante del tema”.

De la misma manera interpreta el concepto de evaluación el E.3 quien opinó:

“Para mí la evaluación es como una opción con la que uno puede medir que tanto el estudiante ha asimilado los temas, medir también el nivel de comprensión de los estudiantes de determinada temática”.

Lo anterior permite observar como el concepto de evaluación es confundido con el de medición, donde la nota juega un papel primordial, más que el proceso que desarrolla el estudiante para construir sus conocimientos.

5.1.2. Categoría No.2: Tipo de evaluación predominante

Indica los instrumentos de evaluación que el profesor emplea para emitir juicios sobre los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, desarrollar el sentido crítico y participativo de los estudiantes.

La reflexión en torno a los resultados de las entrevistas en esta categoría, refleja que todos los profesores entrevistados emplean la heteroevaluación como principal forma de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, solo uno utiliza la coevaluación o evaluación entre pares y tres utilizan la autoevaluación.

Ejemplo de lo anterior se evidencia en la siguiente expresión del E.1:

“...me gustan mucho las pruebas de selección múltiple y me da la impresión de que el estudiante allí le va mejor, en las pruebas de selección múltiple que en pruebas donde tiene que escribir”

El E.2 manifestó:

“...la evaluación la hago escrita, la hago oral, la hago también en grupo, porque los pongo a trabajar en grupo, y la hago en forma colaborativa”

De igual forma el E. 3 aseveró:

“Yo evalúo... es un proceso que trato de que sea continuo, de estar también evaluando en el momento de la clase al estudiante en cuanto a su actitud, su participación, en todos sus aspectos”.

Según los resultados anteriores, la heteroevaluación predomina sobre las demás formas de evaluación, por tanto, la evaluación en gran medida está condicionada a la iniciativa del profesor, limitando las posibilidades que brindan las demás formas de evaluación.

5.1.3. Categoría No. 3: Uso de los objetivos para el diseño de la evaluación

Muestra los criterios que orientan a los profesores en el diseño de la evaluación, los elementos del proceso de enseñanza - aprendizaje que se tienen en cuenta para llevar a cabo el proceso evaluativo.

En esta categoría ocho de los diez profesores construyen la evaluación en función de los contenidos y dos la construyen en función de los objetivos, como se observa en los siguientes párrafos:

A la pregunta que aspectos tiene en cuenta para diseñar la evaluación el E.1 respondió:

“Lo primero, lo que yo le haya explicado al estudiante, porque se confunde mucho el estudiante si va a encontrar unos puntos que el profesor ni siquiera los ha explicado, o no los ha puesto ni siquiera a trabajar sobre ellos...” “les dije me van a estudiar las fotocopias y me van a estudiar las preguntas y sus debidas respuestas y de allí saco la evaluación” “Cuando el tema se ha agotado, y si en mi concepto considero que el tema yo ya lo he agotado, actualmente tenemos el recurso del vídeo, cuando se ha visto el vídeo, cuando el alumno ha obtenido las copias, el profesor las ha explicado, ha desarrollado las preguntas del mismo tema que traen las fotocopias, ha preguntado, entonces yo veo que el tema por esa parte se desgasta, sigue la evaluación”.

Así mismo, lo expresaron los siguientes entrevistados:

E.2: “Cuando tengo unos temas ya vistos y puedo tener por lo menos cinco temas, yo digo aquí más o menos ya arranco con algo”

E.3: “Si, más que todo cuando ya se ha finalizado un tema, que hemos avanzado, se ha consultado suficiente sobre ese tema”.

De esta manera, los profesores en su mayoría construyen la evaluación con base en los temas establecidos en la programación, restándole importancia a lo que realmente debe ser el objetivo del proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir, a las competencias que se deben desarrollar en los estudiantes.

5.1.4. Categoría No.4: Grado de formalidad en el diseño de la prueba

Da cuenta del nivel de planeación y de formalidad con que el profesor prepara las pruebas de sus estudiantes, la coherencia con las competencias a evaluar, el grado de complejidad, el nivel de extensión, el vocabulario, la estructura, la presentación, entre otros aspectos a tener en cuenta.

Se observó que siete de los diez profesores presentan un nivel de planeación y de formalidad parcial en el diseño de las pruebas, por otra parte, dos, un grado de formalidad total, y uno ningún grado de planeación.

Lo anterior quedó evidenciado de la siguiente manera:

A la pregunta ¿con cuánto tiempo de antelación planea las evaluaciones?, algunos de los profesores respondieron, por ejemplo:

E.3: “Generalmente en el camino decido cuando evaluar, yo considero que se van a hacer dos evaluaciones durante el periodo, dos evaluaciones tipo saber”.

E.7: “Prácticamente el mismo día que yo la voy a hacer, en la mañana”.

El análisis de las entrevistas en esta categoría evidencia que la mayoría de los profesores no dedica mayor cantidad de tiempo al diseño de las pruebas o evaluaciones, lo que resulta

coherente con las respuestas a la pregunta ¿qué tipo de preguntas utiliza? ¿Preguntas abiertas, cerradas, tipo prueba saber?, a lo que algunos de los profesores respondieron

E.1: “No porque el alumno a veces lo que escribe, lo escribe de una manera que él puede llegarme a convencer, de que eso que él escribió es así, no hay un patrón para uno decir dentro de lo que escribió aquí, no hay verdad en lo que escribe, siempre hay algo de verdad en lo que el alumno escribe cuando las preguntas son abiertas, entonces tú vas a evaluar, vas a calificar una evaluación de preguntas abiertas hay que dedicarle un tiempo enorme, porque tienes que leer con mucho cuidado, y si el no viene a ti a reclamarte que lo que dijo allí puede tener parte de cierto, viene el papá y me dice que lo escribió allí es así, entonces la verdad sea dicha, no me gusta complicarme con esa situación por la demora”.

E.5: “Lo que no hago es pregunta abierta, porque yo hago exámenes cada ocho días, se me ubican 400 exámenes, tengo que calificarlos rápido y yo para la casa no me voy a llevar tanta cosa, la última semana hago como esa descripción más amplia de esas preguntas y en el plan de mejoramiento un poquito más”.

Lo anterior indica que las evaluaciones en el limitado tiempo de su elaboración tienden a tener una estructura de selección múltiple, donde se pregunta más por el significado de conceptos, datos, clasificaciones, al ser más fácil elaborar este tipo de preguntas que plantear un problema o situación que le exija a los estudiantes mayores habilidades intelectuales.

5.1.5. Categoría No.5: Grado de objetividad en la calificación

Evidencia la manera en que el profesor lleva a cabo la calificación de la evaluación, cómo establece las notas, cómo define una nota final, el grado de formalidad en el establecimiento de criterios previamente determinados con los estudiantes.

En esta categoría ocho de los diez profesores presentan un grado de objetividad parcial en la calificación de las evaluaciones y en la definición de notas. Solo uno refleja un grado de objetividad total y otro, ningún grado de objetividad.

La mayoría de los profesores utilizan el promedio para definir los resultados finales, esto se observa al analizar las respuestas a la pregunta ¿cómo califica las evaluaciones? ¿Cómo define las notas?

E.1: "...a mí una prueba me pueden dar 28 puntos para calificar, me puede dar 15, me puede dar 16, yo cojo esa cantidad, divido 50 en esa cantidad y eso es lo que vale cada puntico bien desarrollado o bien hecho, y vamos a suponer una prueba que era de 28 puntos, divido 50 en 28 y eso me da 2.77..."

"...para mí no tienen un valor diferente un taller al de una tarea, al de una participación, es igual yo sumo y divido, no es que yo le vaya a dar a una evaluación un 80%, un 50% no, entonces que le digo al alumno: sáqueme notas buenas de aquí para allá, vienen los talleres, deje de perder el tiempo, apúntele al cinco a los talleres, a los trabajos en clase, porque los papás también me preguntaban: ¿Profe y para recuperar esas notas? Entonces yo les dije lo mismo, que me trabaje, un cinco mata a un uno de esos".

E.2: "A veces ellos supongamos que tienen diez notas, ocho seis, a mí no me interesa si las notas son muy bajitas, a veces yo veo que la pueden perder pero han participado, a mí no me

importa yo los paso, porque se esforzó en trabajar tantas veces, presentó tal cosa yo no trato, aquí en entre nos, de sumar y dividir y ser exacta como en las matemáticas, matemáticamente no lo considero así, porque me importa más el ser y además que tengo una ventaja que los temas que se ven en sexto se ven en séptimo, entonces se refuerzan en séptimo...”

E.6: “Cada pregunta es una nota, se califica de 1 a 5, entonces si él contesta de cinco preguntas, una, saco cinco y en las otras saca uno, sumativo, cada pregunta es un logro”.

Por otra parte, las entrevistas a los profesores dan cuenta de la falta de implementación de las rúbricas, solo dos de los diez entrevistados utilizan las rubricas como instrumento de evaluación.

5.1.6. Categoría No.6: Evaluación formativa Vs. Evaluación sumativa

Manifiesta la orientación que el profesor le da a la evaluación, si en función de los objetivos previstos o de los contenidos establecidos, según los procesos desarrollados después de la calificación y análisis de los resultados de la evaluación y de las acciones ejecutadas con los estudiantes reprobados.

Se observa que nueve de los diez profesores le otorga más importancia a los resultados que al proceso de enseñanza aprendizaje y solo uno de ellos le confiere más importancia al proceso que al resultado. A las preguntas ¿Qué hace con los resultados? ¿Qué hace con los estudiantes reprobados? ¿Vuelve a evaluar o no?

Respondieron:

E. 1: “De lo mismo no vuelvo a evaluar, de los temas que siguen”

E.2: “Claro me devuelvo y los corrijo con ellos, después les pregunto y tengo una nota, yo les voy poniendo un chulito y digo ya lo corrigió”.

“A veces no les entrego una evaluación como tal porque lo hago en forma oral”.

E.3: “...ellos para recuperar en la clase conmigo, ellos saben que la recuperación no es una evaluación como tal, sino que deben mejorar en cuanto a su compromiso con el desarrollo de la clase, no sé si es lo correcto pero yo les digo que deben analizar el periodo siguiente, que deben tener determinada nota, como mínimo deben tener como por ejemplo 3.5, como mínimo, que ese es un indicador de que el estudiante mejoró, que está en un proceso de mejoramiento y que con esa nota mínima yo les estoy reconociendo que ha mejorado, que estamos involucrados en un proceso, lo hago como manera del estímulo para el estudiante, que no tenga que presentar una evaluación, sino que sea como que se comprometa a lo largo del periodo a trabajar mejor”.

E.8: “Después del periodo no vuelvo a evaluar. Cada periodo hago una sola evaluación, hago las pruebas tipo saber, trato de no hacer la misma evaluación”.

Mientras que el E.4 respondió: “Sí, me devuelvo en el tema, vuelvo y hago una evaluación e inclusive hasta la misma, le intercambio las opciones en vez de A la coloco en B en C”.

Lo anterior permite observar que interesan más los resultados finales que el proceso que lleva a esos resultados, el cual posee gran importancia al significar una oportunidad para efectuar los correctivos necesarios a través de una regulación interactiva y así posibilitar que el estudiante supere sus equivocaciones. Tampoco se observa que se aplique la regulación retroactiva en la que se busca reforzar lo que no se ha aprendido de forma correcta.

5.1.7. Categoría No.7: Tiempo de trabajo

Expresa el rol que el profesor le asigna a la evaluación, si es continua o limitada a una época de exámenes independiente de la de clases.

Como resultado del análisis a las entrevistas, se observa que ocho de los diez profesores expresan que realizan una evaluación continua. A la pregunta ¿Cómo decide en que momento evaluar? Los profesores respondieron:

E.1: “Voy considerando en el camino si es provechoso o no hacer una evaluación, y siempre prefiero fechas que no se aproximen a la finalización del periodo”.

E.2: “Yo lo voy definiendo en la medida que yo veo la necesidad del muchacho, para hacerle caer en cuenta que también tiene que estudiar...”

E.3: “Generalmente en el camino decido cuando evaluar, yo considero que se van a hacer dos evaluaciones durante el periodo, dos evaluaciones tipo saber”

En cambio, los profesores E.4 y E.8 respondieron:

“Cada clase es una evaluación, desde que llego hago prueba diagnóstica, a mitad de camino hago un pare, pregunto si están trabajando en equipo, en forma cooperativa, por donde viene, por qué no entendió, que hizo usted de respuesta, comenzamos a leer el texto para saber dónde están los errores y al final también tengo una nota, cada clase es una evaluación”.

“El evaluar se hace permanentemente, todos los días trato de ponerles ciertos retos a los estudiantes, hoy vamos a hacer esto distinto, hoy vamos a hacer otra actividad, hoy vamos a ver un vídeo y plantearnos estas preguntas, entonces todos los días es importante estar evaluando las competencias de los estudiantes”.

Con base en el análisis sobre los interrogantes correspondientes a las previas categorías de análisis se podría expresar que los profesores procuran obtener una calificación de las diferentes actividades que se realizan en cada clase.

5.1.8. Categoría No. 8: Evaluación como mecanismo de control

Pone de manifiesto el rol que le es asignado a la evaluación, evidencia la intención de la evaluación y si hay un uso arbitrario de las escalas de calificación.

Al analizar las respuestas a la pregunta ¿Cómo califica las evaluaciones? ¿Cómo define las notas?

Se observó que la mayoría de los profesores modifican las notas obtenidas por los estudiantes aumentando o disminuyendo las calificaciones con base en criterios personales y en sus propios objetivos.

Lo anterior quedó evidenciado cuando algunos de los profesores respondieron:

E.2: “A veces ellos supongamos que tienen diez notas, ocho, seis, a mí no me interesa si las notas son muy bajitas, a veces yo veo que la pueden perder pero han participado, a mí no me importa yo los paso, porque se esforzó en trabajar tantas veces, presentó tal cosa, yo no trato, aquí en entre nos de sumar y dividir y ser exacta como en las matemáticas, matemáticamente no lo considero así, porque me importa más el ser y además que tengo una ventaja que los temas que se ven en sexto se ven en séptimo, entonces se refuerzan en séptimo...”

E.3: “... se promedia, pero después de hacer ese promedio hay algo adicional que yo llamo la evaluación actitudinal o cualitativa digámoslo así, entonces eso puede variar, eso sí lo saben ellos, que al final los estudiantes que participan, que se les ve el interés, porque yo les

hago seguimiento de cumplimiento de tareas, consultas, ellos ya saben que está el registro de lo revisado con fecha pues eso indica que el estudiante ha sido comprometido, que registra un buen cumplimiento o que no, y que eso al final incrementa la nota”.

E. 7: “Numérica, pues según, a veces pongo diez preguntas y les pongo el valor...”

“Si, otras veces divido en dos preguntas y según la complejidad del tema, le dejo más valor a otras, eso es de acuerdo a la evaluación que yo les vaya a hacer”.

“...En una nota que yo les doy que hace parte de lo cognitivo, pero yo siempre se los saco aparte, se le sube la nota al final del periodo o se la baja, porque también se las cobro al que no hace nada, al que la pasa chévere.

A la pregunta ¿Cómo decide en que momento evaluar? algunos profesores respondieron:

E.2: “Yo lo voy definiendo en la medida que yo veo la necesidad del muchacho, para hacerle caer en cuenta que también tiene que estudiar, yo hago esa estrategia allí, me funciona o no me funciona no me importa, pero es como para hey, hey, usted no está estudiando coloque cuidado, paremos aquí, refuerce, estudie, es como para un llamado del muchacho”.

E.7: “A veces cuando están muy cansones y no ponen atención les digo saquen una hoja y les pongo uno o dos ejercicios para calmarlos y que se concentren”.

Se puede observar como algunos profesores utilizan la evaluación como un método coercitivo para poner en orden a los estudiantes que no presentan la disposición para atender a las clases, lo que refleja improvisación y probablemente desarticulación con los objetivos establecidos en el programa de la asignatura.

5.1.9. Categoría No. 9: Qué se evalúa

Refleja los propósitos de la evaluación y su conexión con los objetivos del proceso de enseñanza - aprendizaje, si se plantean problemas y situaciones que requieren habilidades intelectuales o solamente se pretende la reproducción y evocación de datos puntuales.

El análisis y la reflexión en torno al tipo de pruebas realizadas por cada uno de los profesores entrevistados refleja la intención de evaluar datos específicos de la asignatura, más que las competencias, puesto que se observan cuestionarios con opción múltiple de respuesta orientados a que el estudiante recuerde clasificaciones, nombres, tipologías, es decir, datos puntuales que ponen a prueba la memoria (Ver anexos del 3 al 8. Exámenes).

Es necesario mencionar que en las entrevistas los profesores manifestaron su interpretación de este tipo de pruebas el cual es considerado como de tipo Prueba Saber; sin embargo, las pruebas analizadas muestran en sus preguntas una estructura diferente a la implementada en las reales Pruebas Saber, en las que se describe un contexto y la pregunta está encaminada a la utilización de otro tipo de habilidades intelectuales diferentes a la memorización, en las que se evalúan competencias tales como la interpretación y representación, formulación y ejecución, razonamiento y argumentación, articulación de textos, reflexión de contenidos, pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, pensamiento reflexivo y sistémico, uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos, entre otras, que buscan evaluar no solo las competencias específicas de cada asignatura, sino también las competencias básicas.

Evaluar las competencias en lugar de datos puntuales es fundamental ya que de esta forma se valora la capacidad que tienen los estudiantes para usar sus conocimientos en situaciones diferentes de aquellas en las que se aprendieron.

Por otra parte, la revisión y análisis del contenido de los cuadernos no evidencia el establecimiento o registro de criterios previos de evaluación, solo una de las entrevistadas presenta a sus estudiantes una rúbrica para evaluar las exposiciones en la asignatura de ciencias sociales, tampoco se observa registro alguno de la socialización y corrección de las evaluaciones realizadas.

Los contenidos observados en los cuadernos se corresponden con las asignaturas, pero no se presentan de manera explícita las competencias que se buscan desarrollar en cada sesión, ni el propósito de cada clase (Ver Anexo 10).

Las observaciones previas corroboran el análisis realizado para cada una de las categorías anteriores, donde ocupan un lugar principal los contenidos que se constituyen como orientadores de las prácticas educativas, sobre los objetivos que realmente deben encaminar el proceso de enseñanza aprendizaje.

6. Análisis de las proposiciones a partir de los resultados

A partir de los datos y evidencias obtenidas mediante las entrevistas, el análisis de los exámenes, de los cuadernos y la observación de clases, se comprueba la proposición número uno: *La concepción sobre evaluación de algunos profesores, se limita a una actividad de medición discontinua del aprendizaje de los estudiantes, lo que propicia el fracaso escolar.* Igualmente, el análisis de los datos recopilados permitió comprobar la proposición número dos, la cual plantea: *Las prácticas evaluativas, regulación y objetivos en la mayoría de los casos, están desalineados con los procesos de enseñanza – aprendizaje, por tanto, la evaluación realizada no permite valorar realmente el grado de aprendizaje de los estudiantes, lo que favorece el surgimiento del fracaso escolar.*

Para el análisis de las proposiciones conexas con la pregunta de investigación se elaboró un diagrama de relaciones entre las categorías de análisis que fueron presentadas en el capítulo anterior, el cual se presenta en la figura 1. Este diagrama permite aproximarse al establecimiento de relaciones causales entre las diferentes categorías para comprobar las dos proposiciones en relación con el fracaso escolar observado en la institución educativa técnico de comercio Santa Cecilia, sede No. 2 jornada tarde.

El análisis de las entrevistas evidenció que la mayoría de los profesores concibe la evaluación como una actividad de medición, donde el propósito es asignar una nota o puntaje al desempeño de los estudiantes (Ver figura 1 - categoría 1).

Se reitera que el concepto de evaluación es confundido con el de medición, donde la asignación de una nota cumple un papel esencial y esta actividad se convierte en el fin último del proceso, en lugar de representar solo un medio de valoración de la manera como el

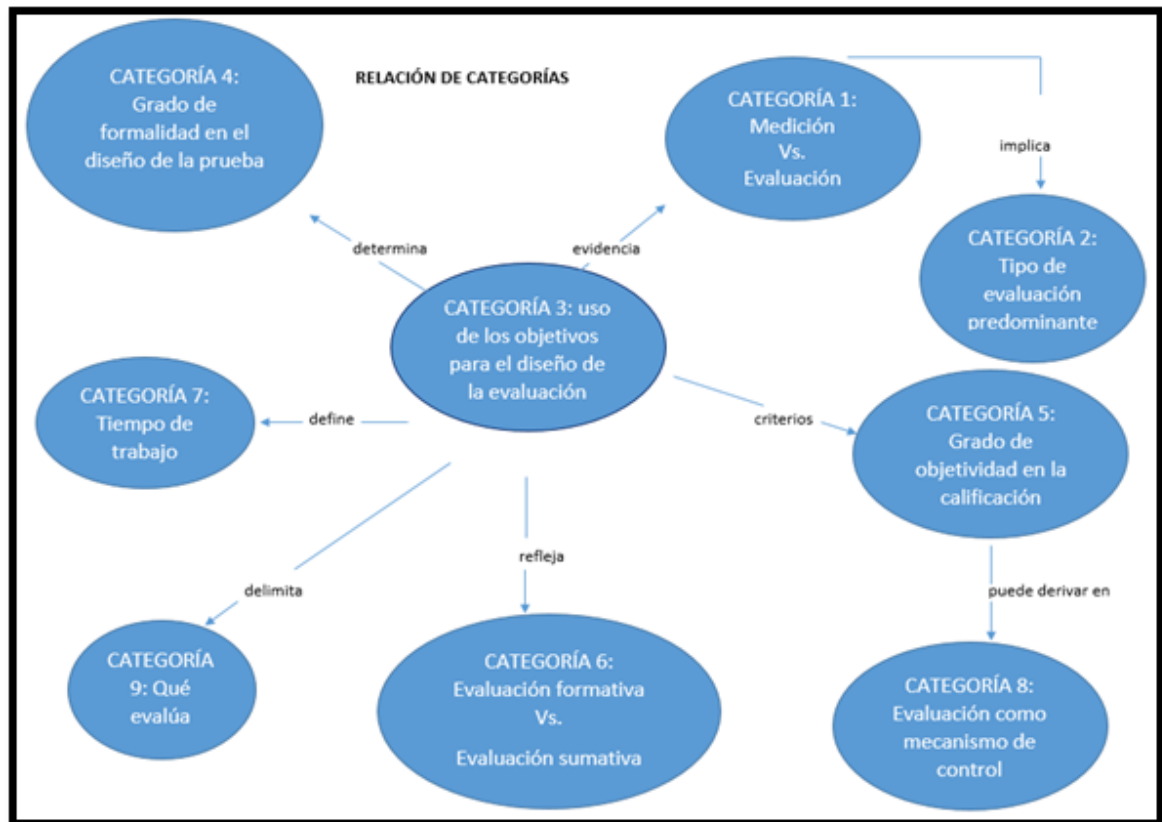


Figura 1 Diagrama Relación de Categorías

Fuente: Elaboración propia.

estudiante va construyendo sus conocimientos, por tanto, el proceso de enseñanza - aprendizaje resulta incompleto, pues evaluar implica tener en cuenta diferentes aspectos y desarrollar diversas acciones o regulaciones encaminadas a alcanzar el aprendizaje de los estudiantes, ese debería ser el verdadero fin u objetivo que habría de pretenderse por parte de todos los profesores.

Las prácticas evaluativas que siguen los profesores son de tipo sumativa y esto quedó evidenciado al observar que la mayoría de los entrevistados le otorgan más importancia a la función social de la evaluación (Ver figura 1 - categoría 6), que a la función formativa, pues al obtener unos resultados, generalmente no se realiza la socialización, retroalimentación,

corrección y por ende una regulación interactiva y mucho menos retroactiva, lo que corrobora lo planteado en la proposición número uno. Los profesores se limitan a realizar actos de medición y no se devuelven a consolidar los conocimientos que no se han construido plenamente, sino que siguen avanzando en los contenidos o temarios sin importar los vacíos que van quedando en el estudiante y que posteriormente van a generar mayores dificultades o limitaciones en la construcción de otros conocimientos.

Estas prácticas no ayudan a resolver problemas de aprendizaje, con lo cual se incrementan las probabilidades de fracaso escolar y posiblemente esta sea la razón por la que finalizado el año 2016, 349 estudiantes de los 420 que iniciaron el grado sexto, llegaron a su término, aunque con resultados distintos, es decir, el 83% consiguió culminar el año aunque en circunstancias diferentes, como se puede observar a continuación:

Tabla 4 *Indicadores de matrícula y retirados*

Cantidad de estudiantes que iniciaron el grado sexto	Porcentaje	Cantidad de estudiantes retirados	Porcentaje	Cantidad de estudiantes que finalizaron el año lectivo	Porcentaje
420	100%	71	17%	349	83%

Fuente: Elaboración propia

De esta manera, del 83% que llegaron al término del año, aprobaron sin necesidad de habilitar, 147 estudiantes, es decir, 42,12%, reprobaron el año sin opción de habilitar, 105 estudiantes, lo que representa un 30,08%, y habilitaron 1 o 2 asignaturas 97 estudiantes, es decir, un 27,79%

Tabla 5 Indicadores de estudiantes promovidos y reprobados

Cantidad de estudiantes que finalizaron el año lectivo	Porcentaje	Estudiantes que aprobaron sin necesidad de habilitar	Porcentaje	Estudiantes que reprobaron el año sin opción de habilitar	Porcentaje	Estudiantes que habilitaron 1 o 2 asignaturas	Porcentaje
349	83%	147	42,12%	105	30,08	97	27,79

Fuente: Elaboración propia

Estos datos demuestran que el 57,87% de los estudiantes, es decir, más de la mitad de los estudiantes que finalizaron el año presentaron dificultades para aprobar el grado sexto.

Tabla 6 Indicadores de estudiantes con dificultades para aprobar

Estudiantes que finalizaron el año con dificultades para aprobar	Porcentaje
202	57,87

Fuente: Elaboración propia

Desde esta perspectiva, donde es más importante cumplir con los temarios establecidos y asignar notas a las actividades desarrolladas, la heteroevaluación se constituye en la herramienta más utilizada por los profesores, al ser el instrumento que le permite calificar el desempeño de cada uno de los estudiantes; esto se pudo comprobar al observar que todos los profesores entrevistados emplean la heteroevaluación como la principal forma de evaluación del aprendizaje, y es muy reducido el número que emplea la coevaluación y autoevaluación. (Ver figura 1 - categoría 2). Es así como la evaluación en gran medida está condicionada a la iniciativa del profesor, limitando las posibilidades que brindan las demás formas de evaluación.

Al dejar de lado las otras formas de evaluación se puede observar como el proceso de enseñanza - aprendizaje va quedando cada vez más incompleto, pues se limitan los espacios y las condiciones para que los estudiantes puedan construir otras competencias que harán

del proceso formativo una realidad integral, por esto se puede afirmar que la concepción sobre evaluación se limita a una actividad de medición del aprendizaje de los estudiantes, y esto no favorece los procesos de aprendizaje, de tal forma que se puedan minimizar los niveles de pérdida y repitencia escolar.

La ausencia de la aplicación de la coevaluación, restringe en los estudiantes el desarrollo de la capacidad para evaluar, revisar, analizar, describir, criticar y construir argumentos que sustenten su posición. Así mismo, la falta de implementación de la autoevaluación limita el desarrollo metacognitivo de los estudiantes, pues esta es una herramienta que suscita en el estudiante el análisis de su desempeño en el proceso de aprendizaje, al tiempo que lo motiva a responsabilizarse de sus actividades y a desarrollar autonomía. Por esto, utilizar las diferentes formas de evaluación es fundamental como estrategia para abordar la diversidad de intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, de tal manera que puedan avanzar en el logro de los objetivos de aprendizaje y se disminuya las probabilidades de fracaso escolar.

Por otra parte, se encontró que la mayoría de profesores presentan un grado de objetividad parcial en la calificación de las evaluaciones y en la definición de notas (Ver figura 1 - categoría 5). Solo uno refleja un grado de objetividad total e igualmente uno de ellos, ningún grado de objetividad.

Se observó la falta de implementación de las rúbricas a la hora de calificar, lo que induce a pensar que los profesores desconocen este instrumento de valoración o le han restado protagonismo en su proceso de evaluar y calificar, posiblemente porque para su diseño se requiere del establecimiento de criterios, indicadores y escalas con base en el trabajo o proyecto a evaluar, lo que amerita tiempo y dedicación. El no uso de este instrumento de

valoración abre un gran espacio a la subjetividad al no ser establecidos criterios previos y pertinentes que permitan valorar y asignar calificaciones justas.

Precisamente para evitar las subjetividades, la rúbrica se constituye en una herramienta fundamental que permite establecer criterios previos para el desarrollo del proceso de evaluación, de forma tal que los estudiantes estén enterados sobre la forma en que serán valorados y así poder regular su aprendizaje con base en unos objetivos (Ver figura 1 - categoría 3).

La rúbrica es un instrumento esencial para evaluar el aprendizaje de los estudiantes tanto desde la perspectiva cualitativa como cuantitativa, de esta manera se facilita la valoración de actividades como exposiciones, producción textual, ensayos, entre otras, las cuales en ocasiones son difíciles de valorar y para algunos profesores resulta complejo hacer una valoración objetiva, como es el caso del entrevistado 1 quien expresó:

“... el alumno a veces lo que escribe, lo escribe de una manera que él puede llegarme a convencer, de que eso que él escribió es así, no hay un patrón para uno decir dentro de lo que escribió aquí, no hay verdad en lo que escribe, siempre hay algo de verdad en lo que el alumno escribe cuando las preguntas son abiertas, entonces tú vas a evaluar, vas a calificar una evaluación de preguntas abiertas hay que dedicarle un tiempo enorme, porque tienes que leer con mucho cuidado, y si el no viene a ti a reclamarte que lo que dijo allí puede tener parte de cierto, viene el papá y me dice que lo escribió allí es así, entonces la verdad sea dicha, no me gusta complicarme con esa situación por la demora”.

El uso de rúbricas es fundamental para asegurar objetividad y transparencia a la hora de valorar los aprendizajes de los estudiantes y así llevar a cabo una calificación más efectiva y equitativa.

La ausencia de criterios previos y pertinentes para valorar y calificar los desempeños de los estudiantes se presta para que algunos profesores realicen la valoración y la asignación de calificaciones según sus apreciaciones, es decir, se abre paso a la intervención de subjetividades.

De otra parte, se encontró que la mayoría de los profesores modifican las notas obtenidas por los estudiantes aumentando o disminuyendo las calificaciones con base en criterios personales y en sus propios objetivos, es así como algunos profesores califican, según su discreción, el esfuerzo personal y la actitud de los estudiantes para desempeñarse en la clase, de esta manera aumentan la calificación como una forma de estímulo o la disminuyen como un mecanismo de control para poner en cintura a aquellos que no están cumpliendo con lo exigido, con la idea de que una nota baja o la reprobación propiciará en los estudiantes un cambio de actitud y los llevará a ser más responsables y cumplidores de sus obligaciones académicas (Ver figura 1 - categoría 8). Sin embargo, esta práctica no tiene ningún efecto en las actitudes y comportamientos de los estudiantes.

Igualmente, se halló que mayoría de los profesores utilizan el promedio simple y no el ponderado, para definir los resultados finales, se promedian notas obtenidas en diferentes tipos de actividades, de diverso grado de complejidad y en diferentes momentos. Es así como el promedio se convierte en sinónimo de evaluación sumativa, donde importa más el resultado que los avances y progresos de los estudiantes, lo que refleja una actividad de medición discontinua del aprendizaje de los estudiantes, la cual no atiende a las razones y

causas de la pérdida o del “no aprendizaje” y que puede traducirse en fracaso escolar, es así como se confirma una vez más la proposición número uno.

Los resultados de los estudiantes deberían ser valorados según los objetivos que han orientado al profesor para el diseño de la evaluación, es posible que todos los estudiantes no obtengan la nota máxima en una evaluación, pero revisando el proceso de cada estudiante con base en el diagnóstico inicial, una nota baja, básica, alta o superior puede reflejar el grado de avance; sin embargo, dicho análisis debe partir de la consideración y alineación con los objetivos educativos establecidos previamente y el punto de partida del estudiante frente a unas competencias específicas y genéricas que son objeto de construcción (Ver figura 1 - categoría 3).

Al respecto se halló que la mayoría de los profesores construyen la evaluación en función de los contenidos establecidos en la programación y no en los objetivos o en las competencias de egreso, de esta manera, el propósito de los profesores es abarcar todos los temas y asignarle la calificación respectiva, restándole importancia a lo que el estudiante aprende y es capaz de hacer con un saber, o a las razones o causas del “no aprendizaje” para promover nuevas acciones que permitan superar las dificultades y así lograr que los estudiantes aprendan los saberes y desarrollen las destrezas requeridas para alcanzar los objetivos. Esto corrobora la proposición número dos la cual hace referencia a unos procesos de enseñanza - aprendizaje desalineados con los objetivos educativos.

En cambio, cuando los procesos de enseñanza - aprendizaje están alineados con los objetivos y la evaluación se diseña a partir de estos, se puede constatar el aprendizaje adquirido de acuerdo al ritmo de cada estudiante y de sus habilidades, y así determinar lo que no se ha

aprendido para buscar nuevas formas de enseñanza – aprendizaje de tal manera que se consigan los objetivos propuestos.

Lo anterior se relaciona directamente con el grado de formalidad con que los profesores diseñan las pruebas; al respecto se evidencia que la mayoría presenta un nivel de planeación y de formalidad parcial en el diseño de las pruebas, dedicando menos del tiempo requerido al diseño de las mismas (Ver figura 1 - categoría 4).

Se encontró que la mayoría de los profesores durante la ejecución de la programación deciden cuando evaluar o aplicar una prueba escrita, lo que indica que dentro de dicha programación no están establecidos unos criterios que determinen en qué momentos se debe aplicar una prueba escrita; por ejemplo, con base en unos elementos que deberían estar relacionados con las competencias que se espera construir.

Se observó que la mayoría de las pruebas, en su escaso tiempo de elaboración presentan una estructura de selección múltiple, donde se pregunta por el significado de conceptos, datos, clasificaciones, entre otros, que exigen de la evocación (Ver figura 1 - categoría 9).

Lo anterior lleva a pensar que al ser más fácil elaborar este tipo de preguntas que plantear un problema o situación que le exija a los estudiantes mayores habilidades intelectuales no se establecen las condiciones para valorar si realmente se han construido o no las competencias que deben ser logradas con el proceso enseñanza - aprendizaje, lo que comprueba lo establecido en la proposición número dos, cuando enuncia que la evaluación realizada no permite valorar realmente el grado de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, se observa que la mayoría de los profesores realizan una o dos evaluaciones escritas y estas generalmente son aplicadas a la mitad y al final del periodo, situación que pone de manifiesto la existencia de un tiempo de clases y un tiempo de exámenes, realidad

que contradice las respuestas de la mayoría de profesores quienes se refirieron a la evaluación como un proceso continuo (Ver figura 1 - categoría 7).

No obstante, se pudo constatar que los profesores en su ejercicio procuran obtener una calificación de las diferentes actividades que se realizan en cada clase, pero esta forma de proceder no es sinónimo de evaluación, dado que la mayoría de los profesores se limitan a asignar una nota para calificar el resultado de las actividades, sin recordar que la intención de evaluar debe estar encaminada al ajuste de los procesos de enseñanza - aprendizaje según la información que se vaya obteniendo, esta es precisamente la evaluación formativa la que detecta el momento en que se produce una dificultad, indaga sobre las causas que la generan y efectúa el tipo de regulación que se requiera.

Es así como se confirma nuevamente la segunda proposición: *Las prácticas evaluativas, regulación y objetivos en la mayoría de los casos, están desalineados con los procesos de enseñanza – aprendizaje, por tanto, la evaluación realizada no permite valorar realmente el grado de aprendizaje de los estudiantes.*

Esta proposición también se ve confirmada al encontrar en los cuadernos que se realizan actividades como talleres, consultas, ejercicios, cuestionarios, evaluaciones escritas y se califican, pero no están acompañadas de la corrección, retroalimentación y de una regulación interactiva o retroactiva que implicaría retomar o devolverse en lo estudiado para completar el proceso que aún no se ha consolidado, y que por tanto, está incompleto porque no se ha logrado construir la o las competencias propuestas. Cabe mencionar que las calificaciones que representan el desempeño cognitivo, equivalen al 80% del total de la nota final, por lo que, si no se realizan los procesos de regulación interactiva o retroactiva, las probabilidades

de reprobación serán muy altas, es decir, se incrementan las posibilidades de que se presente el fracaso escolar.

Lo anterior nos indica que los profesores están realizando actos de medición tal como se supuso en la primera proposición, es decir, se está realizando el análisis cuantitativo del supuesto rendimiento de los estudiantes, situación diferente a la que conllevaría el proceso evaluativo, el cual implica un juicio sobre el mérito de lo realizado por el estudiante, juicio que le corresponde únicamente al profesor que prepara la prueba, pues es la persona que por su conocimiento del proceso, puede decidir que puntaje representa el desempeño de cada estudiante y esto acompañado de actos regulativos.

De esta manera, en el análisis de los cuadernos, se encontraron calificaciones sin ningún tipo de recomendaciones u orientaciones que indiquen las fallas o aspectos a mejorar por parte del estudiante, por lo que este puede continuar errando en asuntos como una equivocada interpretación, un concepto desacertado, falta de profundidad en las respuestas, ausencia de reflexión, actividades incompletas, dificultades en ortografía, caligrafía, presentación, entre otros. Esto ocurre debido a la falta de orientación y explicación por parte del profesor, sobre las dificultades que se observaron en el desarrollo de las actividades y nuevamente a la falta de una regulación correspondiente.

Lo anterior, refleja la realidad que se vivencia en las prácticas educativas que desarrollan los profesores de la institución educativa técnico de comercio Santa Cecilia, sede No. 2 jornada tarde para el periodo observado. Es así como el paradigma de evaluación que soporta las prácticas de este tipo en esta institución, representa una herramienta favorecedora de la emersión del fracaso escolar. Pues la desalineación de las prácticas evaluativas, la regulación y objetivos con los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan, no permiten

obtener unos resultados que reflejen realmente el grado de aprendizaje de los estudiantes, por lo que se realizan juicios valorativos carentes de objetividad que llevan a la toma de decisiones en muchos casos arbitrarias.

7. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación era identificar de qué manera influye la evaluación que realizan los profesores de la Institución Educativa Técnico de Comercio Santa Cecilia, en el éxito o fracaso del proceso formativo de los estudiantes de grado sexto, debido al alto grado de reprobación, repitencia y deserción que se presenta.

Se establecieron como objetivos específicos, el determinar cuál es la concepción que tienen los profesores del grado sexto en la I.E. Santa Cecilia sobre la evaluación para poder establecer si hay relación o no con el fracaso escolar.

Así mismo, se pretendió determinar cuál es la incidencia de las prácticas evaluativas desarrolladas por los profesores de grado sexto de la I.E. Santa Cecilia para conocer si tienen relación con el fracaso escolar.

El análisis de los datos y de las evidencias obtenidas mediante las entrevistas, así como el análisis de los exámenes, cuadernos y de la observación de clases, permitió comprobar las proposiciones establecidas al inicio del trabajo: *La concepción sobre evaluación de algunos profesores, se limita a una actividad de medición discontinua del aprendizaje de los estudiantes, lo que propicia el fracaso escolar.*

Igualmente, las prácticas evaluativas, regulación y objetivos en la mayoría de los casos, están desalineados con los procesos de enseñanza – aprendizaje, con lo cual; las evaluaciones realizadas en la mayoría de los casos no permiten valorar realmente el grado de aprendizaje de los estudiantes, lo que favorece el surgimiento del fracaso escolar.

Por lo tanto, se concluye que se alcanzaron los objetivos propuestos en este trabajo.

Se pudo conocer en detalle la forma en que los profesores llevan a cabo sus prácticas educativas y de esta manera poder dilucidar de qué modo su quehacer incide en los resultados del proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes, reflejándose de manera positiva en la aprobación de las asignaturas y del grado cursado, o de manera negativa, en la obtención de resultados reprobatorios, que llevan a la repitencia o a la deserción. Sin embargo, cabe anotar que los resultados no siempre reflejan el grado de aprendizaje de los estudiantes.

Se constató que existe en la mayoría de profesores una concepción sobre la evaluación cuyo propósito central, está más relacionado con la dimensión social de la evaluación que con la dimensión pedagógica, con un carácter instrumental y administrativo más relacionado con el control externo y despojado de todo valor formativo.

Las evaluaciones, en muchos casos, son realizadas al finalizar los contenidos del curso, o del período académico, con el propósito de verificar la construcción de conocimientos, con lo cual se le asigna un papel protagónico, convirtiéndose en un fin en sí misma, desligándose del resto de elementos que constituyen el complejo proceso de enseñanza – aprendizaje.

Es así como la evaluación no se concibe como un medio o mecanismo para la construcción del aprendizaje, sino que se la asume como un acto final y concluyente por medio del cual el profesor decreta la situación de éxito o fracaso de los estudiantes.

En este contexto, la noción de evaluación es equiparable al concepto de calificación, donde el valor de la evaluación queda reducido a la asignación de una nota, situación a la que se le confiere erróneamente mayor grado de objetividad. Sin embargo, la calificación no es sinónimo de evaluación, es solo la expresión de un resultado.

Cuando este resultado está desprovisto del análisis, la revisión y la respectiva regulación, se devalúa el proceso realizado quedando convertido en una simple diligencia administrativa,

lo que motiva a los estudiantes a pensar que la evaluación solo es importante por la calificación asignada.

El juicio que implica la evaluación, en la mayoría de los casos, es emitido exclusivamente por el profesor quien asume que su rol le otorga el monopolio del poder, excluyendo del proceso al sujeto evaluado. En esta situación importa más el resultado que el proceso, lo que se comprueba en el hecho de que al negar la participación del estudiante en su evaluación, se priva de la posibilidad de reflexionar, contrastar, debatir, entre otras acciones propias de un proceso evaluativo.

Es así como la evaluación adquiere un sentido vertical y descendente desde la autoridad, las demás formas de evaluación no tienen cabida en este paradigma y, por tanto, este proceso se torna unidireccional.

En este panorama la negociación y el establecimiento de acuerdos no son una necesidad ni una realidad de la cultura y política institucional, aunque la evaluación se realiza permanentemente desde los altos rangos jerárquicos, rector, coordinadores, profesores, la razón de ser y ejecución de la evaluación no es revisada, cuestionada y ajustada a las nacientes necesidades, se asume que los procesos llevados a cabo y los exámenes realizados son los pertinentes y más acertados.

Por otra parte, el empleo persistente de ciertas técnicas e instrumentos de evaluación que generalmente privilegian la evocación, limita las posibilidades de construcción de aprendizajes y reduce la riqueza del proceso evaluativo.

En suma: estas características de las prácticas evaluativas ejecutadas reflejan el lazo existente entre la evaluación y el fracaso escolar donde la primera se convierte en el detonador del fracaso de los estudiantes, pues los resultados de la evaluación no muestran el grado de

aprendizaje de los estudiantes debido a la desalineación de las prácticas evaluativas, la regulación y objetivos con los procesos de enseñanza – aprendizaje que se desarrollan.

8. Recomendaciones

A partir de estos hallazgos, se convierte en una necesidad apremiante el establecimiento de un plan de intervención que ajuste, complemente o modifique, si es necesario, el sistema institucional de evaluación, partiendo del estudio de referentes teóricos sobre este tema, y de los documentos ministeriales. Además, este plan debe ayudar a precisar las diferencias conceptuales entre la medición y la evaluación, concientizar a los profesores sobre la importancia de emplear todas las formas de evaluación para que se reconozcan y se concedan los espacios de participación a los sujetos educandos y se pueda construir una cultura evaluativa democrática que propicie la construcción del aprendizaje, el desarrollo de las diferentes competencias y de esta manera lograr ejecutar un proceso de formación integral. Es fundamental conformar grupos de trabajo por áreas que realicen la revisión de sus planes, especialmente las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes, con base en los lineamientos y estándares curriculares, pues estas se constituyen en los referentes que deben guiar la labor educativa, es decir, el proceso de enseñanza - aprendizaje debe estar encaminado a la construcción de competencias específicas, genéricas, ciudadanas, entre otras, las cuales deben orientar el diseño de la evaluación de forma tal que esta refleje un grado total de formalidad.

El establecimiento de objetivos claros, en este caso competencias, facilita la ejecución e implementación de prácticas educativas que brinden mayores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, al tiempo que facilita el diseño de instrumentos de valoración como las rúbricas, las cuales ofrecen un mayor grado de objetividad a la hora de valorar el desempeño

de los estudiantes, disminuyendo así las posibilidades de utilizar arbitrariamente las escalas de calificación.

Desde esta lógica, cada clase debe estar orientada por una competencia a desarrollar, con unos propósitos específicos y un tema que sirva de soporte para la construcción de los objetivos.

Todo lo anterior invita al ejercicio formativo y constante del profesor, al establecimiento de comités de autoevaluación que promuevan una atención especial al desarrollo de las prácticas evaluativas, las cuales tendrán que estar sujetas a la reflexión permanente, de forma tal que estas propicien en los estudiantes la curiosidad, el interés por conocer, aprender y esto sirva de motor que los aliente a participar activamente en su proceso formativo y de esta forma, modificar la concepción y ejecución de la evaluación que la hacen favorecedora del fracaso escolar.

9. Bibliografía

- Astolfi, J. P. (1999). *El error, un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- Bertaux-Wiame, I. (1993). The Pull of Family Ties: Intergenerational Relationships and Life Paths. En D. Bertaux, & P. Thompson, *Between Generations. Family Models, Myths and Memories* (págs. 39-50). London: Oxford University Press.
- Bogoya, D. (2003). *Trazas y Miradas: evaluación y competencias*. Bogotá: Unibiblos.
- Clarence, N. (1971). *Mediciones y evaluación en el aula. Naturaleza de la medición y de la evaluación*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.
- Clavijo, G. (2008). La evaluación de la formación GACC. *La evaluación del proceso de formación*.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Techers College Records*, 672-683.
- Díaz, F., & Hernández, R. G. (2010). *Estrategias profesores para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill.
- Duschatzky, S., & Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Buenos Aires: Flacso Manantial.
- Duschatzky, S., & Corea, C. (2009). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Las instituciones en la pendiente*. Buenos Aires: Paidós.
- Jorba, J., & Casellas, E. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes* (Vol. 1). Madrid: Síntesis.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20-30.

- Kant, I. (1983). *Pedagogia*. Madrid: Akal.
- MacDonald, B. (1971). The evaluation of the humanities curriculum Project: a holistic approach. *The theory into practice*, 163-167.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Mcdermott, R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin, & J. Lave, *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mejía, J. (2002). *Problemas metodológicos de las Ciencias Sociales en el Perú: Muestreo en la investigación cualitativa*. Fondo editorial de la facultad de ciencias sociales - UNMSM.
- Nunziati, G. (1990). Pour Construire un Dispositif d'evaluation formatrice. *Cahiers Pedagogiques*, 280, 47-67.
- Núñez, V. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. El vínculo educativo*. Barcelona: Gedisa.
- Perrenoud, P. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. En B. Pierrehumbert, *L'échec à l'école: échec de l'école* (págs. 85-102). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Quinquer, D. (1999). Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 54-57.
- Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación. La crisis de la educación progresista y el fracaso educativo y escolar ¿Qué hemos hecho mal?* Madrid: Morata.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. E. Stake, *Aera Monograph series curriculum evaluation*. Chicago: Randa Mc Nally.

- Stufflebeam, D. L. (1971). Educational evaluation and decision making. *Ithaca, III: F.E. Peacock phi delta Kappastudy national study committee on evaluation.*
- Tegiri, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista iberoamericana de educación*(50), 23-39.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Zambrano, A. (2011). *Pedagogía y narración escolar: El declive de los conceptos*. Argentina: Editorial Brujas.
- Zambrano, A. (2014). *Escuela y saber. Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica*. Cali: Universidad Icesi.

Anexos

Anexo 1 Artículo 121 Sistema Institucional De Evaluación Del Aprendizaje De Los Estudiantes (SIEDES)

El Sistema de Evaluación del aprendizaje de nuestros estudiantes como parte fundamental del P.E.I., está constituido siguiendo las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 1290 de abril 6 de 2009, de acuerdo con los parámetros de calidad establecidos por la institución y la participación de toda la comunidad educativa. En consecuencia contiene los siguientes aspectos:

Artículo 121. Criterios de Evaluación y Promoción.

La institución educativa adopta los siguientes criterios de evaluación, los cuales son la base para realizar la valoración del desempeño de los estudiantes, siendo fundamental anotar que para efectos de la evaluación y la promoción de los educandos, lo hará por áreas.

La evaluación contiene tres aspectos: Cognitivo, actitudinal y social y en aras de mantener una buena calidad de la educación, se ponderará, de forma preferencial, el proceso cognitivo.

Anexo 2 Artículo 129 Sistema Institucional De Evaluación Del Aprendizaje De Los Estudiantes (SIEDES)

Artículo 129. Evaluación integral del desempeño de los estudiantes.

Comprende los tres procesos cognitivo, personal, social y la autoevaluación asignándole los siguientes porcentajes:

Cognitivo: (80%)

Personal: (10%)

Social: (5%)

Autoevaluación: (5%).

Anexo 3 Examen final María José Contreras

Examen final B-I
María José Contreras

Cuilla A:

- ① La euglena utiliza una estructura larga parecida a un látigo para poderse desplazar y se le llama:
- ② La euglena (utiliza) histriotra se caracteriza por presentar diatrea intensa, ulceración del tubo digestivo y lo causa:
- ③ Los hongos al no tener clorofila: no pueden generar su propio alimento por ello tienen que buscar materiales orgánicos ya elaborados, luego son:
- ④ La mayor parte de los hongos tienen filamentos ramificados largos de células q son llamados
- ⑤ Estas plantas se caracterizan por tener semillas desnudas o sin fruto
- ⑥ El proceso que se da en los cloroplastos de la planta para producir azúcares se llama
- ⑦ Este organismo es considerado invertebrado
- ⑧ Este organismo es llamado desintegrador o saprofito porque descompone los organismos muertos, un representante es:
- ⑨ el intestino delgado se venen las líquidas que fabrican el hígado y el páncreas y uno de ellos contribuyen a emulsionar las grasas corresponde a:
- ⑩ El paso de los alimentos que van dirigidos a la sangre a través de las vellosidades intestinales se denomina.

Cuilla B

- a) Heterótrofos b) Medusa c) bilis d) Gimnoperma e) flagelo f) absorción
g) hifas h) hongo i) ameba j) fotosíntesis

Anexo 4 Examen Final Sirley Moncayo

Sirley Moncayo

Examen.

1 La DIFUSION es un proceso en que las sustancias como el oxígeno. Pasa de un medio de mayor concentración a uno de menor concentración y es propio de los:

2 la RESPIRACION celular es la union de los alimentos con el oxígeno en esta reacción química se libera agua y un gas desechable que es.

3 Cuando el oxígeno es obtenido de sustancias como la glucosa, decimos que la Respiración es:

4 El tipo de Respiración de la araña es:

5 Los animales como la araña. La Respiración la hacen a través de la red de tubos en su cuerpo. Este tipo de Respiración es:

casilla B

A: Anaerobea B Directa C unicelulares. D. Traqueal
E CO₂

Respuesta:

1 C

5 B

2 E

3 X

4 X

Anexo 5 Examen Miguel Ángel Henao



TECHNICAL AND COMMERCIAL INSTITUTE "SANTA CECILIA"
DIAGNOSTIC TEST - THIRD PERIOD
TEACHER: LUCIA BARONA A.



DATE 31 agosto 2016 NAME Miguel Ángel Henao CODE _____ COURSE 6-3

A-Match the following left column with the right hand one

1. What is your name?	2. I want to be called Dear	3
3. How do you want to be called?	4. No, he is not	18 X
5. What is your favorite subject?	6. No, I am not	19 X
7. Are you tired?	8. We are in sixth	7
9. Is she your sister?	10. I study at Saint Cecilia Institute	11
11. Where do you study?	12. I don't remember his/her name	13 X
13. What grade are you in?	14. It is Yaneth	15
15. Who is your accounting teacher?	16. I am twelve	1 X
17. Is he our daddy?	18. No, she is not	9
19. How old are you?	20. It is Math	5

B- Add ING and say its meaning

1. Work.....
2. Oil.....
3. Offer.....
4. Smile.....
5. Smash.....

meaning:

working = trabajando
oiling = aceitando
offering = ofrenda
smiling = sonriendo
smashing = rompiendo

C- Say the nationality of and its language.

1. United Kingdom
2. France
3. Italy
4. Mexico
5. Puerto Rico

D- Put a circle in the stressed syllable

1. New Zealand
2. France
3. Australia
4. Tokyo
5. Korea

E. Draw a human body and write ten of their parts

F. Translate into Spanish

1. You are late	<u>nos vemos</u>
2. The sky is blue	<u>el cielo es azul</u>
3. He is painting	<u>el esta pintando</u>
4. My son is here	<u>nos vemos después</u>
5. They are in the river	<u>el esta conduciendo</u>



Anexo 6 Evaluación Isabella Silva

Institución Educativa Técnico de Comercio
Santa Cecilia.

Evaluación de contabilidad.

Nombre: Isabella Silva Parra grado: 6-7

Fecha: Mayo 9 de 2016

* Completar frente a cada línea según corresponda.

1. Inicialmente el ser humano fue nomada
2. después de que el hombre deja de ser nomada, en que clase de persona se convierte Sedentario
3. la primera forma que se utilizó para contar el abaco
4. cambiar una cosa por otra Troque
5. Cuando eramos nomadas de que vivíamos caza, Pesca
6. En donde se establecieron los comerciantes Plaza de Mercado
7. Quiénes intentarón las plazas de mercado los comerciantes
8. Elementos básicos para la existencia de una ^{idea} empresa:
_____, _____, _____
9. sitio o lugar donde se hace una actividad económica con ánimo de lucro Sociedades Comerciales
10. empresas clasificadas según la procedencia del dinero
Publicas Privadas Mixta
11. Unión de dos o más personas para crear una empresa:
Sociedades (comerciales)

Éxitos!!! 😊

Jiliana Mejía Carmona
Docente.

Anexo 7 Examen Laura Astudillo

2

INSTITUTO TECNICO COMERCIAL SANTA CECILIA

NOMBRE: Laura Sofia Astudillo BetancurGRADO: 6-4FECHA: 14 - Agosto - 2016

TEMARIO:

1. Expresa gramaticalmente la ordenación de las ideas:

- A. La macroestructura.
 B. La microestructura.
 C. La superestructura.
 D. Ninguna.

2. Un texto argumentativo intenta:

- A. Demstrar
 B. Probar
 C. Convenir

3. Convencer a una persona para que haga algo es:

- A. Refutar.
 B. Demostrar.
 C. Persuadir.
 D. Ninguna.

4. La argumentación:

- A. Se da en estado puro.
 B. No suele darse en estado puro.
 C. No combinado.
 D. En estado puro solamente.

5. Es un texto que se limita a mostrar simplemente:

- A. La exposición.
 B. La narración.
 C. La Locución.
 D. Ninguna.

6. La microestructura también se refiere a:

- A. Al contenido desarrollado en ideas.
 B. A la introducción, desarrollo y conclusión.
 C. A conectores y signos de puntuación.
 D. A la estructura de alto nivel.

7. La argumentación se limita a:

- A. Describir.
 B. Exponer.
 C. Convencer.
 D. Ninguna.

8. Juega un rol bien importante:

- A. La microestructura.
 B. La macroestructura.
 C. La superestructura.

9. La macroestructura la constituyen:

- A. Cartas
 B. informes

10. Es el patrón organizacional de un texto:

- A. La superestructura.
 B. La macroestructura.
 C. La microestructura.
 D. Ninguna.

11. Refutar es:

- A. Contestar simplemente.
 B. Mostrar ideas contrarias.
 C. No decir nada.
 D. Ninguna.

12. Hacer algo evidente con razones o pruebas es:

- A. Vencer.
 B. Mostrar.
 C. Demostrar.
 D. Disuadir.

13. La carta, el informe y la noticia:

- A. Poseen una estructura no específica.
 B. Poseen una estructura igual.
 C. Poseen una estructura específica.
 D. Ninguna.

14. La estructura global del texto, silueta, armazón, esqueleto corresponde:

- A. A la microestructura.
 B. A la macroestructura.
 C. A la superestructura.
 D. A todas las anteriores.

15. Las macroproposiciones y las microproposiciones pertenecen a:

- A. Una estructura de medio nivel.
 B. Una estructura de bajo nivel.
 C. Una estructura de alto nivel.
 D. Ninguna.

Licenciado Dagoberto.
Buena suerte. Éxito.

Anexo 8 Examen Laura Astudillo

INSTITUCION EDUCATIVA TECNICO COMERCIAL
 " SANTA CECILIA "
 Nombre Laura Sofía Astudillo Belancor Grado 6-4
 FECHA 23-10-16 MATERIA Español PERIODO 4

TEMARIO:

Señale la opción VERDADERA
 1. La referencia - la sustitución y la elipsis son recursos de:

- A. COHERENCIA
- B. COHESION
- C. DEL ESCRITOR
- D. DEL TEXTO.

2. Se llaman recursos de COHESION a los conectores (2 palabras)

- A. ~~_____~~
- B. ~~_____~~

3. En los enunciados existen relaciones desde un punto de vista:

- A. Narrativo
- B. Lexical solamente
- C. Lexico gramatical
- D. Semántico

4. Conservan una propiedad textual

- A. La cohesion
- B. la coordinacion
- C. El texto escrito
- D. El analisis.

5. Dos tipos de COHERENCIA son: (dos palabras)

- A. local
- B. Global

6. Un texto es COHERENTE cuando sus partes estan relacionadas con

- A. Un tema CENTRAL
- B. Una COHESION
- C. un titulo y subtítulo
- D. Ninguna.

7. De acuerdo a la naturaleza de las palabras, los diccionarios son de dos tipos. (2 palabras)

- A. ~~DIACRONICOS~~
- B. SINCRONICOS

8. Recogen el lexico de una determinada lengua en un tiempo concreto:

- A. Los diccionarios (1 palabra)
- B. SINCRONICOS

9. Analizan el desarrollo de los lexicos de una lengua

- A. los diccionarios (1 palabra)
- B. DIACRONICOS

10. Los diccionarios MONOLINGUES - PLURILINGUES ENCICLOPEDIICOS pueden ser (1 palabra)

- A. SINCRONICOS

11. Reyne de manera alfabética la vida de las personas.

- A. las biografias
- B. los diccionarios biograficos.
- C. los diccionarios de dudas
- D. Ninguno.

12. Un diccionario completo incluye diversos tipos de informacion: (3 palabras)

- A. Historia etimologica
- B. Como se escribe
- C. Como se pronuncia

13. Uno de los diccionarios mas conocida es el de

- A. Real Academia Española

Anexo 9 *Rejilla de observación de cuadernos para grado sexto E1*

Rejilla de observación de cuadernos para grado sexto			
Docente: E1	Asignatura: Lengua Castellana	Fecha: Febrero 15 de 2017	
Aspectos a considerar	Cumple	No cumple	Observaciones
Presentación del programa del periodo		X	
Criterios de evaluación		X	
Competencias a desarrollar en cada clase		X	
Propósitos de cada clase		X	
Tema	X		
Actividades y tareas	X		
Calificaciones	X		
Correcciones, observaciones y aclaraciones		X	
Notas al padre de familia		X	

Anexo 10 *Rejilla de observación de cuadernos para grado sexto E3*

Rejilla de observación de cuadernos para grado sexto			
Docente: E3	Asignatura: Ciencias Sociales	Fecha: Febrero 15 de 2017	
Aspectos a considerar	Cumple	No cumple	Observaciones
Presentación del programa del periodo	X		
Criterios de evaluación		X	
Competencias a desarrollar en cada clase		X	
Propósitos de cada clase		X	
Tema	X		
Actividades y tareas	X		
Calificaciones	X		
Correcciones, observaciones y aclaraciones		X	
Notas al padre de familia		X	