

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y PATRONES DE APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA:
UN ESTUDIO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL - IPN**

DIANA CAROLINA GASPAR CALDERÓN

CÓDIGO: 2018287539

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
BOGOTÁ D.C**

2021

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y PATRONES DE APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA:
UN ESTUDIO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL - IPN**

DIANA CAROLINA GASPAR CALDERÓN

**Trabajo de Investigación presentado como requisito
para optar por el título de Magíster en Educación**

Director

Alfonso Tamayo Valencia

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

BOGOTÁ D.C

2021

Nota de aceptación

Director de tesis

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

DEDICATORIA

Al autor de este trabajo: El maestro de maestros

Dios, mi maestro y Rey quien me regaló esta oportunidad de hacer mis estudios de posgrado como un regalo y recompensa por mi trayectoria como docente, quien me ha inspirado para emprender cada propósito con determinación y esfuerzo inagotable.

A mi esposo, ejemplo de amor, perseverancia y paciencia, a él le debo su constancia, apoyo y comprensión a lo largo de este proceso de aprendizaje.

“Hay que aprender cada día más para enseñar mejor”

(Gaspar, 2021)

“Esta obra de arte ilustra mi ojo y me permite contribuir en el conocimiento de este universo: la educación”.

(Gaspar, 2021)

“All this also comes from the Lord Almighty, whose plan is wonderful, whose wisdom is magnificent.”

Isaiah 28:29

AGRADECIMIENTOS

A Dios, quien me ha orientado con sabiduría y determinación, por ser mi inspiración para luchar por conquistar nuevos retos en la investigación.

A mi familia, quienes me han enseñado a enfrentar los gigantes hasta salir victoriosa de cada batalla y enfrentar la vida con amor, con pasión y con fe. Desde la unidad se forjan propósitos con éxitos compartidos que consolidan las relaciones entre la familia.

Al Grupo de investigación Evaluándo_nos, especialmente a mis queridos maestros Alfonso Tamayo y Libia Stella Niño, orientadores desde el sentido humano que tiene la labor en educación. Por su paciencia, motivación, conocimientos y apoyo constante. Se convierten en mis referentes y ejemplo a seguir, los admiro profundamente y les agradezco por aportar valiosamente a mi formación y a mi propia vida.

Al Instituto Pedagógico Nacional, como escenario propicio para iluminarlo desde nuevos saberes, a la Coordinadora Marisol Cobos, a las docentes, especialmente a Paula Parra, y a los niños y niñas quienes desde su voz encaminaron este proyecto desde el sentido de pertenencia y pasión por el saber.

A mi Educadora de Educadores: Universidad Pedagógica Nacional, que me ha acogido desde hace nueve años para enseñarme a ser maestra.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL:	15
UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA.....	15
1.1 Política Pública y Política Educativa	15
1.2 Políticas educativas: Un marco general desde el modelo neoliberal	18
1.3 Incidencia de las políticas educativas en la evaluación	21
1.3.1 Calidad educativa: Una adaptación desde el discurso de las políticas educativas en evaluación.....	24
1.3.2 Implicaciones de las Políticas educativas en las prácticas de evaluación en el aula...29	29
1.4 Contexto Normativo de las políticas de Educación básica primaria.....	33
CAPÍTULO II	41
EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: DE SUS INICIOS A LA	41
CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SENTIDOS	41
2.1 Antecedentes de la evaluación: Una aproximación histórica.....	41
2.2 La evaluación desde su carácter formativo: Un principio ineludible.....	50
2.2.1 Evaluación formativa en Educación Primaria	58
2.3 Aproximaciones al contexto institucional del Instituto Pedagógico Nacional.....	61
2.3.1 La evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional.....	63
2.3.1.1 Escala valorativa por periodo académico	64
CAPÍTULO III.....	66
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: UNA MIRADA DESDE EL DESARROLLO INFANTIL Y UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS PATRONES DE APRENDIZAJE	66
3.1 Desarrollo infantil: el niño y su formación aquí y ahora.....	66
3.2 El aprendizaje y su función social.....	72
3.2.1 Contexto, entorno y estrategias de aprendizaje	74
3.3 Pedagogía y práctica de enseñanza	78
3.4 Modelo de patrones de aprendizaje: Una aproximación para identificar tendencias	82

3.4.1 Definición de patrón	83
3.4.2 Descripción del modelo de patrones de aprendizaje	83
3.4.3 Instrumento de patrones de aprendizaje Inventory of Learning Styles ILS	89
3.5 Implicaciones pedagógicas en Educación Primaria: Una oportunidad y un desafío en tiempos de pandemia.....	90
CAPÍTULO IV	96
PROCESO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	96
4.1 Postura Epistemológica.....	96
4.2 La hermenéutica como enfoque investigativo.....	97
4.3 Eisner y la indagación Cualitativa (1998).....	100
4.3.1 Análisis documental	106
4.3.2 Talleres	106
4.3.3 Entrevista semiestructurada.....	107
4.3.4 Cuestionario a estudiantes ILS (Inventory of Learning Styles)	108
4.4 Población participante en la investigación.....	109
CAPÍTULO V.....	111
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: RELACIONES Y SENTIDOS.....	111
5.1. Organización de la información y análisis de resultados	112
5.1.1 Entrevista semiestructurada a la coordinadora académica	112
5.1.1.1 DESCRIPCIÓN	113
5.1.1.2 INTERPRETACIÓN	119
5.1.1.3 VALORACIÓN	125
5.1.1.4 TEMATIZACIÓN	128
5.1.2 Talleres con las docentes globales de grado segundo.....	129
5.1.2.1 Categoría I: Políticas educativas nacionales e internacionales	129
5.1.2.2 Categoría II: Evaluación de y para el aprendizaje	137
5.1.2.3 Categoría III: Enseñanza y aprendizaje en la educación infantil.....	151
5.1.2.2.1 Prácticas de aula de las docentes	151
5.1.2.3.2 Taller con los niños y niñas	164
5.1.2.3.3 Cuestionario de patrones de aprendizaje a estudiantes ILS (Inventory of Learning Styles)	173
DESCRIPCIÓN	174
INTERPRETACIÓN	175

COMPONENTES	175
VALORACIÓN Y TEMATIZACIÓN	190
CAPÍTULO VI.....	193
GENERALIZACIONES: UNA PROPUESTA DESDE EL INTERIOR DEL IPN	193
6.1 Evaluación formativa: Un campo para seguir explorando	194
6.1.1 Principios de la evaluación formativa	195
6.2 Aprendizaje para la vida: El esfuerzo de las docentes y lo que refleja el taller con los niños	198
6.3 Patrones de aprendizaje: Desde la formación docente a las prácticas de aula	199
6.3.1 Formación docente sobre los patrones de aprendizaje	200
6.3.2 Ambientes de aula y experiencias formadoras	201
6.3.3 Enseñanza situada al contexto	201
6.3.4 La motivación y sus efectos en el aprendizaje infantil	202
6.3.5 Estrategias de retroalimentación y autorregulación.....	203
6.3.6 Trabajo colaborativo: Agrupación desde los patrones de aprendizaje	204
6.4 Evaluación diferenciada y formadora	205
7. CONCLUSIONES.....	207
7.1 Políticas educativas y calidad de la educación.....	207
7.2 Evaluación de y para el aprendizaje	210
7.3 Enseñanza y aprendizaje en la educación infantil.....	214
Reflexiones finales sobre los aportes de esta investigación.....	215
REFERENCIAS.....	218
ANEXOS.....	229

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Paralelo de las características de la evaluación	57
Tabla 2: Modelo de patrones de aprendizaje, Vermunt (2005)	88
Tabla 3: Estrategias para la recolección de la Información. Elaboración propia.....	109
Tabla 4: Análisis de la categoría 1.....	136
Tabla 5: Análisis de la categoría 2.....	150
Tabla 6: Análisis de la categoría 3.....	163
Tabla 7: Análisis taller con los estudiantes.....	172

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Propuesta metodológica para la investigación en arte y evaluación.....	105
Ilustración 2: Pregunta N° 1 y 2 a estudiantes	174

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista semiestructurada a coordinadora académica de primaria	230
Anexo 2: Talleres con las docentes de grado segundo	233
Anexo 3: Taller con los niños y niñas de grado segundo	234
Anexo 4: Recursos online para la aplicación del cuestionario de patrones de aprendizaje...	235

INTRODUCCIÓN

Enseñar, aprender y evaluar en tiempos de pandemia del Covid-19 inscribe la presente investigación en un horizonte de sentido para repensar y resignificar las prácticas educativas de aula. El trabajo titulado *Evaluación formativa y patrones de aprendizaje en la educación básica primaria: Un estudio en el Instituto Pedagógico Nacional - IPN*, tiene como propósito caracterizar las prácticas de evaluación y su relación y aproximación con los patrones de aprendizaje para elaborar propuestas que permitan fortalecer su coherencia en el contexto institucional, con una población de docentes y estudiantes de Grado segundo de Básica Primaria. Está relacionado con la experiencia investigativa de la docente como educadora infantil y quien considera este trabajo con una obra de arte para ilustrar el ojo e iluminar otros panoramas, para quien “ver es algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado; esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro”. (Eisner, 1998, p. 15)

Como este trabajo está inscrito en el marco de la crisis sanitaria del Covid-19 ¹y la educación no presencial, se evidencia que sobresalen las ventajas, retos y oportunidades, más que las desventajas, limitaciones o debilidades que han servido para transformar las formas de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación desde un punto de vista esperanzador para los actores como directivos, docentes, familias y estudiantes, quienes han asumido su labor con creatividad, compromiso, sentido de pertenencia e innovación gracias a la constitución de un Proyecto Educativo Institucional sólido y que cobra más valor en estos tiempos al permitir mayor comprensión y reflexión de sus propósitos. Esto se ve reflejado en el desarrollo de este trabajo propuesto como una investigación contextualizada, cuya postura epistemológica se

¹ Es una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus, lo que desencadenó una pandemia a nivel mundial que obligó a la población a prevenir desde protocolos de bioseguridad y permanencia en casa.

asume desde el campo de las ciencias sociales, situado en el enfoque cualitativo hermenéutico comprensivo y tiene por objeto la comprensión de significados y sentidos de las relaciones que se tejen entre el marco teórico, la interpretación y análisis de los resultados que arrojan valiosa información, además de las experiencias entre dichos actores.

Con las anteriores consideraciones, adquiere sentido y significado la reflexión y el análisis en torno a la pregunta ¿cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza y evaluación y su relación con los patrones de aprendizaje en los grados segundo del Instituto Pedagógico Nacional? Esto requiere hacer un estudio riguroso a la luz de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar el panorama internacional y nacional de las políticas educativas acerca de la evaluación y su incidencia en las prácticas pedagógicas de aula, a fin de comprender los supuestos conceptuales y epistemológicos en que se sustentan.
- Caracterizar las relaciones y posibilidades entre el enfoque pedagógico del PEI y las transformaciones y avances en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación ocurridas en tiempos de pandemia en los Grados Segundo, facilitando su interpretación y comprensión.
- Caracterizar las tendencias en los niños y niñas de acuerdo con el modelo de patrones de aprendizaje, con el fin de identificar las transformaciones y posibilidades pedagógicas desde un acercamiento a través de la virtualidad debido a la contingencia actual.
- Proponer alternativas pedagógicas para fortalecer la coherencia entre el enfoque pedagógico, las prácticas de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación formativa en tiempos de educación no presencial.

Esta investigación se constituye en un marco conceptual de seis capítulos en torno a las siguientes categorías de análisis: 1. Políticas educativas nacionales e internacionales, 2. Evaluación de y para el aprendizaje y 3. Enseñanza y aprendizaje en la educación infantil, subdividida entre las prácticas de aula de las docentes y las concepciones de los niños y niñas con la aplicación del instrumento de patrones de aprendizaje ILS (Inventory of Learning Styles).

En el primer capítulo se presenta con precisión conceptual las visiones de las políticas educativas tanto en el ámbito internacional como nacional, la definición de Política Pública y Política Educativa desde una aproximación crítica al modelo neoliberal y las influencias de Organismos Internacionales como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la UNESCO, Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, en la concepción y ejecución de las políticas educativas que influyen directamente en el sistema educativo y repercuten en las prácticas de aula, para luego delimitar sus implicaciones en el contexto de la Educación básica primaria. Allí se expone el objetivo que tienen dichas políticas educativas comprometiendo a la educación desde la satisfacción de las demandas del mundo laboral con fines económicos y resultados medibles desde la evaluación, abordando también el concepto de calidad desde el lenguaje de los “banqueros” versus el lenguaje de los “docentes y pedagogos”, este último enfatiza en la formación integral del sujeto.

Desde este panorama, en el segundo capítulo sobre evaluación de y para el aprendizaje se aborda una aproximación histórica hasta las tendencias actuales que se han generado gracias a las reformas en evaluación desde diversos autores sobresalientes en este campo. Se expone un recorrido histórico que transita entre una evaluación técnico-instrumental, hacia otras posibles formas de evaluar desde la reflexión crítica para resignificar la evaluación y hacer de ella una

acción al servicio del aprendizaje y la formación humana. A partir de allí se esboza el carácter formativo como un principio fundamental de la evaluación, para luego aproximarse al contexto de la Educación primaria, presentando cómo se concibe la evaluación específicamente en el Instituto Pedagógico Nacional, escogido como laboratorio de investigación de la Universidad pedagógica Nacional, y así poder establecer relaciones entre las prácticas educativas del Instituto y los abordajes de la presente investigación.

Continuando con esta línea, el tercer capítulo reúne las prácticas de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la experiencia de la docente investigadora en el campo de la educación infantil, profundizando en la importancia del desarrollo infantil en el aquí y ahora, la definición del aprendizaje y su función social, el rol que tiene el docente en la enseñanza, para luego realizar una aproximación desde el modelo de patrones de aprendizaje² de Jan Vermunt³ (2005) para identificar tendencias en los niños y niñas. De esta manera se aterriza a las implicaciones pedagógicas en Educación Primaria en tiempos de pandemia, la cual brinda oportunidades, retos, nuevos planteamientos y posibilidades para trazar nuevas líneas de conocimiento. Vale la pena mencionar la forma como se desarrollan estos tres capítulos, dado que intencionalmente se presentan desde un marco general hasta un marco particular que permite generar una mayor coherencia y reconocer cómo se han entretejido los postulados teóricos.

Por otro lado, el quinto capítulo presenta el análisis de los resultados obtenidos gracias a la participación de la coordinadora académica del IPN, las cuatro docentes globales de grado

² Este aporte es el legado del primer semestre que la docente investigadora obtuvo al pertenecer en la línea de investigación de Estilos cognitivos de la Universidad Pedagógica Nacional. Es importante mencionar que, dados a sus intereses investigativos, se trasladó a la línea de investigación de Evaluación y Gestión educativa, deseando retomar dichos aportes y adaptarlos a los intereses particulares del presente trabajo.

³ Psicólogo educacional holandés especializado en las ciencias del aprendizaje, con un enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en la educación superior y el aprendizaje de los profesores y el desarrollo profesional, centra su investigación empírica en las aproximaciones individuales al aprendizaje en contextos educativos formales. El modelo de patrones tiene como virtudes principales que propone una mirada compleja al aprendizaje, al integrar aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y regulatorios, y plantea la posibilidad de cambios de patrón mediante procesos pedagógicos.

Segundo y 41 estudiantes de estos grados, teniendo en cuenta el enfoque hermenéutico comprensivo para develar las interacciones entre los hallazgos, sujetos a la descripción, interpretación, valoración y tematización como las dimensiones de la crítica educativa propuesta por Eisner (1998), a partir de una entrevista semiestructurada a la coordinadora académica, tres talleres con las docentes de acuerdo con las categorías, un taller y la aplicación del cuestionario de patrones de aprendizaje a los niños y niñas. Luego se procede a realizar la triangulación de la información, ya que surgen unas líneas gruesas de cada categoría y que son recurrentes en los análisis.

En este sentido, el sexto capítulo surge desde la necesidad de visibilizar el trabajo que se realiza al interior del IPN, para generar unas líneas de conocimiento que emergen como propuesta de investigación y que pretende dar cumplimiento al cuarto objetivo específico. Allí, se manifiesta la viabilidad en el uso de la evaluación formativa y su relación con los patrones de aprendizaje en beneficio de la construcción colectiva del conocimiento de los docentes y estudiantes, con miras a fortalecer la propuesta educativa de esta Institución. Allí se propone la evaluación formativa como un campo para seguir explorando, algunos principios de la evaluación formativa, el aprendizaje para la vida, la formación docente sobre los patrones de aprendizaje en ambientes de aula con experiencias formadoras y una evaluación diferenciada y formadora.

Finalmente, este trabajo se concluye desde algunas reflexiones a partir de las tres categorías mencionadas, para dar paso a los aportes de la investigación haciendo un llamado a seguir investigando en este campo que abre horizontes desde las voces de los actores caracterizados por ser críticos, reflexivos, participativos, con iniciativa y determinación para hacer actos de resistencia y a partir de un sentido más responsable con la educación.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS EDUCATIVAS A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL: UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA

*Es aquí, en el campo de batalla de la educación donde se libra una
lucha estratégica y esencial para construir otro mundo posible.*

Díez, E. (2009).

Este capítulo titulado *Políticas educativas a nivel internacional y nacional: Una aproximación crítica*, retoma desarrollos conceptuales sobre el concepto de políticas en educación. De allí se deriva un marco general desde el modelo neoliberal, el papel de las políticas educativas y la evaluación del que subyace el concepto de calidad educativa, cómo dichas políticas internacionales y nacionales repercuten en las prácticas pedagógicas de aula, para luego delimitar sus implicaciones en el contexto de la Educación básica primaria. En este orden, vale la pena incursionar en este tema que ha cobrado fuerza en las últimas décadas, como oportunidad para proponer reflexiones, acciones y alternativas para pensar y dialogar respecto a la evaluación y el aprendizaje.

1.1 Política Pública y Política Educativa

Para iniciar, es preciso señalar algunos significados y diferencias entre los conceptos de política pública y política educativa, pese a que existe gran variedad de definiciones, se trata de condensar algunos hallazgos conceptuales.

El concepto de políticas ha cambiado a lo largo del tiempo tal como se esboza más adelante. Según Rizvi y Lingard (2013), las políticas públicas se refieren a un conjunto de opciones

colectivas y decisiones interrelacionadas que son adoptadas por grupos sociales que involucran la definición de medios y metas en el marco de una situación particular, además “son normativas y expresan ambos términos y significados destinados a guiar las acciones y las conductas de las personas” (p.27), en este caso el Estado planea y organiza la solución a problemas específicos que implican aspectos públicos.

Desde la perspectiva de Roth (2002), hay algunos elementos centrales que permiten identificar la existencia de una política pública, tales como: implicación del gobierno, percepción de problemas, definiciones de objetivos, de medios y acciones definidas por el Estado para transformar la sociedad, así como sus resultados y efectos. Este autor la define como

Un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medios y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales y colectivos, para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática. (p.27)

En relación con la política educativa, ésta trasciende los procesos legislativos y abarca el contexto de la pedagogía y la formación, donde también la comunidad educativa participa para consolidar un proyecto con fines colectivos. En palabras de Restrepo y Rivas (2014), la política educativa además de serlo, es pública y se fundamenta en principios epistemológicos, sociológicos, antropológicos, éticos y pedagógicos, que concibe al ser humano con la capacidad de construirse continuamente de manera colectiva y solidaria, allí, el escenario de participación es la escuela para propiciar prácticas educativas transformadoras, democráticas y revolucionarias, generadoras de cambio de sentido de la educación y dirigidas hacia la

orientación y formación de la persona como sujeto crítico, autónomo, como sujeto de derechos, responsable y comprometido en la lucha por sus principios éticos y por la creación de condiciones en las que se haga realidad la dignificación de la vida y la naturaleza humana.

No obstante, se puede vislumbrar que para que una política sea pública, se requiere definir el grado de participación que tenga la sociedad en su construcción, en tanto, los actores tienen la oportunidad de incidir, proponer, elaborar y aprobar sus estatutos, lo que conlleva a comprender que, en este contexto, las políticas instauradas, se dirigen o atienden a una política educativa de gobierno, tal como lo plantea Hidalgo y Rivas (2014), la cual obedece a intereses particulares de cada administración parcial, que se realizan bajo la dirección y control del Estado como instancia que concentra el poder que se impone como legítimo sobre la sociedad.

Entre sus prioridades se encuentra garantizar la eficiencia en la formación de capital humano, son fragmentadas y focalizadas en situaciones de mayor vulnerabilidad poblacional o en relación con las exigencias de la globalización con objetivos específicos concretos, medibles y evaluables para obtener resultados eficaces a corto tiempo, es decir, no tienen en cuenta los procesos democráticos y buscan ejercer el control de la educación. Estos autores argumentan que los fines de dichas políticas parecieran ser más económicos que educativos, al referirse a que “esta reformulación economista de la política educativa ha desembocado en un énfasis de la educación como generador de capital humano para asegurar la competitividad de la economía nacional en el contexto global”. (Rizvi y Lingard, 2013, p.40)

De acuerdo con Díez (2009), la aparición casi simultánea de reformas similares en distintos continentes ha llevado a diversos autores a sugerir que las reestructuraciones actuales de la educación se entiendan como un fenómeno global y coherente con la ofensiva neoliberal que

se vive en todos los campos indistintamente de centros y periferias como se expone seguidamente.

1.2 Políticas educativas: Un marco general desde el modelo neoliberal

En el campo de la educación, las políticas educativas han cobrado importancia en las últimas décadas al tener en cuenta la propagación del modelo neoliberal, el cual se asocia directamente a factores sociales, económicos y políticos. Todo ello implica establecer reformas y cambios regidos bajo estatutos provenientes de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y de carácter económico de varios países como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, por lo que se puede determinar que, “la educación entra en una lógica empresarial que viene acompañada de un nuevo lenguaje, importado del ámbito del mercado: medición de resultados, rendición de cuentas, eficiencia, eficacia y calidad”. (Guevara, 2017, p.162)

Así mismo, el Grupo de investigación Evaluándo_nos de la Universidad Pedagógica Nacional desde una posición crítica, ha adelantado sus investigaciones en el marco de los supuestos, intereses y finalidades de las políticas educativas, la evaluación y el lenguaje de las competencias, constatando no sólo la polisemia de estos términos, sino también su incidencia en los sistemas educativos. Las políticas del modelo neoliberal son las responsables de que en estos tiempos se ponga en crisis sectores como la Educación, en la medida en que se pretende alcanzar su privatización, desarrollar capital humano, reducir los gastos públicos y capacitar mano de obra calificada para asegurar la competitividad de la economía nacional en el contexto global, es decir, según Rizvi y Lingard (2013), se trata de una política creada para asegurar que el poder se ejercite de manera legítima.

Particularmente en Colombia, como en la mayoría de los países subordinados por el régimen neoliberal, el derecho a la educación pasa a ser concebido como un servicio administrado por corporaciones, organizaciones y empresas del sector privado, “desplazando así la responsabilidad pública del Estado de garantizarlos a toda la población”. (Díez, 2009, p.12)

El hecho de tratarse de un proceso privatizador que pone a la educación desde una lógica de mercado, Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2016), postulan en sus investigaciones que “el interés de los sistemas educativos estaría centrado en aumentar significativamente la competitividad internacional” (p.28), ya que pone a dicho sistema y a las mismas sociedades bajo la lógica de control, medición y estandarización, previstos por tales organismos que terminan direccionando también la formación de los sujetos en el marco del predominio de un enfoque curricular único y de una evaluación de medición como dispositivos de poder.

Como variable del desarrollo económico, también se considera que la enseñanza es un “extenso mercado por conquistar” (Díez, 2006, p.23), rompiendo la concepción de ésta como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado y que pretende atender a las demandas sociales. Por tal razón, se hace una interpretación reduccionista tal como lo plantea este autor, pues el énfasis de las políticas educativas ya no recae sobre el Estado como medio para superar las desigualdades desde una visión social y al servicio de toda la población, tampoco se considera la educación como una forma de ampliar las oportunidades, sino se trata de organizarla “con el fin de incrementar la competitividad internacional, de ser rentable en la formación de los futuros recursos humanos”. (Díez, 2009, p.209)

Autores como Niño et al. (2016), afirman que el neoliberalismo define un imaginario social que remodela la subjetividad, que nos obliga a vivir en un universo de competición generalizada, que empuja a asumir como normal equiparar las relaciones sociales con el modelo del mercado, transforma incluso a la propia persona, es llamada a concebirse y a conducirse con una empresa o un emprendedor de sí mismo. Como consecuencia, dentro de este marco de la educación al servicio del mercado, los sujetos, también afectados, buscan la cualificación de sus habilidades instrumentales y productivas; de hecho, en palabras de Díez (2009), se ha experimentado una “transferencia terminológica”, tratando de redefinir la escuela como “empresa educativa”, la pedagogía como “gestión mental” y el profesorado como “gerentes de sus clases”. De esta forma, existe la perpetuación de la estructura social neoliberal dominante en la medida en que, tal es su extensión global y sus efectos, que terminan “convirtiendo en negocio todos los aspectos de la vida”. (p.164)

Por ejemplo, Díaz Borbón (2018) en su tesis doctoral, muestra un paralelo entre el ideal pedagógico y el mercado educativo, diferencias notorias a resaltar. Para la pedagogía, la finalidad de la educación consiste en la ayuda a la formación integral del ser humano, pero para el mercado educativo es efectividad del desempeño y productividad del recurso. Para la pedagogía, en la acción educativa convergen el acto educativo, la comunidad educativa, el estudiante y el docente alrededor del conocimiento orientado a la formación integral, pero para el servicio educativo se da una acción de negociación entre vendedor y comprador en el espacio de un mercado de agentes movidos por la recompensa de esta transacción comercial. Para la pedagogía, la organización se orienta por una planeación y unos programas académicos; para el servicio educativo, se gerencia por planeación estratégica de costos y beneficios y estrategias de rentabilidad máxima invirtiendo lo mínimo (eficiencia y eficacia).

Tales diferencias resultan muy marcadas entre lo que este autor define como una pedagogía de lo público y una “educación” del mercado educativo, donde priman las categorías de la economía neoliberal y no las de la pedagogía, dejando en evidencia la pretensión totalizadora de su discurso, una transformación del sentido de la educación a la que ahora se le otorga otros significados, lo que demanda adaptar las prácticas de enseñanza a las exigencias actuales de la economía. En este orden de ideas, esta interpretación crítica de las políticas educativas permite determinar que éstas son políticas de gobierno más que políticas públicas educativas, es decir, su definición queda delimitada en este marco al tratarse más como dispositivos de control y poder, que políticas participativas de y para el beneficio común.

1.3 Incidencia de las políticas educativas en la evaluación

Dentro de este contexto y por su racionalidad técnico-instrumental de planear, dirigir, monitorear y controlar la educación para que cumpla los objetivos de desarrollo económico, social y político, en el campo de la evaluación se requieren maneras que garanticen resultados medibles, gerenciables, contables, hegemónicos y estandarizados, donde se cuente con la participación de las instituciones educativas en las pruebas masivas como indicadores de aprendizaje esperados y de acuerdo con las competencias establecidas, por lo que la mayoría de los países de la OCDE, además de la Unión Europea, han reformulado el currículo escolar en torno al concepto de competencias. Como consecuencia, según Moreno (2016), se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en definitiva, nuevos modelos de escolarización, como puede comprobarse en los documentos elaborados por el Banco Mundial (BM), la UNESCO y la OCDE.

En relación con ello, el Banco Mundial (BM) (2011), considera la importancia de adecuar los sistemas educativos para que sean más eficientes y productivos, concentrándose también en su asistencia financiera y técnica para establecer reformas que promuevan la evidencia de mejores resultados de aprendizaje, respaldar la formulación de políticas y la innovación fundadas en pruebas. En síntesis, las inversiones en educación de calidad conducen a un crecimiento económico y un desarrollo más rápido y sostenible, donde las personas educadas tienen más posibilidades de ser empleadas y pueden recibir salarios más altos.

La UNESCO en su Informe de seguimiento de la EPT en el mundo (2014), considera hacer de la calidad de la enseñanza una prioridad nacional y con un objetivo estratégico de los planes de educación, para ello, “resulta imprescindible contar con firmes políticas nacionales que asignen alta prioridad al mejoramiento del aprendizaje y la enseñanza para lograr que todos los niños que van a la escuela adquieran las competencias y los conocimientos que se supone que deben obtener” (p.41). Así mismo, en la Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990), para mejorar la educación básica, las condiciones previas de calidad, equidad y eficacia de la educación, se establece la necesidad de prestar atención al cuidado y el desarrollo desde los primeros años, con el propósito de responder a problemas reales dentro del proceso de aprendizaje, junto con sus necesidades e intereses.

Además, la UNESCO (2014) resalta que

Las evaluaciones del aprendizaje ayudan a los docentes a reconocer a los alumnos que tienen dificultades para aprender, diagnosticar esas dificultades y escoger estrategias para brindarles apoyo. La capacidad de los docentes de recurrir a las evaluaciones es esencial para aumentar las posibilidades de éxito de los alumnos. Además, los métodos

acertados permiten también desarrollar la capacidad de los alumnos para evaluar sus propios progresos. (p.337)

Por otro lado, la OCDE se refiere al caso particular de Colombia en su documento *Revisión de Recursos Escolares* (2018), el cual hace referencia a las evaluaciones estandarizadas de estudiantes como el pilar del enfoque de Colombia a la evaluación escolar, que han desempeñado un papel clave en cuanto al enfoque hacia los resultados del aprendizaje de los estudiantes y están conectadas a las estrategias para promover su uso en las escuelas, por lo que se espera que las instituciones se evalúen a sí mismas anualmente, identificando sus fortalezas y debilidades.

Al hablar de una reconversión de la escuela y no sólo una reforma, Díez (2009) citando a Rizvi (2004), sostiene que los conocimientos se reinterpretan en el léxico de las competencias; se redefine el programa escolar como una suma de “competencias”; los grandes programas de evaluación apelan igualmente a esta noción invitando a los gobiernos a juzgar y corregir los sistemas educativos a partir de ella. Todo ello, de acuerdo con el autor, consiste en analizar hasta el detalle los contenidos de la enseñanza y en traducirlos en “conocimientos prácticos” y en competencias, lo que forma parte de la estandarización, que, al fin de cuentas, termina burocratizando la enseñanza con criterios de eficacia, transformando la educación en un mercado y las escuelas en fábricas de “competencias”.

Según este autor, dichas filosofías están destinadas a seleccionar a los mejores de acuerdo al desarrollo de sus competencias, por lo que Gimeno (2005) considera que esta propuesta encierra, bajo un nuevo-viejo lenguaje, presupuestos de una concepción técnico-racionalista de la enseñanza, en la que priman una obsesión planificadora en términos conductuales del aprendizaje (la medición de competencias observables), el deseo de establecer a priori la

distribución de los tiempos de duración de cada actividad académica y la intencionalidad de burocratizar y cuadrangular la potencial actividad docente.

En ese sentido, las políticas educativas tienen como objetivo predominante comprometer a la escuela con la satisfacción de las demandas del mundo laboral, tal como lo señala Martínez Boom (2004), “cuando se demanda que la Educación sea de calidad, se le está exigiendo que prepare un capital humano capaz de desarrollar en forma creativa el capital del conocimiento” (p.356), dejando ver un concepto de calidad que privilegia y enfatiza más en los logros cuantitativos que en los cualitativos y en la formación integral del sujeto. A continuación, se amplía el concepto de calidad educativa.

1.3.1 Calidad educativa: Una adaptación desde el discurso de las políticas educativas en evaluación

De acuerdo con lo anterior, las políticas educativas introdujeron en su discurso el concepto de calidad educativa, por lo que está estrechamente vinculada a los procesos de evaluación. Este concepto de calidad está relacionado con el rendimiento de cuentas, monitoreo de la educación, medición y control a través de resultados en pruebas externas, el rendimiento escolar, entre otros. Sin embargo, se proponen otras miradas desde autores que inscriben el concepto de calidad educativa dentro del contexto de la pedagogía y la evaluación formativa.

Se introducen términos de esta “neolengua” afirma Díez (2009), provenientes directamente del mundo de la empresa, como por ejemplo: “calidad total”, “sociedad del conocimiento”, “cliente”, “marketing”, “competencia”, “empleabilidad”, “flexibilización”, “excelencia”, etc, por lo que la formación para el acceso a la dirección o la que se imparte a los directores y

directoras en función, ya no sólo incorpora nociones y visiones del mundo de la empresa, sino además “enseña a leer los problemas que se plantean en el sistema educativo a través de las lentes de la empresa privada”. (p.193)

La calidad entonces se convierte en un concepto que interrelaciona diversas dimensiones desde una mirada técnica, ya que según Niño (2005), la implantación del modelo neoliberal y sus consecuencias conlleva a conocer realmente de qué se está hablando y qué es lo que ha llegado a considerarse como educación de calidad, a la luz de un modelo de desarrollo hegemónico, donde se considera una simplificación del concepto alejado del verdadero sentido de la educación. En concordancia con Díez (2009), “este modelo de calidad empresarial, importado al ámbito educativo, ha sido el pretexto edulcorado que trata de camuflar términos políticamente menos correctos (excelencia, centros de élites, escuelas selectas), disimulados ahora bajo los imperativos de la calidad”. (p.190)

De esta forma se ha ido configurando el papel de la educación lejos de una visión crítica y democrática, racionalizando el gasto y replanteando una organización institucional en torno al gasto público, obedeciendo al mercado de oferta y demanda, disminuyendo la responsabilidad del Estado en la educación, por lo que Niño et. al (2016), afirman que se trata del nuevo ideal pedagógico, al referirse que las inversiones en la educación, los currículos y la evaluación están de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo, lo que emprende una nueva cruzada de “reconceptualización del discurso sobre las prioridades de la educación, partiendo de la inadecuación del sistema educativo al sistema productivo y la necesidad de superar este desfase poniendo a “la empresa” al mando”. (p.12)

Por otro lado, la preocupación por el término calidad lleva consigo la rendición de cuentas o *accountability* como concepto que alude a reportar, explicar o justificar, lo que para el Grupo

Evaluándo_nos, se ha convertido en una tendencia en evaluación en distintos países, que ha establecido estrategias de control para determinar los diversos fines de la educación.

Niño (2012), reconoce que “la rendición de cuentas implica un control externo de la Institución educativa a través del logro de los estudiantes de tal forma que se puede llevar un sistema de inspección y vigilancia del sistema educativo” (p.12), con ello las dinámicas de la escuela se ven reguladas por los resultados de los instrumentos y condiciones que se implementan desde el exterior de la misma para considerar su eficiencia y efectividad. Por consiguiente, el control de carácter externo conlleva a que se desconozcan los contextos educativos, situaciones particulares de los sujetos a quienes se les mide desde una perspectiva homogenizadora, pues para Barrenechea (2010), “la estandarización no contempla el hecho que los estudiantes tienen diferentes habilidades, y, por lo tanto, no son “bienes” homogéneos”. (p.8)

De acuerdo a lo anterior, se puede develar que la evaluación tiene un gran protagonismo en los sistemas educativos, cuyo interés responde a la necesidad de rendir cuentas de la forma en que se administran los recursos públicos que la sociedad destina para la operación de los sistemas escolares, también con la medición de resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos esperados, lo que pone en crisis el concepto de calidad, en tanto aparece un nuevo lenguaje en la escuela y en el magisterio, “sin pedirle permiso a la pedagogía. Calidad como resultado de la aplicación de pruebas externas elaboradas por la OCDE y continuadas en cada país gracias a la creación de institutos especializados en su elaboración”. (Tamayo, Niño, Cardozo, B. y Bejarano, 2017, p.40)

Es posible determinar la limitación del concepto de calidad en este marco, como en el caso del Ministerio de Educación Nacional (2018) al referirse por ejemplo a la Prueba Saber, la cual “representa un componente fundamental de la estrategia de mejoramiento de la calidad de la

educación, puesto que permite valorar si los estudiantes están alcanzando las metas y si están mejorando con el paso del tiempo” (MEN, 2018, p.7), lo que conlleva a contraponerlo con otras miradas y desde otra perspectiva. En el contexto colombiano, la prueba Saber, como herramienta estandarizada, evalúa el resultado suponiendo que los estudiantes llegarán a un nivel de dominio de sus competencias que serán evidenciados en los resultados.

En relación con las pruebas masivas nacionales, Moreno (2016), postula otra mirada cuando afirma que “proporcionan información sólo una vez al año, y no debemos engañarnos creyendo que ellas pueden servir para todos los propósitos de evaluación” (p.51), también pueden servir como guardianas para decisiones de alto impacto, pero no pueden informar sobre el diario vivir en las aulas, momento a momento y día a día las decisiones instruccionales afrontadas por los docentes y estudiantes quienes son los que de continuo están en el acto educativo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tampoco afirma este autor, “pueden diagnosticar las necesidades del alumno durante el aprendizaje, ni decirle qué tácticas de estudio están funcionando o no están funcionando, o mantener a los padres informados acerca de cómo apoyar el trabajo de sus hijos” (p.51), por lo que tal insistencia merece preguntarse por los efectos que la evaluación tiene sobre los contextos institucionales, las prácticas de aula, docente y los estudiantes.

De acuerdo con este autor, la calidad de la educación no puede reducirse a los resultados de las pruebas externas, ni mucho menos se puede entender como resultado de la estandarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación es un factor fundamental como criterio para definir la calidad de los procesos tanto de enseñanza por parte del docente como de aprendizaje por parte de los estudiantes, es decir, la pregunta por la calidad se inscribe en el campo de la pedagogía.

En este sentido, se asume la postura de Álvarez (2012), la cual encierra lo que es la razón de ser de la evaluación en contextos de formación, al ser la garantía de la calidad de los procesos y que se interesa por las funciones esencialmente educativas, ésta vendría a ser la evaluación formativa, cuya preocupación se centra más en la forma en que el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende. De igual forma, la calidad podría comprenderse

Desde de una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales, tendrá que acoger los diferentes intereses y puntos de vista de las realidades en los distintos países; tal y como se plantea en la teoría crítica, el sujeto se reconocerá activamente cuando participe con otras comunidades y se dirija a la acción emancipadora. Se trata de incluir acuerdos intersubjetivos, sociales y políticos de los sectores implicados. Guevara (2017, p.168)

Tampoco está adscrita al ámbito mercantil, ni se trata de concebir la evaluación de calidad únicamente como producto, medición, comparación, cuantificación de resultados, competitividad, creación de estándares e indicadores, porque la evaluación, de acuerdo con Álvarez (2012), “es fuente de aprendizaje, ella misma es aprendizaje, y recurso imprescindible para asegurar los aprendizajes de calidad, que lo son con sentido, con significado, por esa razón no podemos prescindir de ella” (p.3). Desde la pedagogía, como lo afirma Tamayo (2005), la calidad bebe en las fuentes de la historia de la educación y se pregunta por los fines, estrategias, métodos y noción de sujeto que a lo largo de ella han buscado elevar el ser humano a su nivel máximo de humanidad.

De igual forma, la calidad reconoce el impacto de los saberes y prácticas para transformar la comunidad y mejorar las formas de vida, según la formación de seres humanos más solidarios,

más democráticos, más respetuosos de las diferencias, más cultos y nacionalistas, con los procesos de comunicación instalados en el aula y por la construcción de conocimientos, valores y actitudes en los sujetos. Se trata entonces del tipo de escuela que queremos; en concordancia con Díez (2009), de la política educativa que se pretenda desarrollar y el currículo que queremos enseñar. En definitiva, se trata de analizar al servicio de quién se diseñan, a quiénes favorece y qué tipo de sociedad ayuda a construir una estrecha relación entre calidad de la educación, calidad de enseñanza y aprendizaje, calidad de relaciones entre docentes y estudiantes con calidad de vida.

1.3.2 Implicaciones de las Políticas educativas en las prácticas de evaluación en el aula

Las tensiones expuestas hasta el momento evidencian claros efectos y consecuencias en el contexto particular de la práctica de aula, en escenarios escolares conocidos también desde la experiencia como investigadora. Para comprender cómo tales planteamientos a nivel macro alcanzan las dimensiones de la vida diaria, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la labor pedagógica y didáctica de los docentes, pero mayor aún, a los niños y las niñas, será mencionado en este apartado.

En primer lugar, los procesos de enseñanza y aprendizaje se evidencian como una carrera de obstáculos en la que se multiplican los exámenes con sus respectivas calificaciones, establecer criterios de evaluación, filtros de selección, la cuantificación para determinar el aprendizaje de los estudiantes e igualmente, lo que se denominaría la “autonomía de las áreas” con su respectiva asignatura, entre otros aspectos, lo que conlleva a que reflexionar que “las reformas curriculares se han quedado en lo normativo y no han profundizado en los saberes y disciplinas para superar el asignaturismo”. (Tamayo, 2004, p.126)

Para el caso de los docentes, existe el afán incesante que surge de la necesidad de entregar informes y evidencias que den cuenta del proceso, a revisar y ejecutar lo prescrito en el plan de estudios, a “sacar notas”, verificar y entregar resultados en determinados periodos del año escolar, analizar su cumplimiento y establecer si la Institución va en concordancia con los fines establecidos, lo que puede poner al docente en calidad de funcionario. Estas predisposiciones conllevan a la invisibilización o en ocasiones a la reducción de la labor pedagógica, de la autonomía y de la libertad que tiene el docente en su aula, incluso a ignorar o pasar por alto el sentido de su vocación.

Con ello, se pone en tensión el modelo único de estudiante que pretende ser medido, lo que conlleva a reflexionar sobre la falsa comprensión de la calidad pedagógica que según García (2011), presiona y obliga a los docentes e instituciones a organizar el trabajo escolar y la vida académica en torno al entrenamiento para las pruebas que evidencien mejoras estadísticas y porcentuales, no en función del aprendizaje, sino en la obtención de altos puntajes; además, a garantizar que el plan curricular se lleve a cabo de acuerdo a los objetivos del Estado que define lo que se debe aprender, por lo que esta lógica centra más la atención en los resultados funcionales del aprendizaje para insertarse al mundo laboral, que basarse en criterios pedagógicos y de formación.

En el caso del aprendizaje, se reduce su valor de aprendizaje de saberes y conocimientos para la vida, humanísticos y críticos, sustituido por la adquisición de competencias más cercanas al mundo del trabajo, por lo que “las reformas culpabilizan del fracaso a los alumnos y alumnas, debido a sus ‘dificultades de aprendizaje’. El “mal alumno/a” aparece ahora como la causa de buena parte de los males” (Díez, 2009, p.198). Por eso, sus propuestas insisten en el esfuerzo del alumnado, en el rendimiento y control a través de pruebas, lo que estaría provocando que

determinados sectores sociales estén abocados sistemáticamente al fracaso, reproduciendo y manteniendo la división de clases sociales a través de la escuela.

Visto de esta manera, la calidad desde esta racionalidad técnico-instrumental queda reducida a los resultados de las pruebas externas que miden competencias estandarizadas bajo criterios eficientistas y mercantiles, perdiendo su origen y se ve definido y reducido, subordinado y desarticulado frente al discurso hegemónico, estandarizado e ilegítimo que pretende imponer el gobierno. De la misma manera lo plantea Niño (2005), al afirmar que la rentabilidad prima sobre la esencia del proceso: la formación de los sujetos, sustituyendo valores constitutivos de la educación por tasas de rentabilidad, procesos de mercadeo y plusvalía creciente. Así pues, parafraseando a Niño et.al (2016), la puesta en marcha de las políticas educativas de competencias en instituciones se ha dado sin una toma de conciencia de lo que ellas significan en la concepción de aprendizaje, en el tipo de conocimiento y contenidos que se promueven, tampoco se da lugar a los valores que constituyen a los docentes y las implicaciones para los proyectos educativos institucionales y el currículo.

Con esta problemática, si la evaluación no se asume con la importancia que tiene para la formación de los sujetos, podría convertirse en un dispositivo acrítico que enfatice la reproducción social a través de la esquematización, reducción y simplificación de los contenidos, pero la educación reclama en los procesos de transformación social y requiere la formación de los estudiantes, desde enfoques pedagógicos vinculados a la búsqueda del desarrollo de sujetos autónomos para un mundo de mayor justicia social, equitativo e incluyente, lo cual resulta imprescindible para la pedagogía, pues las ideas neoliberales y neoconservadoras coinciden en el rechazo a las pedagogías centradas en el niño o la niña.

Un fundamento constitutivo para la pedagogía es la formación del individuo, donde éste no puede ser confundido con un capital humano o como una mercancía, ya que para la pedagogía prevalecen los principios básicos de los derechos humanos. Por consiguiente, Niño (2005), se refiere a la consideración de la calidad en educación como un horizonte en la búsqueda del perfeccionamiento del ser humano y, “la evaluación como proceso permanente, podría contribuir al seguimiento del desarrollo de esa cualidad de humano hacia su perfeccionamiento”. (p.30)

Las tensiones evidenciadas hasta el momento conducen a tomar como punto de partida lo que Álvarez (2012) postula sobre lo que es la razón de ser de la evaluación en contextos de formación, vista como la garantía de la calidad de los procesos, por lo que se necesita conocer y aprender estando seguros de ir en la dirección correcta. Todo ello permite reflexionar sobre la necesidad de redescubrir el mundo al interior de las aulas, de poder seguir llevando estos planteamientos a la mesa de las instituciones, para alzar la voz ante el agobio que provoca esta sujeción y proponer políticas educativas públicas que puedan revertir tales efectos.

Se trata entonces de generar nuevas posibilidades, de reconocer y valorar la calidad bajo el esfuerzo que, según Arias (2008), hace parte de la recuperación de la pedagogía, la labor fundante de la escuela, donde se establezcan reformas que generen debate en torno a lo que en Colombia se está considerando como calidad, consolidando la labor de los docentes, recrear los vínculos de la escuela con su entorno y a la búsqueda estrategias que permitan la formación de sujetos comprometidos con la transformación de sus realidades como fin del ser y hacer educativo. Pero, en este caso, lo que importará para el mejoramiento de la práctica docente y sobre todo para el sujeto que aprende es tomar postura, comprometerse con un proyecto educativo determinado y decidir por cuál se apuesta.

Para el caso de la Educación Básica, existe la necesidad de profundizar desde la investigación este tipo de efectos y consecuencias que genera este panorama, teniendo en cuenta los contextos directos donde interactúan los sujetos que viven a diario en escenarios escolares. Desde este ámbito, se reconoce el contexto normativo de las políticas de Educación básica, el cual es también objeto de análisis.

1.4 Contexto Normativo de las políticas de Educación básica primaria

A continuación, se señalan algunas generalidades de la normatividad en el marco de la Educación Básica Primaria, para luego presentar las aproximaciones al contexto institucional donde se lleva a cabo la presente investigación. Se trata de revisar las políticas y legislación como contexto para pensar la evaluación en primaria, enmarcado en proyectos gubernamentales, leyes y decretos que regulan y establecen un panorama en las políticas educativas colombianas, teniendo en cuenta el carácter pedagógico que caracteriza este trabajo.

La educación primaria se reconoce también como la educación elemental que comprende las edades entre los seis y doce años aproximadamente. En estas edades los niños y las niñas van construyendo su personalidad, van ampliando sus experiencias de aprendizaje y se va fortaleciendo su socialización, también adquieren habilidades que les permite participar activamente en su contexto social y cultural. Por ejemplo, la UNESCO (2014), postula que la educación básica permite a los individuos adquirir las competencias fundamentales para convertirse en ciudadanos. Además, los años de escolarización constituyen un espacio clave para generar conectividades e interacciones entre grupos sociales y culturales diversos, por lo que se construyen y transmiten valores y actitudes compartidas indispensables para la vida y el desarrollo con la cohesión social en la comunidad.

A la luz de lo que expone Escribano (1992) en su tesis doctoral, se define la misión de la educación como el aseguramiento de las bases y los fundamentos para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas, ya que ésta constituye un modelo fundamental sobre el que se apoya el sistema educativo formal de todos los países, es decir, a la Educación Básica “se le confía la consecución de objetivos básicos y prioritarios para la formación integral del individuo y la transmisión de conocimientos, técnicas, valores y hábitos socioculturales”. (p.7)

Es así como los niños y las niñas de estas edades se van desarrollando a nivel social, afectivo y cognitivo, y van adoptando las habilidades necesarias para la vida seguidas de su construcción de pensamiento. Así mismo, se insiste en el reconocimiento de las diferentes formas de aprender propias de cada individuo, de los intereses personales y de sus desarrollos individuales, lo que conduce según esta autora, a tomar como prioridad y principio clave los modos de enseñar, los modelos de enseñanza diversos y diferenciados en estas poblaciones.

Dentro de las finalidades de la educación recogidas en la Convención sobre los Derechos del Niño se formula que cada niño y niña es único por sus características, intereses, capacidades y necesidades, por lo que se le debe garantizar un desarrollo óptimo, establecido también en el documento Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño (2001), el cual resalta en el párrafo 1 del Artículo 29, la necesidad de que la educación gire en torno a esta población, cuyo objetivo es

Habilitar al niño desarrollando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la “educación” es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o

colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad. (p.5)

El Artículo 28 de la Convención (1989), refiere la necesidad de reconocer en los niños y las niñas el derecho a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades teniendo en cuenta aspectos como: Enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, fomentar el desarrollo individual, hacer que todos dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas y concesión de asistencia financiera en caso de necesidad, acceso pertinente a la información, adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. Igualmente, los Estados establecerán medidas adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la Convención.

Por su parte la UNICEF (2008), enfatiza en que en la enseñanza y el aprendizaje intervienen diversas metodologías interactivas para crear entornos estimulantes y participativos. En lugar de limitarse a transmitir saberes, los pedagogos pueden favorecer la creación o el reforzamiento de oportunidades de aprendizaje, también facilitar el aprendizaje participativo, por lo que “los entornos de aprendizaje no deben ser hostiles al niño y tienen que propiciar el desarrollo óptimo de las capacidades de los niños”. (p.34)

Existe también la importancia de crear entornos de aprendizaje flexibles, eficaces y respetuosos que sean receptivos a las necesidades de la población infantil y favorezcan su desarrollo, por lo que se trata, según la UNICEF (2008), de garantizar que cada niño y niña tenga acceso a un entorno respetuoso y de calidad a lo largo de su infancia, el cual requiere medidas que van más

allá de los Ministerios de Educación, ya que se afirma que el derecho a la educación puede hacerse realidad también en un contexto político y económico que reconozca la importancia de los procesos transparentes, participativos y responsables.

En este marco, un estudio de la UNICEF (2005) llevado a cabo por Gerison Lansdown para el Instituto de Investigaciones Innocenti, plantea algunas acciones útiles para promover el respeto de las facultades en evolución del niño en las escuelas, como por ejemplo promover la participación infantil en los procesos decisorios dentro de las escuelas, cuyas iniciativas sean respaldadas por políticas que establezcan las implicaciones y el marco general de un enfoque desde consejos escolares estableciendo procesos más abiertos y cooperativos.

Entre sus propuestas, se trata de consultar con los niños cuáles son sus prioridades para la reforma del sistema educativo, creando oportunidades para que puedan establecer entre ellos redes de contacto mediante las cuales puedan compartir ideas, reforzar sus capacidades y organizarse, con el fin de promover ambientes escolares solidarios y respetuosos. Así mismo, Escibano (1992), aporta resaltando el papel de la escuela para impulsar el desenvolvimiento y la acción autónoma del niño y la niña en el medio, desarrollando un pensamiento reflexivo y crítico, así mismo lograr que los niños adquieran de forma eficaz y funcional aquellos aprendizajes que le permitan adquirir los conceptos, los procedimientos y actitudes para interpretar el medio que les rodea e intervenir de forma activa y reflexiva.

En el caso de Colombia el Artículo 21 de la Ley 115 de 1994⁴, se plantean los objetivos específicos en los cinco primeros grados de Educación Básica Primaria:

⁴Por medio de la cual se promulga la Ley General de Educación en Colombia, define los conceptos de educación desde el cual se plantea la política educativa en los niveles de Básica y Media, también señala las orientaciones generales que regulan,

1. Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.
2. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
3. Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana.
4. Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
5. Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Con relación al plan de estudios, se asume su organización entendida por el Decreto 230 de 2002, como un esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales fijado en la Ley 115 de 1994. Además, según el Artículo 77, las instituciones educativas tienen autonomía para organizar tales áreas definidas para cada nivel, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, de manera que se pueda garantizar la secuencialidad, integralidad y gradualidad de las competencias desarrolladas a lo largo de la escolaridad.

Sin embargo, al poner en discusión estos documentos oficiales se evidencia una tensión que alude a la evaluación. En el documento de la UNICEF (2008), se afirma que se debe respetar la autonomía, las aptitudes en evolución y diferentes de los niños y reconocer que ellos no adquieren competencias y conocimientos a edades fijas ni predeterminadas, pues son

organizan y definen el sistema educativo en relación con la sociedad, la cultura y las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

contribuyentes activos a su propio aprendizaje en lugar de considerarlos como destinatarios pasivos de la educación. En el caso de la evaluación, este documento destaca únicamente que

Las pruebas o exámenes permiten a las escuelas determinar las necesidades de aprendizaje y concebir iniciativas específicas para prestar apoyo a determinados niños. Con el análisis de los resultados, los gobiernos pueden valorar si están alcanzando los objetivos que se han fijado en el terreno de la educación y ajustar según proceda la política y los recursos. La difusión de los resultados es un aspecto necesario de la rendición de cuentas y la transparencia en la educación y facilita los debates sobre la calidad de ésta. (p.34)

En esta medida, el Sistema es quien diseña y aplica criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, la eficiencia de la prestación del servicio, entre otros aspectos, lo que deja en evidencia que por un lado se afirman los derechos de los niños y las niñas, los fines de su educación, pero se continúa asumiendo y perpetuando la educación desde lenguaje neoliberal, ya que en palabras de Torres (2001), en el curso histórico de las políticas educativas en las dos últimas décadas en el mundo, se ha mostrado un marcado énfasis en reducir el papel de la educación a cumplir una función dentro del sistema de la economía de mercado propia de este modelo.

Tal como lo señala Díez (2010), el neoliberalismo se ha convertido en el “telón de fondo” de las reformas sobre la política educativa a nivel mundial, que no se limitan solo al recorte de recursos o a su privatización, sino que afectan a los núcleos centrales del sistema educativo y las prácticas pedagógicas, con el argumento de que la educación ha de atender a las demandas sociales, pero además de eso, resulta contradictorio lo que se plantea desde la educación infantil

en relación a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, lo que finalmente conlleva a que los niños y las niñas sean los afectados por esta ola neoliberal.

Por lo anteriormente expuesto, se puede constatar la tendencia de la política internacional y nacional al legitimar una reforma global en educación centrada en la estandarización, currículo único prescrito, mercantilización de la educación, vigilancia, control y rendición de cuentas a través de pruebas externas. Además de ello, en la realidad de las instituciones se visualiza la precariedad del sistema educativo colombiano en lo que se refiere a brindar el acceso a la educación en tiempos coyunturales por los que atraviesa el mundo, que pone en evidencia, estos y otros aspectos más que serán considerados en los siguientes capítulos, pero que generan controversia entre el papel escrito y la realidad que dista entre los objetivos ideales y lo que sucede en los contextos particulares de las instituciones educativas.

Cabe mencionar que hay un intento en los documentos oficiales por reconocer y hacer un llamado al cumplimiento de los principios educativos, de dar lugar y voz a los niños y las niñas y a la necesidad de velar y garantizar sus derechos, de cumplir con los fines de la educación, pero se enfatiza en las intencionalidades de las políticas públicas hacia el discurso del neoliberalismo y de la aplicación de una legislación homogénea que pone lo anterior en tensión.

Sin embargo, cada vez con más fuerza se vienen consolidando redes de docentes innovadores organizados desde experiencias significativas en la Educación Básica, cuya sistematización es un reconocimiento a un nuevo sujeto pedagógico, interlocutor válido frente a las políticas educativas. Igualmente, frente a esas políticas se vienen planteando propuestas críticas emancipatorias que pretenden hacer resistencia y superar el movimiento hegemónico instaurado. Por ejemplo, para Velásquez (2009), el interés por definir el concepto de política

pública se centra en asumir un riesgo académico que permita su comprensión también desde un carácter pedagógico al proponer que esta es

Un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática. La política pública hace parte de un ambiente determinado del cual se nutre y al cual pretende modificar o mantener. (p.156)

Con ello existe la posibilidad de considerar lo que Niño et.al (2016) exponen como la creatividad de las instituciones, de las propuestas investigativas y políticas del mundo de la academia, de las organizaciones sindicales que retomen el liderazgo, la dirección y el sentido mismo de los procesos formativos de la educación, los procesos cognitivos, sociales y culturales en entornos más solidarios, justos e incluyentes. De tal forma, si los discursos sobre políticas públicas están estrechamente vinculados a la lógica de mercado, globalización y neoliberalismo, se evidencia una tendencia en hacer reformas, movimientos pedagógicos y movilizaciones alternativas para enfrentar con dignidad el proyecto neoliberal. Así, la comunidad educativa y los docentes estamos investigando y reflexionando sobre nuestra propia práctica, con el fin de hacer escuchar nuestra voz y plantear otras vías sobre los fines de la educación.

CAPÍTULO II

EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: DE SUS INICIOS A LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SENTIDOS

La evaluación sólo tiene sentido si estimula y favorece la propia evaluación, generando así un maestro y un estudiante reflexivo sobre su propia práctica, como lo propone Schön y la pedagogía crítica. (Gimeno y Pérez, 2005, p. 417)

El presente capítulo aborda el campo de la evaluación y enfatiza en la evaluación formativa adscrita a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de investigación en el marco de la reflexión pedagógica y construcción de saberes en el Grupo de Investigación Evaluando_nos. De acuerdo con ello, se expone el recorrido histórico de la evaluación educativa, las concepciones formativas y críticas en la actualidad, la explicación de su carácter formativo, para luego ahondar en la evaluación en el campo de la educación primaria, teniendo en cuenta el contexto institucional y la contingencia actual del Covid-19 que sitúa esta investigación en un horizonte de oportunidades para repensar y resignificar el papel de la evaluación.

2.1 Antecedentes de la evaluación: Una aproximación histórica

La evaluación asumida como un concepto complejo que tiene distintas aristas para su comprensión se reconoce como eje fundamental en el campo de la pedagogía, la enseñanza y el aprendizaje. Para abordarlo en este estudio, hay algunos interrogantes conceptuales y metodológicos, discusiones teóricas y avances significativos que han permitido abrir nuevos horizontes de reflexión, construcción de sentido y uso en la práctica educativa. El grupo

Evaluando nos reconoce la evaluación como una práctica formativa orientada a la comprensión y mejora del proceso de formación integral de los estudiantes, asumida como acontecimiento polisémico y polimorfo cuyos referentes epistemológicos, psicológicos, éticos, políticos, pedagógicos, curriculares y didácticos se han explicitado tanto en su recorrido histórico, como en sus tendencias, enfoques, tensiones y relaciones.

En el contexto histórico de la evaluación, Escudero (2003), propone que hacer un reconocimiento histórico de la evaluación, no se trata de reducir o legitimar un planteamiento sobre otro, sino verlos en términos de complemento, por lo que hasta mediados del siglo XX, ésta existió en la educación sin profundizar mucho en su análisis, con funciones sociales en las que dominaban el acceso a la educación, la certificación con diplomas por los niveles alcanzados, el desarrollo de instrumentos de evaluación como los test de rendimiento estandarizados y con referentes para medir a los estudiantes en sus capacidades mentales y físicas; y cuyas premisas consideraban al mundo estático, predecible, medible y cuantificable, con énfasis en la cuantificación de los saberes reflejados en un resultado final.

Según Gimeno y Pérez (2005), comúnmente se le otorga al verbo “evaluar” el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo; sin embargo Álvarez (2001), afirma que paradójicamente la evaluación tiene que ver además con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar o pasar un test, mostrando una tendencia confusa, al referirse que éstas sólo comparten un campo semántico pero se diferencian por los usos, fines y recursos que se utilizan.

Alrededor del año 1930, investigadores de la educación se interesan por estudiar el campo de la evaluación que procura romper con la medición, superando la tendencia del testing y se

aproxima a una propuesta de un modelo evaluativo sistemático, el cual supondría “un primer acercamiento a la verdad de la evaluación educativa” (p.16). Tradicionalmente Tyler es considerado el padre de la evaluación educativa, la revolucionó por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, enmarcada dentro del paradigma cuantitativo, al plantear la necesidad de una evaluación científica útil para perfeccionar la calidad de la educación. Con este modelo se propone evaluar en función de la relación existente entre los resultados y los objetivos de aprendizaje establecidos previamente en el currículum, a su vez, se introducen interrogantes como ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar? y, ¿con qué evaluar?, lo que permite ampliar el panorama hacia uno más consistente y valorando el impacto que este aporte tuvo en el ámbito educativo.

Hacia los años sesenta y setenta emergen reflexiones importantes en torno a las concepciones, funciones y metodologías de la evaluación educativa, a fin de ir construyendo un marco referencial que permite, lo que Escudero (2003) denomina “clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo” (p.17), al respecto Escobar (2014), afirma que a partir de estos postulados se concibe la evaluación como proceso, entendimiento y valoración de todos los aspectos y resultados que proceden en la colectividad educativa, al proponer fusionar la medida del logro de los objetivos y la revisión e introspección del proceso para la toma de decisiones. Desde entonces, la evaluación es asumida como un instrumento de investigación, razón que favorece su expansión conceptual, reafirmar los planes educativos establecidos y el génesis de una nueva modalidad conocida como investigación evaluativa, cuando se pone en función de los programas, sus procesos, metodologías, criterios, además de los estudiantes y docentes.

Se destacan los planteamientos de Cronbach (1963) quien al respecto menciona que “para llamar la atención sobre toda su gama de funciones, podemos definir la evaluación en un

sentido amplio como la recogida y utilización de información para tomar decisiones sobre un programa educativo” (p.235), la cual se proporciona a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida y amplia para quien emite juicios de valor de dicha información. Así mismo, este autor introduce como técnicas de evaluación el uso de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, en términos metodológicos, propone que la evaluación incluye estudios de proceso en el aula, medidas de rendimiento, actitudes observadas en los estudiantes y estudios de seguimiento.

A su vez, Scriven (1967) propone los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa, “evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, como dos formas diferentes de valorar un elemento de la enseñanza. En una evaluación intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la evaluación extrínseca se valora el elemento por los efectos que produce en los estudiantes” (Escudero, 2003, p.19). En definitiva, se empieza a ampliar el marco de la evaluación educativa, produciéndose lo que se conoce como la “eclosión de los modelos de evaluación”.

Sin embargo, la evaluación continuaba con elementos de medición y comparación y no se escapaba de la clasificación, además, desconocía los contextos y, por el rasgo económico que caracteriza el enfoque, se relaciona con las características económicas de costo-beneficio y eficacia en la comprobación de los resultados para satisfacer las necesidades de los consumidores.

Este nuevo nacimiento según Guba y Lincoln (1982) citado por Alcaraz (2015), enriquece considerablemente la concepción de la evaluación y se lleva a cabo una apuesta que da lugar a dos grandes grupos: los cuantitativos y los cualitativos, los cuales se caracterizan por

distanciarse de las anteriores generaciones. Así mismo, la evaluación toma mayor auge con la división de periodos, en los cuales la primera mitad de la década, en la que las propuestas aún poseen un carácter tyleriano y la segunda mitad de los setenta con la aparición de los modelos alternativos/cualitativos de evaluación, al respecto Tamayo (2017) los distingue como aquellos que le confieren a la evaluación una concepción y metodología diferente, fundamentada en una relación entre el evaluado y el evaluador a partir de vínculos horizontales, participativos y dialogantes. En este sentido, se destacan algunas propuestas como:

La evaluación respondiente de Stake (1975 y 1976), con el apoyo de Guba y Lincoln (1982), “consiste en articular una concepción de la evaluación que refleje la complejidad y particularidad de los programas educativos, de modo que la evaluación sirva realmente a los problemas e interrogantes que se planteen los profesores” (Fonseca, 2004, p.4). Su principal característica es concebir la evaluación como herramienta fundamental que ayude a los evaluadores y evaluados a observar y mejorar lo que se está haciendo, de modo que la evaluación educativa es eficaz (*responsive*) si se orienta más a las actividades del programa que a las intenciones del mismo, desde luego, el eje fundamental de esta propuesta es el diálogo, la participación, los procesos no lineales, el consenso y las metodologías plurales y flexibles.

La “evaluación democrática” de B. McDonald, Stenhouse y Elliot, se consideran como los principales exponentes de este modelo de evaluación cualitativa, donde se le reconoce desde principios democráticos, y se afirma, según Pérez (1989) que para conocer la realidad y sus significados relevantes, hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquéllos que las viven (metodología naturalista), por tanto se vislumbra el surgimiento del pensamiento autónomo y libre.

La “evaluación iluminativa” de Parlett y Hamilton (1977), quienes plantean el concepto de “ambiente entorno de aprendizaje” como esencial para entender la dependencia entre enseñanza-aprendizaje. Añadiendo que “el desarrollo intelectual de los estudiantes no se puede entender aisladamente, sino sólo dentro de su entorno escolar particular” (Parlett y Hamilton, 1977, citado en Gimeno y Pérez, 1989, p.457). Este modelo supone más que un cambio de paradigma de cuantitativo a cualitativo, nuevos supuestos, conceptos y terminología: el sistema de instrucción y el medio de aprendizaje, el cual según Tamayo (2017), surge y se acomoda a partir del contexto, de las necesidades y relaciones desde una perspectiva holística bajo condiciones naturales y no experimentales, hay mayor énfasis en la interpretación que en la descripción y medida y un mayor análisis de los procesos más que al análisis de los productos.

Con este recorrido se van planteando otras miradas acerca de la evaluación a partir de la década de los setenta como, por ejemplo, la evaluación como crítica artística de Eisner quien la asimila al proceso de crítica artística, a través del cual se formulan juicios de valor sobre fenómenos importantes. Con este modelo la evaluación implica valorar situacional o contextualmente en atención a las peculiaridades que singularizan y determinan cada situación educativa concreta, cuya misión es obtener información que le permita al docente mejorar el proceso educativo y constituirse en una herramienta educativa no para castigar y premiar a los estudiantes, sino para diagnosticar y mejorar, en beneficio de ellos a quienes el programa está destinado a servir.

La evaluación para Eisner al ser cualitativa y procesual (términos desde ahora acuñados en este trabajo), es sensible a lo que emerge en la vida del aula, requiere el uso de capacidades de intuición, comprensión y empatía y demanda un entrenamiento docente, además

El proceso para determinar el valor educativo de los sucesos registrados debe sustentarse en la utilización de criterios que sean adecuados a su propio carácter; es

decir, la evaluación implica valorar situacional o contextualmente en atención a las peculiaridades que singularizan y determinan cada situación educativa concreta”.
(Fonseca, 2007, p.428)

De igual manera, dos términos confluyen y a la vez evidencian contradicciones irreconciliables que conviven en el proceso de escolarización y que responden a lógicas distintas: “una, próxima al rendimiento de cuentas (evaluación sumativa) y que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativo; otra, próxima a la valoración de la calidad y del valor intrínseco de los procesos de formación, y que se interesa por las funciones esencialmente educativas (evaluación formativa)”. (p.18)

La evaluación sumativa (o de producto), en palabras de Monedero (1988), se concibe como la última de las evaluaciones a las que son sometidos los estudiantes, la cual recoge los contenidos de las demás y que tiene como fin comprobar de modo sistemático los resultados previstos, está determinada por niveles de rendimiento académico, se centra en el producto cuantificado a partir de una escala numérica. Igualmente, Moreno (2016), menciona que ésta sirve para comprobar la eficacia de un programa para tomar decisiones, que pueden ser definidas por agentes externos, cuyo propósito es certificar el nivel de rendimiento de un alumno al final de un curso o programa, a lo que Gimeno (2005) agrega que “sirve a la selección y jerarquización de alumnos según los resultados alcanzados”. (p. 373)

A su vez, Niño (1998), postula que los términos de evaluación por objetivos, sumativa y sistémica nacen dentro de la tecnología educativa y con fuentes teóricas como la psicología conductista del aprendizaje, las cuales están orientadas a establecer un control que garantice

que los programas establecidos cumplen con lo planeado, lo que ha generado nuevas tendencias alternativas que buscan hacer más partícipes, dinámicos y formativos los procesos evaluativos.

Esta implicación permite ampliar el concepto de evaluación, pues mientras “la calificación tiene que ver con lo cuantificable, la evaluación se relaciona con la cualificación, se vale de la observación, descripción e interpretación constantes, sin distanciarse del contexto o de la realidad social que involucra a la comunidad educativa”. (Tamayo, Niño, Cardozo y Bejarano, 2017, p.134). En este sentido, la evaluación se va resignificando al ser asumida como proceso desde una perspectiva cualitativa que posibilita la formación, la reflexión, la interacción entre los actores educativos, contribuye en la vida de las personas, actúa al servicio del conocimiento, de la enseñanza y el aprendizaje y no, a lo que estos autores denominarían como “mercancía que se pueda medir en un proceso de producción” (p.24). Así pues, se procede en este estudio, aproximar la reflexión hacia concepciones más formativas y críticas.

En este orden de ideas, ¿qué se entiende por evaluación formativa? Es aquella que enfatiza en el proceso a fin de mejorarlo, tiene como propósito estar al servicio de quien aprende, para ayudar a mejorar y perfeccionar cualquier programa de formación que se esté realizando con una retroalimentación continua a partir de la interacción entre docentes y estudiantes. Gracias a esta se obtiene información para tomar decisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto, es posible determinar su carácter pedagógico, lo que en palabras de Díaz y Hernández (2002), significa regular dicho proceso para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas, estrategias y actividades en servicio del aprendizaje, pues no importa tanto valorar los resultados sino comprender el proceso.

El Grupo de Investigación Evaluando_nos, orienta su acción desde una perspectiva netamente cualitativa y holística que procura transformaciones de la realidad y posibilidades de construcción de los sujetos, adelantando investigaciones de la evaluación educativa y proponiendo líneas de reflexión y análisis de las prácticas de aula. Entre tanto, Niño (1998) concibe la evaluación como “proceso de reflexión, de análisis y valoración de hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos” (p.8), este proceso implica una mayor comprensión y toma de conciencia, una reflexión axiológica sobre lo instituido y una mirada prospectiva hacia el futuro.

Desde el reconocimiento a las experiencias vividas que involucran docentes y estudiantes priman los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política, trascendiendo de la medición y cuantificación, para acercarse a la reflexión, comunicación y formación. A continuación, se exponen algunos postulados que se relacionan y complementan entre sí, a fin de construir un conocimiento mucho más holístico sobre el papel de la evaluación y convocar a la comprensión, diálogo y toma de decisiones en el quehacer educativo.

Se reconoce que todos los esfuerzos educativos incluyendo la evaluación, pretenden el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto pone de manifiesto fundamentos sobre los que se asientan los modelos que han suscitado en la actualidad una concepción de la evaluación formativa, de tal forma que es necesario seguir escudriñando su carácter.

2.2 La evaluación desde su carácter formativo: Un principio ineludible

“La evaluación se constituye en un proceso complejo y dinámico que remite al conocimiento del ser y el hacer de los seres humanos, con el fin de mejorar y estimular el continuo despliegue formativo del estudiante y del profesor”.
(Saavedra, 2020, p.62)

A propósito de retórica, Álvarez (2001) de un modo llano y ajustando la interpretación a la literalidad de los términos, insiste en que la evaluación formativa es aquella que forma, puesta al servicio de quien aprende, que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto, por tanto, resulta necesario aclarar los términos, diseñar un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado, dándole el uso correcto a fin de que cumpla con su carácter formativo y menos discursivo. Así mismo, este autor concibe la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque por ella se adquiere conocimiento tanto por parte del docente quien aprende a conocer y mejorar su práctica y acompañar al estudiante en su proceso, como para el estudiante quien aprende gracias al docente, pues es valorado y nunca descalificado o penalizado.

Sin evaluación no hay aprendizaje postula Álvarez (2012), es una actividad cognitiva y moral integrada de forma habitual en cada etapa, aquella que ayuda a crecer, es decir, sólo por la evaluación, que es reflexión, el aprendizaje adquiere sentido, si no, el aprendizaje se vuelve una tarea mecánica, rutinaria, inconsciente, ejercicio de memoria a corto plazo y se estaría asumiendo desde muchas aristas, menos como evaluación formativa. Así mismo, como la evaluación no finaliza con la emisión de un juicio de valor sobre los aprendizajes realizados por los estudiantes, es preciso mencionar que “no solo evaluamos algo, sino que evaluamos para algo” (Coll y Onrubia, 1999, p. 144), es decir, se evalúa para aprender.

Aunque existan contradicciones que conviven pero que responden a dos lógicas distintas como la evaluación sumativa, desde el punto de vista del rendimiento de cuentas y que se identifica con mecanismos de control burocrático y administrativo; y la evaluación formativa desde la valoración de la calidad y del valor de los procesos de formación, como una relación entre el docente y el estudiante, Álvarez (2012), propone que lo que importará es el compromiso con un proyecto educativo determinado y aprovechar las potencialidades que brinda la evaluación, reflexionando sobre sus propósitos y usos, es decir, “comprometerse con el poder transformador de la evaluación” (p.5), ya que sin cambio en las prácticas no es posible el cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje que proclaman las reformas, y sin cambio en las formas de practicar la evaluación, no es posible la innovación, y menos, la transformación.

Álvarez (2001), en su estudio también destaca algunos rasgos en la evaluación educativa, aunque para efectos de una mayor apropiación de esta propuesta, se alude a lo que este autor hace referencia “en las tendencias actuales de la evaluación educativa la preocupación se centra más en la forma en que el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende”. (p.17)

En este sentido, la evaluación es:

- Democrática: Permite la participación de todos los sujetos involucrados en el proceso de evaluación y da oportunidad a la formación del pensamiento.
- Al servicio de la pedagogía y de los sujetos que aprenden y no de intereses economicistas.
- Formativa, motivadora, orientadora y continua: Que forme intelectual y humanamente, como parte del pensamiento crítico y reflexivo del sujeto, por lo que “si hacemos un ejercicio continuo, no hay razón para el fracaso, pues siempre llegaremos a tiempo para actuar e intervenir inteligentemente en el momento oportuno”. (2001, p.15)

- Realizada mediante el trabajo en equipo el cual permite realizar la autoevaluación, evaluación y heteroevaluación o proceso de triangulación. Es dinámica y cada parte desempeña su papel con propósito colectivo.

En este orden de ideas, se reconoce el aprendizaje como eje central de la acción educativa; y la evaluación se asume como una experiencia de aprendizaje acuñado por Moreno (2016), al referirse

Si las evaluaciones del aprendizaje proveen evidencia del rendimiento de los alumnos para informes públicos, las evaluaciones para el aprendizaje sirven para ayudar a los alumnos a aprender más. La distinción crucial estriba entre una evaluación para determinar el estatus del aprendizaje y una evaluación para promover un aprendizaje mayor. (p.32)

Además de ello, se distinguen dos posiciones que se diferencian y a su vez se complementan: la evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, reconociendo que los estudios de Moreno (2016) permiten ampliar con rigurosidad el papel de la evaluación formativa.

En relación con el primero, en este proceso se observa, recoge y analiza información significativa, respecto de los conocimientos, habilidades, actitudes, posibilidades, necesidades y alcances de los actores, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones para potenciar y mejorar. Desde la interpretación constructivista de la enseñanza y aprendizaje, según Díaz y Hernández (2002), la evaluación es una actividad que se realiza tomando en cuenta estos procesos que encaminan a reflexionar, interpretar y mejorar “desde adentro del mismo” (p.354). No obstante, el aprendizaje al ser un proceso multidimensional,

“no cabe adoptar una concepción simplista que limite su alcance mediante el empleo de técnicas e instrumentos de evaluación rudimentarios y reduccionistas”. (p.48)

Con respecto al segundo, encaja mejor con el aprendizaje permanente del individuo, se trata de utilizar la evaluación para aprender y no sólo para verificar o medir lo aprendido. De esta evaluación se pueden obtener beneficios significativos si se convierte el actual proceso cotidiano de evaluación en el aula en un instrumento más poderoso que permita el aprendizaje, para lograrlo, este autor propone que se requiere formación docente en el campo de la evaluación, así como apoyos en las instituciones para que el profesorado pueda implementar los cambios e innovaciones y sobre todo mantenerlo a través del tiempo.

Dichos beneficios son para: los estudiantes quienes logran comprender que esto significa hacerse cargo de su aprendizaje, el cual es para toda la vida continuo y permanente en el tiempo, para tomar decisiones que les traigan un éxito mayor, a los docentes porque sus estudiantes están más motivados para aprender y desarrollan capacidades para evaluar de manera formativa, los padres también se benefician al ver un rendimiento escolar más alto y un mayor entusiasmo para aprender por parte de sus hijos, reflejando resultados de los micro a lo macro, en resumen, todos ganan, afirma este autor.

Este tipo de evaluación proporciona también la retroalimentación de los estudiantes acerca de lo que necesitan hacer para mejorar, es decir, indicándoles y dándoles herramientas sobre cómo pueden ir mejorando su trabajo; además, se les involucra en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, las cuales se adaptan a sus propias necesidades. En síntesis, “el carácter formativo de la evaluación está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información que se obtiene que en las técnicas concretas empleadas”. (p.62)

Para complementar lo anterior, Santos (2014), desarrolla una propuesta de evaluación formativa más holística y distinguida por principios éticos y morales, con tres funciones que enriquecen el presente estudio: el diálogo, la comprensión y la mejora. Este autor afirma que en la escuela se evalúa mucho y se cambia poco, por lo que destaca la importancia de conocer las funciones de la evaluación en la práctica, a partir de la pregunta ¿para qué evaluar?, tiene que ver con el uso, el interés, la relevancia y el significado para la vida misma.

Con respecto a la dimensión ética que se añade a esta construcción del sentido de la evaluación educativa, resulta imprescindible preguntarse por las actitudes, los valores y los fines con los que esta se asume. Desde allí, Strike (1997), citado por Santos (2014), alude al valor del respeto, justicia y trato igualitario que tienen los agentes morales, con ello “nunca debemos perder de vista que la evaluación es una ayuda para las personas (no una amenaza) y un medio para la mejora de la práctica (no un mero entendimiento)” (p.87). En esta medida, por el carácter social que describe este estudio, desde la ética se entiende que

Si se considera la escuela como un lugar donde se llenan las cabezas de conocimientos, entenderemos que la evaluación es un proceso para comprobar si los alumnos los han adquirido. Si, por el contrario, se concibe la escuela como una Institución destinada a despertar y a cultivar el amor a la sabiduría, la pasión por el conocimiento, el espíritu crítico ante la socialización, la recreación de la cultura, la evaluación no será otra cosa que una reflexión concienzuda sobre estos procesos de desarrollo intelectual y humano. (Santos, 2014, p.131)

Por consiguiente, si la evaluación formativa trasciende de manera global, este autor se pregunta ¿por qué aún se evalúan conocimientos y destrezas?, ¿por qué no actitudes y valores?, esto permite reconocer las funciones que este autor destaca, entre ellas se encuentran:

El diálogo: Como una plataforma de debate sobre la enseñanza, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, para llegar a acuerdos. Tal y como afirma Jurado (2012) la evaluación se trata de la construcción de diálogos horizontales entre el educando y el educador, de los docentes y padres de familia en la perspectiva de un proyecto de educación, que propicien relaciones entre sujetos, no individualizados, sino socializados, convencidos de la importancia de la reflexión como miembros de una comunidad, así como él afirma “hay que privilegiar unos principios pedagógicos que constituyen los ejes fundamentales en la valoración de los aprendizajes de los estudiantes y en la configuración de una sociedad posible”. (p.11)

La comprensión: Identificando los problemas y convirtiéndolos en asuntos investigativos que se resuelven mediante acciones participativas, implica comprender de manera profunda lo que sucede en el proceso de enseñanza y aprendizaje para toma de decisiones.

La mejora: Para el cambio y transformación con el compromiso y reflexión conjunta que permita avanzar hacia mejores condiciones en los procesos educativos. Complementariamente, Moreno (2016), citando a (Stiggins 2002), afirma que el bienestar de los estudiantes depende de nuestra buena voluntad para hacerlo así. Si deseamos maximizar el logro de los educandos, debemos poner una mayor atención a la mejora de la evaluación de aula, proponiendo así asumir la evaluación de un modo distinto.

En otros trabajos sobre evaluación formativa, se destaca la visión del libro “La evaluación significativa” (2016), donde se propone que la evaluación además de ser formativa es significativa, pues viene retomando los desarrollos de la psicología cognitiva y social para pensar los procesos de aprendizaje y su relación con la evaluación. Se reconoce al estudiante como el centro de la evaluación, participe activo de los procesos de retroalimentación,

monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes,⁵ lo que contribuye a la mejora del aprendizaje y aumenta la probabilidad de que todos aprendan con sentido para la vida. Así mismo, Mottier, en este mismo libro, subraya que ésta transcurre durante el proceso evaluativo no al final y que puede ser obtenida por medio del diálogo para la mejora del proceso, también ofrece la posibilidad de trazar objetivos de aprendizaje según las necesidades de los evaluados y evaluadores, resaltando el papel de los estudiantes como agentes comprometidos con su propio aprendizaje, lo que conlleva a establecer la autorreflexión y responsabilidad, así como el reconocimiento de procesos meta-cognitivos.

Camilloni (2016), añade que “la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos” (p.31), ya que cuando el docente selecciona contenidos y fija propósitos no lo hace de manera excluyente sino para enseñar todo a todos, expresado como un ideal de justicia. En este sentido, en palabras de Tamayo et.al (2017), la evaluación se define como un proceso dinámico, participativo, constante, contextualizado y pertinente, que ofrece la posibilidad de ser comprendida, retroalimentada y mejorada de manera significativa, que le permite al docente desarrollar una mirada reflexiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la retroalimentación que Anjiovich (2016) postula, es formativa y significativa si contribuye a modificar los procesos de pensamiento y los comportamientos de los estudiantes, se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que siempre

⁵ Concierno a la aptitud de los estudiantes para ocuparse de sus procesos cognitivos y motivacionales para aprender, el aprendizaje de la autorregulación se preocupa por el desarrollo mismo de esta aptitud para ejercer un mejor control en el aprendizaje. (Mottier, 2016)

impacta sobre la autoestima de estudiantes, docentes y directivos, si favorece la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, focalizado en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas y si favorece prácticas reflexivas en la docencia para revisar y mejorar sus procesos de enseñanza. Con el fin de sintetizar la información, a continuación, se presenta un paralelo que muestra la transición y características de la evaluación, de acuerdo con los estudios y aportes que se han venido adelantando en este marco.

ANTES	AHORA
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación como sinónimo de medición (de corte positivista y conductista). • Centrada en entregar resultados (productos). • Lenguaje economicista. • El docente como protagonista. • Monismo metodológico (exámenes o pruebas escritas). • La evaluación es un asunto meramente técnico. • Énfasis en la calificación, cuantificación y medición. • Se utilizan como criterio generalizado de jerarquización y uso de poder. • Moviliza la rendición de cuentas. • Se caracteriza por la función sumativa. • Se evalúan habilidades complejas a través pruebas de papel y lápiz. • Estandarizadas, son de nivel macro, con el propósito de recoger información para medir la calidad de la educación. • No brinda las mismas oportunidades a quienes se les aplica: docentes y estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación cualitativa, participativa, formativa y democrática. • Cuentan tanto los resultados como los procesos. • Lenguaje contextualizado. • El estudiante como sujeto activo y no solo como objeto receptor pasivo del proceso evaluativo. • Pluralismo metodológico. • Se reconoce la dimensión ético-moral de la evaluación. • Favorece la retroalimentación por procesos. • Se dan en contextos institucionales y de aula, diversos y singulares. • Tiene en cuenta fortalezas, deficiencias y limitaciones de los estudiantes. • Busca el desarrollo de potencialidades. • Fortalece la práctica pedagógica y hay mayor grado de conocimiento del proceso pedagógico. • Los sistemas evaluativos, aunque son institucionales, se aplican para valorar el desarrollo de los sujetos. • Busca fortalecer el sistema evaluativo institucional.

Tabla 1: Paralelo de las características de la evaluación

2.2.1 Evaluación formativa en Educación Primaria

En el marco de la educación infantil conviene pensar en preguntas como ¿Qué evaluar?, ¿Cómo evaluar?, ¿A quiénes evaluar? y ¿Para qué evaluar?, adicionalmente tener en cuenta elementos como el tipo de población de acuerdo con el contexto, para este caso niños y niñas de 6 a 7 años de edad, junto con su desarrollo y formación, el clima en el entorno educativo, los instrumentos o recursos que se emplean para evaluar, entre otros. Todo ello, da paso a ampliar, pero también a construir otras concepciones que complementan este estudio y lo orientan hacia la reflexión sobre las nuevas oportunidades y retos ofrecidos en el marco de la pandemia del Covid-19.

Gómez, Carreras, Valentí y Nadal (2005), proponen que “la evaluación ha de posibilitar el ajuste progresivo del proceso pedagógico a las características y necesidades de los individuos, de modo que permita el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.15). Lo que permite develar que, la evaluación formativa se fundamenta y a su vez se integra en el reconocimiento, formación y desarrollo personal de los estudiantes, respetando la personalidad, capacidad, intereses y motivaciones del niño o de la niña, es decir, se evalúa globalmente cuando se tienen en cuenta las interacciones con otras áreas de conocimiento, con los docentes, los grupos de estudiantes, el ambiente escolar, los hechos cotidianos, los conceptos, pero también los procedimientos y estrategias de aprendizaje, además de los valores, normas y actitudes en su conjunto, explícitas en el contexto social y personal.

Si la formación humana también es una finalidad de la evaluación, Saavedra (2020), plantea un contexto en el que el docente y estudiante convergen dentro de unas coordenadas específicas en las que pueden concretar un diálogo sobre sus roles o sus funciones, expresarse por medio de la acción comunicativa en la que ambos aprendan del otro, problematizando sus propios

saberes, creencias y planteamientos, pero sobre todo haciendo de la evaluación una experiencia de aprendizaje y mejoramiento. Al reconocer dichas potencialidades, el sentido de formar supera las prácticas actuales de las instituciones escolares y la manera en que se asumen sus sistemas de evaluación, tendientes a verificar resultados y medir promedios de altos puntajes, obviando sus propósitos distintivos en relación con la formación de los niños en las múltiples dimensiones de lo humano, lo cual evidencia una dinámica distinta entre el contexto micro-institucional ⁶y el macro-estructural.

Así mismo, los Lineamientos Curriculares (1999) del MEN, constatan que no se puede desconocer que, durante el proceso de aprender, y en ese esfuerzo por desarrollarse en todas sus dimensiones, los niños manifiestan estilos que plasman su sello personal, sus ritmos diferentes para avanzar en los procesos y unos procedimientos, o un “saber hacer” natural, que traducen esos mundos interiores y particulares. (p.20)

Dicho proceso de diálogo se convierte en un escenario formativo fundamental que permite el despliegue de elementos que hacen parte de la formación humana y del desarrollo infantil, como hábitos, aspectos del saber vivir en sociedad, tal como menciona Saavedra (2020), a través de una mirada individual e interior de cada niño sobre lo que hace, teniendo voz y voto en las decisiones escolares justificadas mediante la evaluación, cuando se le reconoce desde el derecho a observarse desde su propio lente, otorgándole la oportunidad de identificar y autotrabajar en sus fortalezas y debilidades de su vida singular y no desde estándares externos, que conllevan forjar su autorrealización desde edades tempranas, desde su interioridad en la valoración de lo que crea, siente, piensa y critica.

⁶ Se ampliará en el siguiente apartado en el contexto institucional del Instituto Pedagógico Nacional.

Esta autora hace referencia al reconocimiento de su dignidad como persona a quien se le reconocen sus derechos, “(no instrumentalizado con un número positivo o negativo en una escala de calificación en un área de conocimiento, siempre proyectando a un desempeño futuro en el mundo laboral)” (p.103). De igual forma, se tienen en cuenta aspectos “como por ejemplo la formación de actitudes, por lo que es necesario pensar sobre los sentimientos que se mueven tanto de profesores como de estudiantes en torno al fenómeno de la evaluación” (Santos, 2003, p.76), con ello, es posible determinar la dualidad de la evaluación que forma. Todo ello permite establecer una relación recíproca entre los estudiantes y el docente, también consciente de este tipo de implicaciones de acompañar y orientar el proceso de sus estudiantes, quien es el agente encargado formar y propiciar entornos formativos, y a quien se le permite también aprender y reflexionar de su propia práctica con miras a mejorarla.

Para que lo anterior sea posible, se requiere resignificar o recuperar aquella capacidad creadora del docente, que propicie la transformación de lo que sucede en el ámbito escolar, pues en palabras de Shepard (2008), citado por Ravela (2009), para que los docentes hagan cambios significativos en las creencias pedagógicas y en las prácticas concomitantes, ellos mismos necesitarán experimentar y reflexionar sobre nuevos procedimientos, en el contexto de sus propias aulas, es decir, hay que vivir el aula, vivir con los sujetos que la conforman y reconocer la multiplicidad y diversidad de experiencias de enseñanza y aprendizaje que se pueden entretener dentro de ella y con ellos, con mayor razón si se trata de niños y niñas.

Con esta visión, es posible reconocer con profundidad la importancia de la evaluación formativa de los niños y las niñas, objetivando la evaluación como acción al servicio de quien aprende, cuyo fin es mejorar el proceso y fortalecer las dimensiones del ser humano, cognitiva, social, afectiva y ética, para su propio desarrollo que pretende su transformación,

autorrealización en sus procesos singulares de construcción. Ahora, se enfatizará en el contexto institucional donde se realiza el estudio.

2.3 Aproximaciones al contexto institucional del Instituto Pedagógico Nacional

Desde el Artículo 73 de la Ley General de Educación, cada establecimiento educativo de acuerdo con su autonomía elabora y pone en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifican los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión.

El Instituto Pedagógico Nacional es un establecimiento educativo de carácter estatal con régimen especial, el cual ofrece a la sociedad enseñanza Preescolar, Básica, Media, Educación Especial, de adultos, para el trabajo y el desarrollo humano. Se reconoce desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como laboratorio y centro de prácticas de la Universidad Pedagógica, por su enfoque en la investigación y formación de sujetos críticos, autónomos, ético-políticos, diversos, con sentido social, que contribuyen a la comprensión y transformación de la realidad. Se ratifica la declaración del IPN según la ley 1890 de 2018, como Patrimonio Histórico y Cultural de la Nación, que está relacionada con la enseñanza que la Institución ha desarrollado en procesos de formación. (PEI, 2019)

Según el documento, “la apuesta del IPN está en sintonía con las discusiones y debates pedagógicos actuales, y opta por asumir al estudiante como la razón de ser del proceso educativo, y al docente como el delegado por la sociedad para formarlo desde una perspectiva humana e integral” (PEI, 2019, p.22). Además, éste se acoge a lo que en la Ley 115 de 1994 y

su decreto reglamentario 1860 del mismo año, en lo que se refiere a la organización de todo el quehacer educativo alrededor de un horizonte centrado en la convivencia, la pasión por el saber, es decir desde el interés de ir más allá y trascender en el conocimiento; y la innovación pedagógica, utilizando tres estrategias que precisan la forma de alcanzarlo: Proyectos Pedagógicos que se exponen a continuación, Convivir en Comunidad e Innovación, Investigación y Formación de Maestros.

Por tal razón, se generan proyectos que dinamizan cada una de las siete comunidades⁷ que conforman la estructura académica y alimentan los Proyectos Pedagógicos Integrados de grado (PPI) suscritos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que permite que el currículo se desarrolle a través de núcleos problemáticos y la investigación sea transversal a todas las comunidades y áreas.

Como la Institución tiene un enfoque pedagógico, se basa en proyectos que atraviesan de manera transversal el currículo en la perspectiva de su integración desde diferentes áreas que enriquece y completa la formación del estudiante. En cada comunidad se reúnen docentes de diferentes áreas y proyectan allí los contenidos del plan de estudios, conjuntamente alrededor de ejes problémicos que se van estructurando de acuerdo con los intereses de los estudiantes, así, el PPI se asume desde una perspectiva interdisciplinaria, que permite llevar a cabo un proceso flexible, en el que se recogen los proyectos y se van ajustando de acuerdo con la evaluación que se vaya haciendo año a año.

⁷Organizada de la siguiente manera: Comunidad 1: jardín, transición y primero de primaria; Comunidad 2: segundo y tercero de primaria; Comunidad 3: cuarto y quinto de primaria; Comunidad 4: sexto y séptimo de bachillerato; Comunidad 5: octavo y noveno de bachillerato; Comunidad 6: décimo y once de educación media; y Comunidad 7: niveles I a IV de educación especial. Para efectos de este trabajo, se trabaja con la población de grado segundo perteneciente a la Comunidad 2.

Desde esta perspectiva, es posible hablar de currículo integrado, el cual según el PEI (2019) que referencia a Jurjo Torres (1994), lo define como

Estrategia didáctica que busca lograr una mayor relación entre las disciplinas y prestar atención a las particularidades de los contextos educativos; significa que el aprendizaje debe ser mediado por un proyecto de trabajo más global vinculando cada área del conocimiento sobre un tema de interés común. Se trata entonces de una propuesta pedagógica que logre organizar los contenidos de manera más significativa para que los estudiantes comprendan el qué y por qué del conocimiento. (p.36)

Es importante resaltar que el Instituto Pedagógico Nacional se acoge a la normatividad y a las leyes que rigen la educación en Colombia; sin embargo, lo que hace que esta Institución tenga un carácter innovador son las prácticas que se llevan a cabo dentro de la misma, en tanto se considera la investigación pedagógica relacionada con el ejercicio de la enseñanza innovadora. Así mismo, de acuerdo con el PEI (2019), la investigación, así entendida, es el modo como se garantiza que los esfuerzos innovadores, en lugar de convertirse en acciones e iniciativas dispersas, se reflexionen, se cualifiquen y aporten a la producción de saber pedagógico, dada su condición de escuela pionera en el campo de la pedagogía, cuya organización facilita sistematizar las experiencias desde la producción de saber y su cualificación permanente.

2.3.1 La evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional

En el marco de la constitución del PEI, se menciona un enfoque pedagógico basado en la integralidad del currículo, el cual atiende a los parámetros establecidos en el Acuerdo No. 13 de 2017, donde el Consejo Directivo del IPN adopta el Sistema Institucional de Evaluación Formativa, vista como un proceso de valoración con énfasis cualitativo de los avances de los

estudiantes en los campos de desarrollo, para el mejoramiento constante y no un fin en sí misma. Esta aporta a la formación integral, se da en espacios de diálogo reflexivo fomentando la participación entre docentes y estudiantes, es flexible, dinámica y propicia la retroalimentación permanentemente a través de la reflexión.

En el Artículo N.º 4 se mencionan los componentes de la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, cada una reconocida como proceso de valoración que permite la formación integral, enriquecimiento de los estudiantes dentro de escenarios de oportunidades para la mejora de dichos procesos; y que, según el PEI, se tienen en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes, sus intereses y capacidades, de manera que se promueve el aprendizaje por motivación interna más que la motivación externa (la calificación).

2.3.1.1 Escala valorativa por periodo académico

Corresponde al alcance de los desempeños propuestos y el proceso integral, teniendo en cuenta la escala valorativa donde se encuentra el desempeño y la caracterización para cada área. Allí el director de grupo emite un informe integral cualitativo-descriptivo al final de cada período académico.

Es importante lo que el IPN plantea como su enfoque evaluativo, lo que conlleva a pensar que evaluar es valorar y reconocer el proceso de trabajo de los estudiantes a través de “diferentes tipos de registros que resultan de la retroalimentación, desde una perspectiva comprensiva, de las construcciones y producciones de los estudiantes, en cada uno de los campos de desarrollo y áreas del conocimiento” (p.43). Por tal razón, la retroalimentación es un ejercicio

absolutamente necesario y oportuno, que presenta vías de conocimientos que requieren profundizar y donde se teje una relación integrada entre el docente y el estudiante.

Cabe mencionar que, como proceso educativo, el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico Nacional realiza evaluaciones institucionales anuales que van fortaleciendo el PEI como un acto dinámico y de construcción colectiva, modificado y reglamentado de acuerdo con las necesidades académicas, convivenciales y administrativas tanto del Instituto como de la Universidad. Esto se reconoce como “la revisión permanente y sistemática del documento, en un ejercicio constante de reflexión para analizar la pertinencia de los cambios que surjan según las dinámicas institucionales” (PEI, 2019, p.87), por ende, también esta evaluación favorece acciones críticas y planes de acción como una oportunidad de mejora continua y permanente, así “la autoevaluación permite conocer cuáles son los aspectos que contribuyen al logro de los objetivos institucionales y en los que es necesario centrar la atención para seguir avanzando”. (MEN, 2008, p.19)

Lo anterior permite tener un panorama institucional que se acerca a los planteamientos previamente expuestos y permite fortalecer la mirada investigativa que distingue este trabajo.

Para concluir este capítulo, conviene señalar la relación de la evaluación con la enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía, que se ampliará en el siguiente capítulo y que da cuenta de los objetivos específicos, lo que en palabras de Tamayo et.al (2017) sería “ver la evaluación como un ejercicio para responsabilizarnos de quiénes somos como docentes, como estudiantes, como ciudadanos. Por ello más que un asunto técnico y de prescripciones externas, se trata de un asunto cuyos efectos forman parte de la trama de nuestras vidas”. (p.55)

CAPÍTULO III

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: UNA MIRADA DESDE EL DESARROLLO INFANTIL Y UNA APROXIMACIÓN DESDE LOS PATRONES DE APRENDIZAJE

En el presente capítulo conviene ampliar algunos elementos importantes como el concepto de desarrollo infantil, la formación de los niños y las niñas, el papel de la escuela como escenario que promueve estos dos procesos y la pedagogía y la enseñanza como conceptos que se relacionan entre sí. Consecutivamente, se pretende hacer una aproximación conceptual del modelo de patrones de aprendizaje propuesto por Jan Vermunt (1998), reconocido como un avance importante de la psicología cognitiva y la conceptualización de los enfoques individuales del aprendizaje en contextos educativos formales, para dar paso a las implicaciones que tiene la modalidad de educar en tiempos de la pandemia Covid-19.

3.1 Desarrollo infantil: el niño y su formación aquí y ahora

“No es suficiente recoger hechos y sentimientos, el investigador debe llegar a verlos con los ojos de los sujetos y metido en su piel. (Mckernan, 2001, p.28)

Como se mencionó en el capítulo anterior, considerar al niño y a la niña desde su singularidad como sujetos diferentes e individuales, permite comprender que este es el punto de partida de esta acción investigativa, que ha permitido a lo largo de la trayectoria de la docente investigadora acercarse al contexto de la Educación Infantil, desde una mirada reflexiva y con miras a la transformación dual entre lo que atañe a este campo de acción y a su propia formación.

En primer lugar, la educación infantil es un término más profundo a lo que se denomina una etapa educativa inicial en la vida de los niños y las niñas, en tanto no sólo hace referencia a

aquellos años vitales de la infancia. Ciertamente, es un campo que implica investigar, teorizar, pero también estar inmersos en el contexto de la práctica observando con ojos de ser humano, incluso con ojos de niño, interactuando, conociéndolos a profundidad y sabiendo que el docente corre un riesgo favorable: es capaz de formarlos para el presente y acompañarlos a transformar el futuro.

Es durante estos primeros años cuando la fuerza y su capacidad de desarrollar sus habilidades son reveladas en gran magnitud, porque los niños están abiertos al mundo de la vida, están inmersos en contextos ricos en aprendizajes, son protagonistas de su desarrollo desde sus peculiaridades biológicas; y en concordancia con De Moya y Madrid (2015) se revela, desde el inicio de su vida, como creadores y como co-constructores de conocimiento, de cultura y de su propia identidad; y su vez son entendidos y reconocidos como miembros activos de la sociedad a la que pertenecen.

En segundo lugar, todas las áreas del desarrollo están interrelacionadas: el desarrollo físico, cognoscitivo y psicosocial, determinado por factores biológicos, sociales, culturales e históricos, por tanto, es un proceso que comienza y termina con la vida, no se reconoce como lineal, sino es multidimensional y multidireccional donde se observan fluctuaciones, avances y retrocesos. Diversos estudios abordan el desarrollo infantil; sin embargo, en este trabajo se retoman los siguientes.

Según la teoría de Vigotsky define el desarrollo como procesos únicos de autodesarrollo inscritos dentro de un enfoque interaccionista y cultural, donde los niños construyen formas de comprender y estar en el mundo. Para Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico.

El desarrollo es entendido como un proceso culturalmente organizado, también es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje y habilidades disponibles en ese espacio cultural.

Enfatiza en que el medio social en los niños y niñas influye en la construcción de sus personalidades; es necesario entonces que se tenga en cuenta el entorno donde los niños y niñas se desenvuelven, ya que éste no puede estar aislado de los procesos de sus desarrollos. (Vigotsky, 1984). Además, postula dos líneas diferentes, los procesos elementales son de origen biológico y las funciones psicológicas superiores que son de origen sociocultural. Argumenta que los factores genéticos juegan un rol menor en la génesis del desarrollo, mientras que los factores sociales son absolutamente determinantes, en tanto el niño y la niña interioriza los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social al individual, del funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico.

Las funciones mentales superiores se desarrollan y aparecen en dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual. Por ejemplo, la atención, la memoria y la formulación de conceptos son primero un fenómeno social y después, progresivamente, se transforman en una propiedad del individuo, es decir el niño y la niña aprenden a regular sus procesos cognitivos a partir de las indicaciones y directrices de los adultos y en general de las personas con quienes interactúa; y es mediante este proceso de interiorización que el niño puede hacer o conocer en un principio sólo gracias a las indicaciones y directrices externas, posteriormente sin necesidad de ayuda va llegando a su plenitud en la medida en que se apropia, hace suyo, interioriza las habilidades interpsicológicas.

Como este autor plantea la asistencia y colaboración de otros, se retoma la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), allí se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un estudiante. Por un lado, el límite de lo que él solo puede hacer, denominado nivel de desarrollo real. Por otro lado, el límite de lo que puede hacer con ayuda, denominado como el nivel de desarrollo potencial.

En colaboración con un adulto o un compañero más capaz, el niño puede resolver tareas más complejas, puesto que el adulto puede guiar el progreso del niño hacia una solución a través del uso de actividades intelectuales prácticas como el habla y la acción. Lo que el niño puede conseguir en un momento dado con ayuda y guía adecuadas, será capaz de hacerlo mañana por sí mismo; han sido interiorizados los procesos necesarios para resolver la tarea. Este concepto permite explicar la relación existente entre lo individual y lo social en la solución de los problemas y tareas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible reflexionar sobre la relevancia de abrir el encuentro con ellos gracias a la sensibilidad que tiene el docente al reconocerlos desde su individualidad y diferencia, desde su sentir hasta las formas de proceder, ya que en el Emilio, Rousseau plantea que la infancia no es producto civilizatorio sino descubrimiento nominal moderno lo que libera de los viejos y antinaturales conceptos de niño como adulto-pequeño; la infancia es parte inalienable de la naturaleza porque “la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres”, dado que es una etapa natural de inocencia donde no se requieren mayores exigencias como se requiere en los hombres, sólo bastaría dar una mirada a la propia naturaleza cuya condición es mostrar que antes de ser hombre se debe ser niño, esta naturaleza se puede definir como la espontaneidad de la vida en el ahora, cada uno con capacidades para razonar y decidir.

Alzate (2003) plantea que para Rousseau el nacimiento del hombre está asignado por una cualidad altamente significativa y de profundas consecuencias: la capacidad de aprendizaje. Así, al considerar que el niño es por naturaleza activo y se reconoce con la capacidad de aprender, la enseñanza debería fundamentarse en formas que le permitan desplegar su instinto hacia la acción, en actividades como la gimnasia, los juegos, los trabajos manuales y las excursiones; el niño percibía el mundo globalmente y, por tanto, la enseñanza debía ser globalizada.

Sobre la base de lo expuesto, a pesar de la inmediatez del mundo globalizado, el cual enseña a producir para suplir la demanda de consumo, el campo de la Educación Infantil requiere estudiarse con un sentido más responsable y aterrizado a las realidades del aula. Por tanto, en cualquier escenario educativo se requiere dar tiempo, propiciar espacios para dejarles *ser ellos mismos* sin que se interfiera, se perturbe o se estorbe las etapas infantiles, ya que según Zuleta (s.f), la pedagogía sería respetar una maduración espontánea, no intervenir por medio de imposiciones en la maduración (p.10), sino más bien abrir el encuentro con los niños gracias a la sensibilidad que tenemos como docentes cuando los reconocemos desde su individualidad y diferencia, desde su sentir hasta las formas de proceder, pues a pesar de estar inmersos en un contexto determinado por normas, sí es posible desarrollarse de forma libre y única.

En consecuencia, De Moya y Madrid (2015) confirman la necesidad de detectar en el niño a un ser con voz propia, a un actor social que participa en la elaboración de su propia vida, pero también en la de aquellos que poseen saberes previos que se encuentran a su alrededor y en la sociedad en la que se desenvuelve. Sin embargo, más allá de otorgar un rol activo, postula Saavedra (2020), este desafío no se afronta solo con permitir la participación o darles voz a los niños, tampoco basta con abrir espacios de expresión, sino hay que intentar comprender cómo

ellos mismos le dan sentido al mundo, respetando también sus posturas desde su propia concepción de vida y realidad social en la que se encuentran, es decir, tener en cuenta su subjetividad en el aquí y el ahora.

Precisamente, esta concepción del niño y de la niña es la que conduce a preguntarse por sus procesos de aprendizaje. En este sentido, las autoras destacan claras apreciaciones de Díez (2013) al referirse que

Aprenden a partir del juego, de los sucesos cotidianos, de las relaciones, de los afectos y todo ello les hace observar mucho, les plantea preguntas y les abre el deseo de averiguar las respuestas siguiendo pistas encontrando y aventurando pequeñas hipótesis. Para ello, cuentan con su radiante imaginación, con sus prisas y sus atolondramientos, con sus manipulaciones, con su tozudez, con su ilusión, con la seguridad que dan unas repeticiones cada vez más certeras, con sus ganas de añadir conocimiento y experiencia al bagaje que estrenan. (p.4)

Todo lo anterior requiere tiempo para conocerlo, en tanto no se trata de una lucha contra reloj o de cuántas cosas los niños y las niñas pueden realizar en su etapa infantil, sino depende de cómo realicen y vivan cada experiencia donde se les dé el derecho de *ser* y puedan “saborear la vida” a su ritmo, pues “vivir el tiempo de la infancia es dejarse sorprender por los hechos que se transforman en acontecimientos” (Hoyuelos, 2008, p.9) significativos, únicos, diferentes y dignos de ser reconocidos.

Por eso el docente desempeña un papel primordial, quien tiene en sus manos la capacidad de educar y “formar seres humanos para el presente, con conciencia social” (Hoyuelos, 2008, p.17); además, quien conduce al niño a relacionarse con estas normas que lo permean de forma

equilibrada, es decir dentro de un margen de libertad sin recaer en la coacción o sobreestimulación que le impidan desarrollarse, sino respetando el devenir de los momentos que cambian lúbilmente con cada actuación infantil. (p.11)

Los niños y niñas tienen derecho a su tiempo y paralelamente la sociedad corre con velocidad y lleva consigo su desarrollo, pero se puede considerar reducir dicha velocidad para recuperar la calma, como afirma este autor, a no tener prisa para educar y aprender, sino darles el tiempo sin anticipaciones innecesarias para reconocer sus potencialidades y esperarles allí donde se encuentran con su forma de aprender (p.15), pero también con su “ser niño” quien juega, quien ama, vive, sueña y construye sus mundos posibles con libertad y sin medir el tiempo como lo miden los adultos o el contexto escolar.

De tal forma, dentro del aula pueden ocurrir un sinnúmero de experiencias que determinan el niño de hoy, pues es el esfuerzo que realizó cada día respondiendo a la postura de Malaguzzi citado en (Hoyuelos, 2008) cuando se refiere a que los niños necesitan tiempo para adquirir la temperatura idónea para dar lo máximo de sí mismos, darles espera para que se den cuenta de sus posibilidades (p.13) abrazando como él mismo está de acuerdo “la oportunidad del momento”.

3.2 El aprendizaje y su función social

En este campo de estudio, investigadores se han centrado en describir y presentar el concepto de aprendizaje como el proceso a través del cual se adquiere o modifica las habilidades, destrezas, conocimientos o conductas de las personas cuando se está en contacto directo con experiencias del entorno, concepto que ha trascendido desde diferentes teorías, posturas, modelos, entre otros.

Según la postura constructivista de Coll (2002) y Díaz y Hernández (2002), aprender es construir y contribuye al desarrollo personal, es decir se aprende cuando el sujeto es capaz de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretende aprender, por tanto, no es la acumulación de información, sino la integración, modificación, el establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento previo y el nuevo, donde se involucran intereses, intenciones, el contexto, etc.

Además, desde los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1999), el aprendizaje se concibe como “un proceso de construcción de capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales que permite que los alumnos sean reconocidos como personas dotadas de una inteligencia y personalidad en desarrollo” (p.13), de tal forma que los niños y niñas están expuestos a los saberes sociales antes que a los escolares, así, el aprendizaje escolar viene siendo un proceso de “enculturación”⁸ en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales, para que sean capaces de desenvolverse en campos de la vida cotidiana a medida que la sociedad avanza de forma vertiginosa.

Un elemento en común es la perspectiva de la cognición situada según Díaz (2003), allí el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta, el cual se comprende como un proceso multidimensional de apropiación cultural desde una visión vigotskiana, que implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con otros miembros, se trata entonces, según la autora citando a Baquero (2002), de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y el carácter social.

⁸ Término acuñado de Díaz, Frida (2003)

No obstante, cuando se aprende hay que tener en cuenta no únicamente el contenido objeto de aprendizaje o desde una mirada netamente cognitiva, sino también la capacidad que tiene el niño o la niña de transformar la información o conocimiento y estructurar percepciones, ideas, conceptos y esquemas que posee en su estructura cognitiva, poder aplicar dichos conocimientos y se desenvuelva en su vida diaria desde el desarrollo de habilidades, pues, en palabras de Rousseau en *el Emilio* “no se trata de enseñarle las ciencias al niño, sino que se aficione a ellas y proporcionarle métodos para que las aprenda cuando se desarrollen mejor sus aficiones. He aquí el principio fundamental de toda educación”. (1998, p.214). Educación que no se refiere a la reproducción de información desde diferentes áreas, su recepción y reproducción para responder a una prueba o test, sino más bien, desde relaciones entre el docente y el estudiante, y entre los estudiantes para proyectarse a ser mejores seres humanos.

De igual forma, desde la interacción con los materiales de estudio, el entorno, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, el currículo, la ética, el socialización hasta las emociones propias del ser, se interrelacionan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales y únicas del aprendiz, donde a partir de experiencias diarias, en este caso, el niño y la niña, además de adquirir y desarrollar conocimientos y habilidades, están forjando su forma de verse, de ver al mundo y de relacionarse con él.

3.2.1 Contexto, entorno y estrategias de aprendizaje

Cuando el niño y la niña inician su proceso de escolarización, se empiezan a mezclar otros elementos como la adecuación al currículo o programas institucionales que determinan los contenidos a enseñar, los logros que cada uno ha de cumplir, el rendimiento escolar, las metas que se requieren alcanzar, entre otros, que en últimas hacen parte de todo el proceso escolar.

Sin embargo, vale la pena identificar una tensión entre algunos elementos que conforman dicho proceso. El primero hace referencia a la necesidad de reconocer los patrones de aprendizaje, o en otras palabras comúnmente usadas, las formas individuales de aprender de los niños, porque a pesar de saber que cada individuo aprende de forma diferente, en la escuela, parece perpetuarse la homogeneización de los sujetos y de los saberes escolares. El segundo es la tendencia de validar y estructurar los conocimientos a enseñar en diferentes campos disciplinarios, el cual ha sido objeto de fuertes cuestionamientos desde los marcos del aprendizaje situado, según estos teóricos, porque ha mostrado cierta tendencia a descontextualizar los aprendizajes, con lo que crea de por sí un nuevo conocimiento que podríamos llamar “conocimiento escolar” y que, como tal, no se transfiere a los contextos cotidianos de construcción y uso del conocimiento.

Díaz, (2003), manifiesta que “el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece” (p.4). Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes carentes de significado, sentido y aplicabilidad que pueden darle los estudiantes, y que tiene que ver además con la enseñanza, pues de acuerdo con Gardner, citado por Jurado (2009), al hacer referencia que en el contexto de la escuela, se menciona que los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales, que se producen cuando los estudiantes responden simplemente, en el sistema de símbolos deseado, reproduciendo de nuevo los hechos, conceptos o conjuntos de problemas particulares que se les han enseñado. (p.24)

Lo anterior se relaciona con aspectos que según Coll (2002), son de tipo afectivo, social y relacional como el autoconcepto, la autoestima y en general en todas las capacidades

relacionadas con el equilibrio personal, de igual forma sus estrategias de procesamiento y motivaciones al momento de aprender. Por su parte, Vargas, Hederich y Camargo (2011) definen las estrategias de aprendizaje como procedimientos y recursos cognitivos que un individuo utiliza para facilitar el desarrollo de una tarea o habilidad cuando se enfrenta a una situación de aprendizaje. La selección de la estrategia específica depende de la tarea y se pueden aprender y modificar de acuerdo con sus necesidades y demandas, lo que permite obtener mejores logros. No obstante, si la cognición se refiere a la habilidad que tiene el sujeto para pensar, imaginar, crear, resolver problemas, percibir el mundo, etc., se requiere tener presente sus formas de aprender, potenciar y favorecer en los estudiantes el uso de estrategias propias que estén de acuerdo con sus capacidades y habilidades.

A su vez Hannafin, Land y Oliver (1999) citados por Hederich (2015), conciben que el aprendizaje se alcanza en un contexto dispuesto para que el estudiante sitúe sus perspectivas y trabajo, de manera sincronizada con las necesidades y problemas que se plantean en ese ambiente específico (p.322), para ello es preciso preguntar ¿dónde ocurren los aprendizajes?, ¿qué ambientes de aprendizaje se disponen actualmente para los niños y las niñas?, cuando según Hederich y Camargo (2000), es necesario modificar la presuposición psicopedagógica de que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y requieren de los mismos insumos para evidenciar resultados, ya que si se pretende incidir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se inicia con el reconocimiento de las formas de aprender de los niños, entendidas éstas, según estos autores, como la modalidad de funcionamiento cognitivo que no se refiere solo al contenido, sino a la forma en la que se dan los procesos.

Es posible afirmar que los aprendizajes se conectan y enlazan un árbol de posibilidades donde el sujeto se desenvuelve en ambientes definidos que según Hederich (2015), son espacios de

interacción social, donde se dan otras situaciones no formales que les permiten a sus miembros apropiarse del conocimiento (p.322). Así pues, ¿es factible el favorecimiento de escenarios donde los niños y niñas puedan acceder, experimentar y redescubrir otros aprendizajes distintos a los que están instituidos?, esta pregunta conlleva a entender que “los entornos deben permitir la construcción de conocimientos, organizando los contextos con actividades más cercanas al mundo real y que impliquen trabajo en grupos de discusión”. (MEN, 1999, p.48)

Cuando el estudiante se encuentra en situación de aprendizaje, es importante diseñar y adaptar ambientes que centren su atención “proporcionando al aprendiz el apoyo necesario para que pueda mantenerse centrado en sus metas de aprendizaje, en constante revisión y autoevaluación de lo aprendido y dispuesto a cambiar de estrategia de aprendizaje si sus resultados así lo sugieren”. (Hederich, Vargas y Camargo, 2011 p.77)

Retomando la visión situada, autores como Brown, Collins y Duguid (1989), abogan por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas; en otras palabras: “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (p.3). De esta manera, los procesos de enseñanza y de aprendizaje orientados a estimular patrones de aprendizaje, se enfocarían igualmente a lo que Ruíz y García (2019) denominan como la creación de situaciones en las que la motivación, la participación activa, la colaboración y el pensamiento reflexivo-crítico se conviertan en ejes del proceso formativo, además de todas aquellas competencias ligadas a aprender a aprender (como, por ejemplo: autonomía y cooperación).

3.3 Pedagogía y práctica de enseñanza

Desde el punto de vista pedagógico, se considera necesario recuperar y rescatar la complejidad del proceso de enseñar y aprender de tal manera que ocupen un lugar diferente al de la psicologización de los procedimientos, operatividad, recepción y reproducción, con el fin de lograr también de articularlos con una mayor comprensión del papel de la evaluación formativa que pretende tejer relaciones desde los siguientes planteamientos.

La pedagogía tiene que ver con la reflexión de la educación, en la relación que existe entre docente, estudiante y sociedad. Dicha reflexión por parte del docente implica tener en cuenta su propia práctica para reflexionar, incidir en ella y transformarla. Zuluaga y Echeverry (1987) definen la pedagogía como una "disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura" (p.8) Este intercambio le permite al docente a sí mismo poderse investigar (hacer pedagogía), descubrir, analizar, aprender y resignificar su práctica mediante su propio hacer.

Todo ello se constituye en la enseñanza, entendida como acontecimiento cultural y de saber" (Zuluaga, 1987, p.36), como un lugar para ubicar y relacionar los saberes y la práctica pedagógica con el propósito de devolverle la voz al docente. Por eso, hace una crítica a la instrumentación y enrarecimiento de la pedagogía y propone una reconceptualización que se complementa al considerar la pedagogía como un saber sobre la práctica de enseñanza que se construye cuando se pasa del saber cómo al saber qué, es decir, cuando el docente es capaz de dar razones de su oficio, tematizándolo e investigándolo, produce conocimiento de segundo orden sobre el currículo, la evaluación, los contenidos de enseñanza y la enseñanza misma como categoría compleja. En este orden, Tamayo (2022) afirma que en esa práctica se ponen

en juego saberes y experiencias que pueden ser compartidas, analizadas interpretadas e investigadas. De esta forma, se pasa de una concepción simple a una diversidad de alternativas que conciben la pedagogía como un "campo intelectual", que, según Díaz (2003), citado por Tamayo (2022), está cruzado por conceptos y métodos tensionados por la lucha entre agentes, agencias y discursos, todos ellos referidos al control simbólico, con profundas consecuencias en la práctica social de la educación.

En relación con la enseñanza como categoría, según este autor es mucho más amplia al estar configurada por múltiples relaciones con el lenguaje, con el pensamiento, los valores, la ciencia, los saberes, la cultura, la ética, el arte, la política, los textos los saberes de los estudiantes y de los docentes, y sobre esta compleja red es posible realizar investigaciones para la conceptualización, aplicación y experimentación en pedagogía. Desde la postura de Martínez Boom (1999), la enseñanza es la interacción de los sujetos de la práctica pedagógica, es decir, la conjunción subjetiva, puente de doble vía entre los sujetos y entre éstos y el conocimiento, teniendo en cuenta la praxis social como punto de encuentro entre las realidades que atraviesan la escuela.

En este sentido, se reconoce el saber característico del docente que adquiere desde su disciplina o formación al igual que desde su experiencia educativa, para añadir que “la práctica de la enseñanza está determinada por el saber de la disciplina y por una actitud de vida, la que en últimas le otorgaría todo su valor social” (Zambrano, 2005, p.15). Todo ello configura una serie de relaciones que trascienden a una mirada más compleja y completa acorde con el presente trabajo.

Al tener en cuenta este valor social, Freire (2008) también propone y amplía la concepción de la enseñanza al considerar que el enseñar no existe sin el aprender, en tanto

el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores. (p.45)

Con esta afirmación se puede reflexionar que tanto el aprendizaje como la enseñanza van más allá del psicologismo al que estaban sometidos con el conductismo, lo que permite reivindicar estas categorías desde una postura pedagógica que tiene que ver con lo cognitivo, pero también con lo social, lo ético, lo afectivo etc desde la escuela, a lo que Freire (2008) se refiere como la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, del lenguaje, la expresión de emociones, desde la expresión del cuerpo, de la exactitud científica, del sentido común para la autorrealización y formación como seres humanos.

Por otro lado, el docente tiene en sus manos la responsabilidad de acompañar y orientar el camino de sus estudiantes, un reto que se asume a pesar de las adversidades, las condiciones que se presentan o las problemáticas del contexto, un reto que lleva a valorar este acto con pasión y exigencias de parte y parte, de allí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje del enseñante y los pares, la negociación mutua de significados y la construcción conjunta de los saberes y la Zona de Desarrollo Próximo. Así, “en un modelo de enseñanza situada, resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco”. (Díaz, 2002, p.4)

Este reto se convierte en una tarea exigente pedagógicamente hablando

Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. (Freire, 2008, p.21)

En este sentido, si la función del docente es permitir el aprendizaje de sus estudiantes, ¿qué se necesita o qué se debe tener en cuenta para lograr dicho aprendizaje? él o ella es un medio que enseña el saber de una disciplina, el estudiante es el actor que desea aprender de otro modo y la escuela es el contexto determinado por un conjunto de prácticas de enseñanza y aprendizaje, por eso el estudiante encuentra en el docente el “recurso metodológico más eficaz para el ejercicio de aprender”. (Zambrano, 2005, p.62)

Por consiguiente, Guy Brousseau (1987) en Zambrano (2005), afirma que es necesario crear las ocasiones para que el estudiante se sienta motivado para adaptarse a nuevas situaciones de aprendizaje, el docente propicia estas situaciones “lo cual exige pensar en cada una de las condiciones objetivas y materiales para que el estudiante pueda acceder a los saberes que impulsa la lógica escolar”, donde dichas acciones “deben oscilar entre la emergencia del deseo y la negociación de los intereses” (p.77) y se dé una experiencia de aprendizaje positiva en cada uno de los sujetos.

Así pues, para lograr un aprendizaje dotado de sentido y significado en el niño, se tiene en cuenta lo que este autor denomina como *la capacidad creadora* del docente para enseñar, ya que en muchas ocasiones el trabajo escolar, se resume al cumplimiento de las tareas

encomendadas al docente sin tener presente si el niño está o no en la capacidad de poder cumplir con estas tareas, menos dirigida hacia la búsqueda del deseo (p.75) de manera que es posible preguntar ¿cómo cultivar el deseo de aprender en los niños y niñas?, en este caso ¿cómo lograr que el niño y la niña se sienta motivado a aprender?

Es por eso que el docente piensa, comprende, analiza y evalúa el antes, el durante y el después de las dinámicas que propone para su clase, respondiendo tanto a lo académico como a lo social y personal de cada uno de ellos, con el fin de llevar nuevas experiencias partiendo de su conocimiento profesional y su saber pedagógico, pero también propiciando lo que Díaz (2002) denomina como la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y de pensamiento, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad.

3.4 Modelo de patrones de aprendizaje: Una aproximación para identificar tendencias

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos, se toman rasgos del modelo de patrones de aprendizaje adaptándolo a las necesidades de este trabajo; además, se presenta el concepto de patrón y de algunas posturas que permiten establecer relaciones del modelo de patrones junto con el rol del docente en el campo de la enseñanza, la importancia de los entornos de aprendizaje y algunas estrategias que posibilitan hacer frente a los retos emergentes en el campo de la Educación básica primaria.⁹

⁹La identificación y análisis del modelo de patrones de aprendizaje es un área de amplio desarrollo en el contexto de la Educación Superior en el ámbito internacional. Sin embargo, en la modalidad de la Educación Primaria son escasos los estudios realizados. Para efectos de este trabajo, conviene aclarar que se toman algunos elementos gracias a los aportes de la Línea de investigación Estilos Cognitivos de la Universidad Pedagógica Nacional, aportes significativos que buscan contemplar la presente investigación.

3.4.1 Definición de patrón

Desde la perspectiva de Vermunt (2005), un patrón de aprendizaje se entiende como un conjunto coherente de creencias, actividades, estrategias y motivaciones para aprender que conforman un todo, una característica particular de cada individuo. En cada uno de estos componentes de aprendizaje, es posible encontrar diversidad de acciones, posturas y actitudes, que lleva implícita una concepción de modificabilidad en función de factores contextuales estables y cognitivamente enraizados, dado que los patrones tienen el potencial de desarrollarse a través del tiempo, y es un constructo dependiente de distintos contextos y de ciertas características personales. En este sentido, los patrones configuran o determinan la preferencia del sujeto por formas específicas y diferentes para acceder, procesar, regular, producir y orientarles motivacionalmente sus acciones de aprendizaje; y algunos factores individuales que influyen en el patrón de aprendizaje son la edad, el sexo o los rasgos de la personalidad.

3.4.2 Descripción del modelo de patrones de aprendizaje

Hederich y Camargo (2019)¹⁰, postulan que algunos de los determinantes contextuales del patrón de aprendizaje son el contenido de aprendizaje, la pedagogía implementada por el docente, la estructura de la situación educativa en la que ocurre el aprendizaje, entre otros. Igualmente, Ruíz y García (2019), afirman la importancia de tener como referente el modelo de patrones de aprendizaje para tomar decisiones sobre cómo enseñar y, sobre todo, cómo diseñar acciones formativas que potencien un aprendizaje más reflexivo-crítico. En particular, un patrón de aprendizaje cubre cuatro componentes, a saber:

¹⁰ Doctores en psicología y educación, directores de la línea de investigación de estilos cognitivos de la Universidad Pedagógica Nacional.

1. Una creencia o concepción específica sobre lo que significa aprender y cómo se logra el aprendizaje. Así, por ejemplo, mientras un alumno puede concebir el aprendizaje como un proceso de construcción que da sentido a una parte de la experiencia, otro puede entender que se trata de la acción mediante la cual cierta información se incorpora a la memoria. Las concepciones de aprendizaje se definen como las creencias que se tienen sobre qué es aprender.

En el modelo se concretan cinco categorías:

La construcción del conocimiento donde el aprendizaje es entendido como la creación de un punto de vista propio, el incremento del conocimiento cuando el aprendizaje es visto como la necesidad de asimilar bloques de información, el uso del conocimiento donde aprender se entiende como la adquisición de información para ser utilizada, el aprendizaje estimulado que surge de la necesidad de una estimulación por parte del docente y compañeros y el aprendizaje cooperativo como la adquisición de conocimientos a través de actividades cooperativas que permiten compartir información y tareas.

2. Una orientación o motivación hacia el aprendizaje que guía el proceso en una determinada dirección y da sentido al proceso desde un punto de vista emocional. En este sentido, por ejemplo, mientras algunos alumnos se orientan en su aprendizaje porque les habilita para ejercer una carrera, otros se orientan hacia el aprendizaje en sí y la satisfacción que trae su logro. Según Vermunt (2005) está el Interés personal cuando el individuo se preocupa por estudiar para crecer y desarrollarse, independientemente del contenido de los estudios, el componente dirigido a la certificación cuando solo aprende para aprobar exámenes y obtener títulos o certificados de grado, la autoevaluación cuando se quiere poner a prueba las propias capacidades para demostrarse a sí mismo y a los demás, que es capaz de hacer frente a las

exigencias de aprendizaje. También está el dirigido a la vocación cuando el aprendizaje está motivado por la obtención de habilidades para el futuro desempeño profesional y el ambivalente cuando se mantiene una actitud incierta hacia los estudios, el tipo de educación y hacia sus propias capacidades.

3. *Un conjunto de estrategias que permiten, o no permiten, regular el aprendizaje.* Es el proceso de elaboración a través de información que puede provenir del propio novato, de agentes externos o de ambas fuentes. Según Vermunt (2005) está la autorregulación de los procesos de aprendizaje y resultados donde el sujeto tiene una actitud activa hacia la planificación de actividades, la autorregulación de contenidos de aprendizaje la regulación externa de los procesos de aprendizaje (docentes, compañeros, etc), la regulación externa de los resultados de aprendizaje (exámenes, feedback de los docentes las calificaciones, etc. y la falta de regulación donde el sujeto presenta dificultades para regularse, tanto interna como externamente.

4. *Un conjunto de estrategias de procesamiento* que dan lugar al aprendizaje y al alcance, desde la repetición hasta la memorización, pasando por la elaboración o el análisis de información, hasta estrategias de tipo crítico, como relacionar información de varias fuentes o hacer preguntas que problematizan el contenido en juego. Vermunt (2005) propone las siguientes estrategias: procesamiento profundo cuando son capaces de elaborar su propia opinión sobre diversos temas (procesamiento crítico), el procesamiento paso a paso que incluye dos categorías: memorización y ensayo, allí se aprende con hechos mediante una repetición mecánica y activa y el procesamiento concreto el cual se manifiesta cuando el estudiante adquiere conocimientos y los aplica conectando con experiencias propias y la práctica en el uso cotidiano.

Así, el modelo de Vermunt (1998) identifica también cuatro patrones de aprendizaje en función de la combinación de las subcategorías citadas por Ruíz y García (2019), Barrera, Donolo y Rinaudo (2010), de quienes se toman sus definiciones:

Patrón MD (MEANING DIRECTED), caracterizado por una concepción del aprendizaje vinculado a la construcción y creación de conocimiento, a partir de una orientación motivacional intrínseca o interés personal, que activa el uso de estrategias reflexivo -críticas y de autorregulación mediante un procesamiento profundo de la información. Una caracterización de un estudiante con este patrón es aquel que trata de interrelacionar partes de las áreas temáticas buscando, por ejemplo, analogías entre formas, relaciones entre las diferentes unidades o tópicos, relaciones entre lo que están conociendo y lo que ya saben, etc. Se aproximan a los contenidos de una manera reflexiva y profunda, haciéndose preguntas al respecto y formando sus propias interpretaciones, opiniones y conclusiones; los mismos estudiantes llevan a cabo tareas tales como seleccionar, relacionar, estructurar y actividades de procesamiento crítico.

En este patrón, el aprendizaje por lo general es regulado internamente; los estudiantes muestran interés por consultar otra bibliografía para profundizar o entender mejor los contenidos; los procesos de monitoreo y control se centran principalmente en que los estudiantes vayan entendiendo los conceptos y, ante las dificultades, ellos mismos diagnostiquen porqué han ocurrido, siendo sus más importantes estrategias de regulación el hacer uso de actividades variadas, tales como consultar otros libros o fuentes.

Patrón AD (APPLICATION DIRECTED), caracterizado por una concepción de aprendizaje basada en el uso del conocimiento a partir de una motivación vocacional que activa estrategias de autorregulación y regulación externa además de un procesamiento de la información centrado en situaciones concretas. Una caracterización de un estudiante con este patrón es aquel que presta atención principalmente a los contenidos que tienen relevancia práctica; es decir, la estrategia de procesamiento aquí es que los estudiantes busquen las relaciones entre los conceptos y la realidad a la que se refieren.

Desde esta perspectiva, pueden aparecer mayores dificultades cuando el nivel de abstracción de los contenidos es demasiado alto; cuando esto sucede, los estudiantes emplean una variedad de actividades de ajuste, como consultas a otros libros, establecimiento de comparaciones, elaboración de conclusiones. Los estudiantes piensan que llegan a dominar un área temática o contenido cuando entienden la relación entre teoría y práctica. En este patrón, el interés práctico juega un rol fundamental en la regulación de los procesos de aprendizaje, constituyéndose como meta principal, el aprender a usar el conocimiento que van incorporando a través del estudio.

Patrón RD (REPRODUCTION DIRECTED), caracterizado por una concepción del aprendizaje basada en el incremento de conocimientos, motivación por los certificados y calificaciones, regulación externa y estrategias memorísticas en el procesamiento de la información.

Una caracterización de un estudiante con este patrón es aquel que invierte mucho tiempo seleccionando las partes más importantes de los materiales de estudio, se centra casi literalmente en las indicaciones dadas por los autores del libro de estudio, tutores o docentes.

Se puede decir que los materiales de estudio son procesados bajo un modelo paso a paso, secuencial y de manera exhaustiva; estos estudiantes trabajan el material de estudio, página por página, parte por parte y cada tópico de manera separada. Son muy sensibles a las indicaciones que los docentes de un curso consideran importantes y rara vez consultan otras fuentes. En su mayor parte se regulan externamente, con fuentes de regulación suministrada por la instrucción, tales como objetivos o guías de estudio. Aquí los procesos de monitoreo y control hacen referencia a la estimación del tiempo y esfuerzo dedicado para estudiar.

Patrón UD (UNDIRECTED), caracterizado por una concepción del aprendizaje estimulado, orientación motivacional ambivalente y una carencia de estrategias de regulación y de procesamiento de la información. Una caracterización de un estudiante con este patrón es aquel que tiene dificultades para seleccionar las partes más importantes en los materiales de estudio, le cuesta concretar, especificar y aplicar conceptos, como también establecer relaciones entre los temas estudiados y los fenómenos de la vida cotidiana. Este tipo de estudiantes experimenta falta de regulación en sus actividades de aprendizaje y los procesos de monitoreo o control consisten principalmente en tomar conciencia de esas dificultades para regular sus aprendizajes.

En la tabla N° 2 propuesta a continuación se visualiza lo expuesto anteriormente:

Componentes	Patrones de Aprendizaje			
	Dirigido al significado	Dirigido a la Aplicación	Dirigido a la reproducción	No dirigido o Ambivalente
Estrategias de procesamiento	Profundo, elaborado y crítico	Concreto	Procesamiento paso a paso, memorización, repaso y análisis	Escaso procesamiento
Estrategias de regulación	Autorregulación de procesos, contenidos y resultados	Ambas: autorregulación y regulación externa	Regulación externa de procesos y resultados	Ausencia de regulación
Concepciones de aprendizaje	Construcción del conocimiento	Uso del conocimiento	Incremento del conocimiento	Estímulo del docente y cooperación
Orientación del aprendizaje	Interés personal como orientación del aprendizaje	Orientación a la vocación	Orientación a los certificados o títulos y a las calificaciones	Ambivalente

Tabla 2: Modelo de patrones de aprendizaje, Vermunt (2005)

3.4.3 Instrumento de patrones de aprendizaje Inventory of Learning Styles ILS

Para conocer el tipo de patrón de aprendizaje de un individuo se retoma el cuestionario ILS, el cual un diseño inédito elaborado por Vermunt y traducido al español por Alves de Lima, fue desarrollado para lograr una comprensión precisa acerca de la manera en que los estudiantes llevan a cabo sus estudios y la percepción que tienen sobre su propio aprendizaje.

El Grupo de Investigación PAFIU¹¹ (Patrones de Aprendizaje y Formación Investigadora en la Universidad) en el que se desarrolla este estudio, provee el cuestionario traducido al español, el cual consta de 60 ítems divididos en dos partes (A y B). En cada una de ellas se recoge información sobre los componentes que configuran el aprendizaje (concepciones de aprendizaje, orientación motivacional, estrategias de regulación y de procesamiento). La parte A es una lista de 30 enunciados relacionados con las creencias sobre el aprendizaje y los motivos para estudiar (en el caso de alumnos de Educación Primaria). La B está compuesta de otros 30 enunciados relacionados con las actividades de estudio.

No obstante, es conveniente especificar que la versión original propuesta por el grupo PAFIU consta de 60 preguntas como se mencionó anteriormente. Para efectos de este trabajo se realizó una adaptación de este cuestionario tomándolo como referente y realizando la reformulación de preguntas para un total de 35 preguntas que se adaptaran a las edades de los niños, con el fin de identificar las tendencias de aprendizaje de los niños y poder hacer valoraciones de corte cualitativo, desde un acercamiento desde la virtualidad debido a la contingencia actual.

¹¹ Se trata de un grupo internacional integrado por profesores e investigadores de España y Latinoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, México y Venezuela) bajo la coordinación del Dr. J. Reinaldo Martínez-Fernández de la Universidad Autónoma de Barcelona (España), con la colaboración de la Utrecht University (Holanda) y la asesoría general del Profesor J. D. Vermunt (University of Cambridge, Reino Unido, quienes entre sus trabajos incluyen el de Patrones de aprendizaje como motor de su eje de investigación e intervención desde el ámbito educativo hasta organizacional y empresarial.

Gracias a los aportes del Seminario de Patrones de Aprendizaje de la Línea de Investigación Estilos Cognitivos de la Universidad Pedagógica Nacional, se toman algunos rasgos de este instrumento como se expondrá más adelante en los capítulos IV y V, cuyas virtudes integran aspectos cognitivos, afectivo-motivacionales y regulatorios planteando la posibilidad de configurar nuevas maneras de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la Educación básica.

3.5 Implicaciones pedagógicas en Educación Primaria: Una oportunidad y un desafío en tiempos de pandemia

“La crisis es necesaria para que la humanidad avance. Solo en momentos de crisis surgen las grandes mentes”. Albert Einstein

Ahora bien, es preciso presentar el panorama actual por el que atraviesa la educación y que brinda oportunidades, retos, nuevos planteamientos y posibilidades para plantear nuevas líneas de conocimiento.

En el contexto mundial actual, es inevitable pensar en el impacto que genera la pandemia y que particularmente pone a la educación en crisis, un acontecimiento que, de acuerdo con Pérez, Ramos y Casas (2020), generó nuevos procesos dentro de un panorama desconocido, evidenció de forma inesperada las brechas sociales y la necesidad de replantear el papel de la escuela, de la educación en sí, de la pedagogía, de la enseñanza el aprendizaje y la evaluación. Aunque, se reconoce también como una oportunidad que reta al mundo de hoy hacer, lo que Tamayo (2020) postula como un ejercicio de pensamiento sobre el papel de la educación en tiempos de pandemia.

Un intento, que según este autor se esfuerza por encontrar respuestas sobre el sentido y significado de lo que se está experimentando como miembros de una sociedad que se sentía

cómoda o mejor, acomodada, con unos ideales de progreso y desarrollo basados en la globalización, el consumo, la competencia del mercado, las nuevas tecnologías y la sociedad del conocimiento. Adicionalmente, con una enorme incertidumbre y un indeterminado proceso de encerramiento que trajo consigo lo que Pérez et.al (2020) afirma como la desaparición del aula escolar con la llegada de nuevas formas de educar, donde la improvisación, la imaginación, la creatividad y hasta el desarrollo de habilidades desconocidas, salieron a relucir y que retaron a los docentes quienes tal vez no estaban preparados para la virtualidad y el manejo de las TICs educativas.

No obstante, décadas atrás el tema de las nuevas tecnologías de la información se introdujo y según Gómez et.al, (2005) “nos ha propiciado un cambio total en nuestra manera de pensar, hacer, actuar y evaluar” (p.149), y que en estos tiempos, ha cobrado fuerza tal, que pareciera sustituir la interacción presencial por una interacción remota o virtual que responde a las nuevas exigencias mundiales por facilitar canales de comunicación como televisión, radio, redes sociales, etc, que permitan a los individuos continuar con su formación escolar.

Se propusieron las dinámicas de aprender en casa adoptando medidas flexibles, respetando el derecho a la educación y priorizando alternativas que favorezcan la formación humana y de valores que ha cobrado fuerza dentro de espacios de apoyo afectivos y pedagógicos, ahora con la difusión de plataformas simultáneas como Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, WhatsApp, entre otras, que pone la educación en un contexto retador para todos.

Por supuesto Pérez et.al (2020), afirma que el Covid-19 obligó a los sistemas educativos y a los docentes a realizar el más importante cambio en la historia de la educación, en menos de

una semana suprimió el aula escolar tradicional convirtiéndola en la casa y con las familias a bordo en las clases, elementos que para efectos de este trabajo, se convierten en un escenario de oportunidades que facilitan la comprensión, pero también hacer aportes de conocimiento para reflexionar en torno al papel de la evaluación y los patrones de aprendizaje de la población infantil.

El MEN (2020) en sus lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa propone que las actividades para el trabajo en casa tengan en cuenta las orientaciones y los momentos clave para la recolección de evidencias, de manera que estas permitan valorar los desempeños de los estudiantes y hacer entrega de las observaciones o retroalimentación, establece además, estrategias didácticas y de apoyo a los estudiantes ante esta situación que atraviesa el país, facilitando el trabajo entre la comunidad educativa y los estudiantes. Así mismo, los directivos y líderes institucionales definen los criterios para hacer las adaptaciones que requiera el año 2020 al sistema institucional de evaluación de los estudiantes, “considerando las decisiones de flexibilización curricular y priorización de aprendizajes que se determinaron para el trabajo escolar en los tiempos de la emergencia sanitaria”. (p.54)

Por su parte, desde abril de 2020 se ha implementado la estrategia educativa Aprende en Casa de la Secretaría de Educación del Distrito puesta en marcha mediante la circular 05 del 15 de marzo del 2020, la cual

Busca fortalecer el hogar como espacio de aprendizaje intencionado de corresponsabilidad, autonomía, cuidado y protección de niños, niñas adolescentes y jóvenes. Esta estrategia cuenta con el material educativo e información pedagógica y

preventiva dirigida a toda la comunidad educativa a través de distintas modalidades
(p.1)

Allí se disponen algunas orientaciones con el objetivo de continuar desarrollando un trabajo conjunto y armónico entre todos los miembros de la comunidad educativa, como por ejemplo ampliar y fortalecer el uso de los recursos y espacios, utilizando herramientas virtuales, recursos para el docente en el aula, recursos para orientadores, directivos docentes, para familias y cuidadores, usando los medios de comunicación recursos para brindar un mejor acompañamiento a las instituciones. De acuerdo con lo anterior, surge el interés por preguntarse por la educación primaria en el marco de la pandemia, ¿qué es lo que importa en términos de enseñanza, aprendizaje y evaluación?, ¿Cómo hacer evaluación formativa en la virtualidad?, y lo que Anijovich y Cappelletti (2017) en su libro “La evaluación como oportunidad” se plantean por la posibilidad de pensar en otros modos de enseñar y evaluar.

En relación con la enseñanza, se evidencia aquella capacidad creadora que tienen los docentes para dirigir y organizar su vocación hacia lo que denominamos como “nuestra razón de ser, los estudiantes”, dejando ver que lo que más prevalece es el interés por su formación y lo que gira en torno a sus realidades cotidianas; y, en relación con el aprendizaje, han brillado otras posibilidades de aprender, otros retos que ponen a los niños en sus máximas capacidades para abrir el encuentro con sí mismos, sus compañeros y docentes. También la pandemia ha posibilitado pensar en la evaluación.

Por ejemplo, Black (2013), citado por estas autoras (2018), introduce el concepto de "interacciones dialogadas formativas", como un modo particular de conversación entre docentes y estudiantes cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los

objetivos y criterios de evaluación. Estas interacciones promueven la revisión y reflexión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante y también la reflexión sobre qué y cómo aprendió. Para este contexto de pandemia, esta estrategia es viable en la medida en que el escenario virtual propicia oportunidades de diálogo sobre los procesos.

Para conocer cómo se estudian estas interacciones dialogadas formativas, se abordan los participantes (docentes, estudiantes, padres u otros actores institucionales), los roles asumidos por los participantes, los criterios de agrupamiento (interacciones que se dan con los estudiantes de manera individual, en grupos pequeños o con el grupo completo) y los contenidos de las interacciones dialogadas formativas donde se abordan los objetivos de la tarea, los procesos y estrategias para lograr los aprendizajes, la autorregulación donde se ofrecen estrategias a los estudiantes para que mejoren su trabajo a partir de la conciencia de su propio aprendizaje y la retroalimentación. Otro elemento es el tipo de información se va a ofrecer durante las interacciones dialogadas (de refuerzo, correctiva, explicativa, reflexiva, sugerencias y preguntas), los modos de interacción (oral, escrito, video, audio, herramientas tecnológicas), finalmente, el tiempo y la frecuencia (al inicio de una tarea, inmediatamente después de unos días, a mitad y a fin del año lectivo, una vez por mes, etc.).

Si bien es cierto, los propósitos de la evaluación formativa en sí misma no cambian independientemente de la modalidad en que se trabaje, presencial o virtual, pero cada vez el reto es más grande, ahora se asume pensar en nuevos mecanismos y criterios, nuevas herramientas y estrategias, asunto que ha puesto a las instituciones educativas a replantear y adaptar su sistema de evaluación a las demandas actuales.

Reconociendo el carácter investigativo del presente trabajo, conviene precisar que de acuerdo a los objetivos y las categorías propuestas sobre las políticas educativas internacionales y nacionales, como también el papel de la evaluación formativa y el papel de la enseñanza y aprendizaje en el marco de la Educación básica primaria, desarrolladas en los capítulos uno, dos y tres, se encuentra una relación estrecha, objeto de análisis en las prácticas de aula, las cuales también han arrojado elementos con los cuales, de acuerdo con Eisner (1998), se pueden dimensionar como el proceso de descripción, interpretación, valoración y tematización a la luz del estudio realizado en el contexto institucional de los Grados Segundo en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN).

CAPÍTULO IV

PROCESO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

“Si se puede considerar al conocimiento como el arte de la apreciación, se puede concebir la crítica como el arte de la revelación” (Eisner, 1998)

El presente capítulo tiene como propósito presentar la ruta metodológica diseñada para la investigación, las acciones desarrolladas para dar continuidad al proceso investigativo que pretende caracterizar las prácticas de evaluación y su relación con los patrones de aprendizaje en el contexto de pandemia, con el propósito de formular perspectivas de evaluación desde una visión crítica y formativa y fortalecer la coherencia dentro del contexto institucional. La primera parte se centra en sustentar la postura epistemológica y el enfoque investigativo, y en la segunda parte se exponen las estrategias para la recolección y análisis de la información.

4.1 Postura Epistemológica

De acuerdo con la naturaleza de la investigación y el tipo de conocimiento que se pretende construir a partir de la pregunta central de la investigación ¿cómo se desarrollan las prácticas de evaluación y su relación con los patrones de aprendizaje en los grados segundo del Instituto Pedagógico Nacional?, la postura epistemológica se asume desde el campo de las ciencias sociales, y metodológicamente se sitúa en el enfoque cualitativo hermenéutico comprensivo y tiene por objeto la comprensión de significados y sentidos de las relaciones que se tejen entre el marco teórico, la interpretación y análisis de los resultados que arrojan valiosa información, además de las experiencias que entre los actores como docentes y estudiantes, en relación a las prácticas de evaluación en el aula, los procesos de enseñanza y los patrones de aprendizaje de los niños y las niñas.

Se propone como una investigación contextualizada para construir y comprender el fenómeno social estudiado desde una perspectiva crítica a partir de las interacciones entre los individuos, considerados según Páramo (2011) como textos, lugares, situaciones personas humanas, entre otros, de tal forma que el eje central es el individuo y que por ello es necesario identificarlo, caracterizarlo, ubicarlo en el momento, lugar y contexto y acceder a él.

Además, según Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2016), la investigación cualitativa se interesa por enfocar los procesos y sus particularidades, con esquemas de relaciones sin pretensiones de verdad o falsedad, enfatizando en la interacción comunicativa constante aproximándose a un contexto particular que permite la comprensión espacio-temporal de las relaciones mediante unidades de análisis, categorías y estructuraciones de sentido que confrontan en su interpretación la teoría con la práctica, pero que permiten también la elaboración de juicios de valor, dando así voz al investigador como se expondrá más adelante.

En esta misma línea, de acuerdo con Martínez (2010), la investigación cualitativa “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo cuantitativo (que es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante” (p.66). Por esta razón, esta investigación con Páramo (2011), se asume desde una visión de la realidad como construcción social, cargada de sentido y desde un enfoque epistemológico comprensivo.

4.2 La hermenéutica como enfoque investigativo

El enfoque investigativo orienta la comprensión del objeto de estudio. Desde la perspectiva metodológica, se asume la hermenéutica entendida como la descripción e interpretación del significado que se otorga a las categorías constituidas del objeto estudiado, pues trasciende del hecho de solamente recoger información, para poder establecer relaciones, dotar de sentido y significado a los planteamientos de las políticas educativas en evaluación para la educación primaria, las concepciones de las docentes de grado segundo del Instituto Pedagógico Nacional respecto a la evaluación y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las prácticas de evaluación en el aula y los patrones de aprendizaje de los niños y niñas.

En este sentido, la hermenéutica tendría como misión según Martínez (2010), “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible los escritos, los textos, los gestos y en general el contexto humano, así como cualquier acto u obra suya, pero teniendo en cuenta su singularidad en el contexto que forma parte” (p.102). Este autor plantea algunas orientaciones metodológicas en la investigación cualitativa cuyos objetivos de la hermenéutica son:

- Interpretar realidades humanas complejas.
- Descubrir el significado conjunto de toda expresión de la vida humana (actos gestos, habla, textos, comportamiento, etc.) cuando son muy complejos.
- Descubrir cómo un grupo humano crea y mantiene un orden y vida social aceptables a través del habla y la interacción.
- Comprender el proceso de asignación de símbolos con significado a las palabras y hechos en la interacción social.
- Descubrir la importancia que el texto hablado o escrito tiene en la comprensión de la vida social.

Según Pinilla y Páramo (2011), se invita al investigador a ser analítico, reflexivo acerca de la razón de ser de su papel como investigador, al cuestionarse sobre su posición frente a la

manera de entender la búsqueda del conocimiento, cómo entender la realidad, la naturaleza del objeto de estudio y la importancia que tiene el tema a investigar no sólo para él sino para el grupo social al que pertenece y para la sociedad en general; y al clarificar estos aspectos, el investigador identificará su posición epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica para decidir cómo va a usar las metodologías, las técnicas o estrategias, cómo va a interpretar los datos y cómo los podrá utilizar.

Conforme a ello, se adopta lo que este autor plantea cuando se refiere a que el método hermenéutico es indispensable e imprescindible cuando la acción o el comportamiento humano se presta a diferentes interpretaciones, para eso se requiere que el investigador ilustre su ojo, al tener en cuenta aquella hermenéutica de última generación que “asume sus objetos de estudio como complejidades polisémicas que se pueden reconstruir analizando el sujeto y su mundo desde el punto de vista de la creatividad y la sensibilidad propias de artistas y críticos de arte”. (Niño, Tamayo, Díaz y Gamma, 2016, p.76)

Páramo (2008), también postula que debe existir una coherencia interna, en tanto “la práctica investigativa debe corresponder lógicamente al planteamiento epistemológico; es decir, la manera como abordamos la realidad, al sujeto, la manera cómo diseñamos las herramientas de recolección de información y el papel que le damos a los datos para interpretar nuestras teorías, deben ser coherentes con la postura epistemológica que adoptemos”. (p.12)

De esta manera se puede determinar según el autor que no es la técnica de recolección de información la que define el carácter de la práctica investigativa, sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de investigación, la manera como se recoge la información y la

interpretación que se haga de los datos, aspecto sumamente relevante para el presente trabajo, ya que se apoya en elementos cualitativos que ayudarán a comprender la realidad del estudio.

En este caso, el conocimiento educativo requiere del desarrollo de una vista epistémica y de un ojo ilustrado que reconozca las diversas características y cualidades de las distintas experiencias y de las relaciones sociales, particularmente en medio de una coyuntura como una pandemia, que ofrece posibilidades para investigar desde las categorías de políticas educativas, la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.3 Eisner y la indagación Cualitativa (1998)

El conocimiento es el medio a través del cual llegamos a aprehender las complejidades, matices y sutilezas de los aspectos del mundo sobre los que tenemos un especial interés. (Eisner, 1998, p.88)

De acuerdo con este panorama, la presente investigación se apoya en la propuesta del pedagogo e investigador norteamericano Elliot Eisner (1998), cuyo enfoque de indagación cualitativa para mejorar la práctica educativa, ha sido ampliamente reconocido en el desarrollo de investigaciones cualitativas al contar y presentar una amplia red de relaciones que configuran el acontecimiento educativo a investigar. Con dicha propuesta, se privilegia una forma de ver y retratar el mundo desde la orientación conceptual para dar sentido a lo que se ve, lo que implica que el investigador tenga “la capacidad de construir un texto de manera que el observador pueda compartir lo que ha experimentado con quienes no estaban allí”. (p.47)

Desde esta perspectiva, se abre un horizonte de sentido a partir de la comprensión de las relaciones sociales entre sujetos y entornos, de sus propios mundos de significación gracias a la creatividad y sensibilidad que requiere el artista y crítico de arte, de tal modo que “la

indagación aporta una mirada nueva, hace ver lo que nadie veía, confronta lo que hay con el ojo ilustrado del investigador que siempre es innovador y crítico” (Niño, Tamayo, Díaz y Gamma, 2016, p.76). Así mismo, Eisner (1998), sugiere que

La tarea del crítico es realizar correctamente una misteriosa hazaña: transformar las cualidades de un cuadro, una obra de teatro, una novela, un poema, un aula o una escuela, o un acto de enseñanza y aprendizaje en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado. (p.106)

De esta forma, con el propósito de comprender y ampliar la mirada sobre el objeto de estudio, se reconoce el conocimiento como el arte de la apreciación, pero también como una red de relaciones tejidas desde la experiencia. Para lograr conocer, el investigador desarrolla su sensibilidad y por su ojo ilustrado, es capaz de observar, comprender e interpretar las cualidades de una obra de arte para construir y contribuir a dicha red de relaciones dentro del campo educativo.

Eisner plantea algunas de las principales dimensiones de la educación para pensar sobre las cuestiones del conocimiento, estas son:

- La dimensión intencional, que se ocupa de las metas o propósitos que se formulan para las escuelas o las aulas.
- La dimensión estructural, tiene que ver con la estructura organizativa y otras maneras de hacer las cosas.
- La dimensión curricular, se relaciona con la selección de contenidos, objetivos y actividades que se proponen en la escuela, tiene que ver con la significatividad de los contenidos.

- La dimensión pedagógica, centra la atención a la enseñanza y el papel del docente, se reconocen las cualidades de tal enseñanza y de cómo mejorarla, celebrando, como lo plantea el autor, una “diversidad productiva en lugar de una uniformidad estándar”. (p.100)
- La dimensión evaluativa, relacionada con la realización de los juicios de valor sobre la calidad de algún objeto, situación o proceso vivido entre docentes y estudiantes y que tiene lugar en el ambiente escolar, asumida como una de las dimensiones fundamentales de la educación desde las perspectivas de indagación crítica que plantea Eisner.

Por otro lado, como fundamentos que aseguran los propósitos de la investigación, se fundamenta metodológicamente a partir de los principios expuestos a continuación, los cuales hacen cualitativo un estudio según los planteamientos de Eisner (1998):

Son enfocados en la observación y descripción de situaciones reales y concretas en documentos, sujetos, instituciones, reglas de interacción y lenguajes, por eso es importante afinar la mirada para encontrar la riqueza de lo cotidiano que a simple vista no se ve.

El yo se asume como instrumento, a partir de los contextos y de las habilidades del investigador se elaboran estructuras de referencia que conectan las situaciones y establecen los sentidos de las mismas, por lo que es capaz de percibir, seleccionar y precisar cuáles actuaciones están plenas de significado y cuáles no. En este sentido, la sensibilidad caracteriza al investigador, el sello personal de los actores se tiene en cuenta, en tanto “la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevarán nuestra propia firma”. (p.51)

Carácter interpretativo: Los indagadores tratan de justificar aquello de lo que se han informado, también está relacionado con la aptitud para explicar preguntándose por el significado que va más allá de la observación de una conducta, en tanto “su propósito es descubrir debajo de la conducta manifiesta el significado de los hechos tienen para quienes los experimentan” (p.53). Así mismo, el investigador se interesa por los motivos, intenciones, sentimientos y efectos de determinados acontecimientos, que los conducen a ilustrar su ojo.

Como cuarto rasgo se resalta el uso del lenguaje expresivo donde se le da lugar a la voz de los sujetos que establecen vínculos de empatía evidenciados en la manifestación de emociones, sentimientos, tonos de voz, gestos, etc. El investigador es sensible a leer este lenguaje.

Atención a lo concreto: Se relaciona con las aptitudes para interpretar los rasgos distintivos que emergen en la investigación, los cuales se busca a través de la sensibilidad lo que se puede llamar legítimamente rasgos estéticos del caso, donde se pretende atender directamente al contexto, al aquí y el ahora, sin pretensión de establecer generalizaciones.

Criterios para juzgar los éxitos: La investigación cualitativa de esta forma es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental, a través no del análisis de causa efecto sino del uso de múltiples de evidencias, para persuadir sus razones con relación a los objetivos de investigación.

Ahora bien, la crítica educativa de Eisner (1998) posee una estructura específica, cuya definición es novedosa según Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2016), porque no se limita a construir inferencias, deducciones, relaciones entre variables, sino que, como lo hace el crítico literario o de arte, afina su mirada sobre lo que hay”. (p.82)

En primer lugar, **La descripción**, le permite al escritor visualizar y procurar hacer vívidos los hechos significativos, porque con ello se permite recrear la experiencia, participar de manera indirecta en la escena, darle sentido y significado y de alguna forma crear públicamente una estructura o forma cuyos rasgos representen lo que se experimenta en privado. Seguidamente, **la interpretación** se puede entender como una “justificación”, es decir, exponer y explicar el significado de lo descrito situándolo en un contexto en el cual se identifiquen factores antecedentes y consecuencias, así pues, “si la descripción trata de lo que es, la interpretación se enfoca en por qué o el cómo” (p.119), lo que implica mostrar la complejidad de las múltiples condiciones que hicieron posible la situación.

También se reconoce el saber del investigador confrontado con su experiencia y la experiencia educativa y el marco conceptual que le permite **valorar** asignando un juicio de valor respecto a lo descrito e interpretado, con criterios establecidos de antemano, sobre la información recogida en la descripción y en la interpretación, de allí que se su enfoque atiende más allá de las generalizaciones. Todo ello lo conduce a **tematizar**, es decir, encontrar rasgos comunes o recurrentes con otras investigaciones se identifican los mensajes recurrentes para posibilitar que los hallazgos de la investigación sirvan como base para comprender situaciones similares a la estudiada. Estas temáticas son fundamentales a la hora de elaborar las conclusiones, puesto que muestran los puntos de encuentro cuyas relaciones develan el sentido de la investigación.

Para sintetizar lo anterior, la propuesta metodológica se concreta en la siguiente ilustración

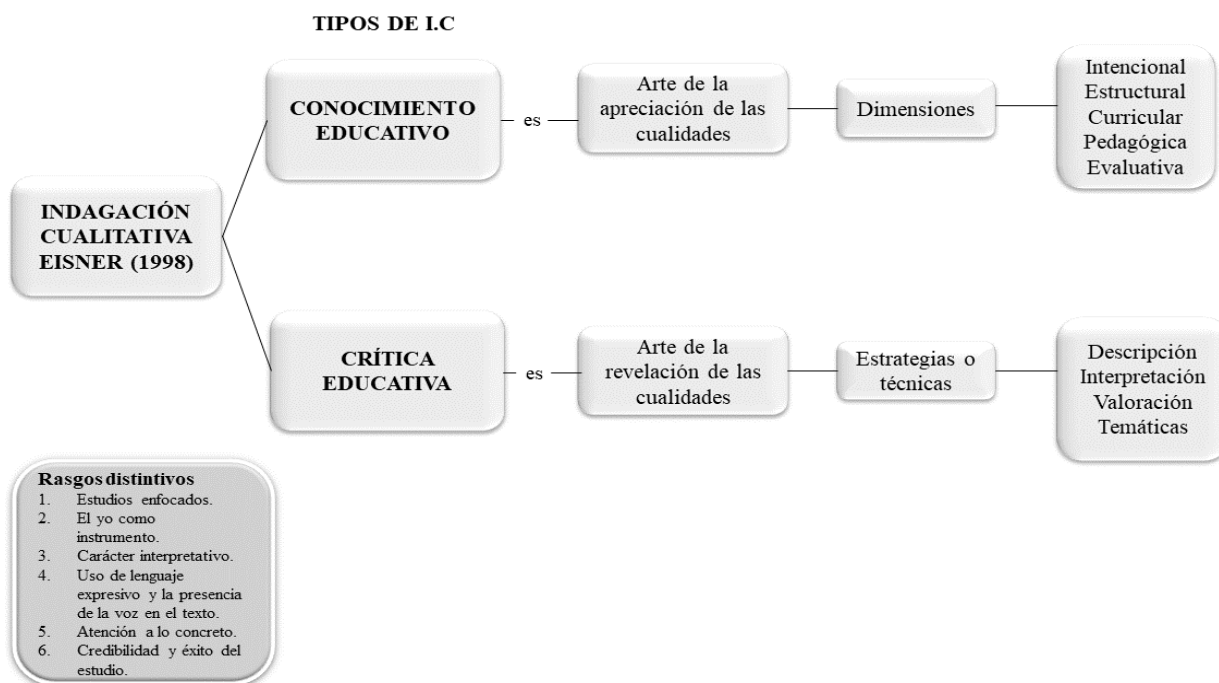


Ilustración 1: Propuesta metodológica para la investigación en arte y evaluación

Lo anterior remite a que se amplíe la percepción y aumente la comprensión sobre una práctica educativa específica que le permite al investigador desarrollar un ejercicio detallado, minucioso y con sentido al usar las cuatro dimensiones “como herramientas con las cuales trabajar, no como reglas a seguir” (p.109), y que al ser descriptiva, interpretativa, valorativa y tematizada promueve el mejoramiento y la transformación de dichas prácticas.

4.3 Técnicas para la recolección de la Información

De acuerdo con Martínez (2010), el investigador con metodología cualitativa cuenta con dos técnicas para facilitar el proceso de corroboración estructural: la triangulación (de diferentes fuentes de datos, de diferentes perspectivas teóricas, observadores, y procedimientos metodológicos), y las grabaciones de audio y vídeo que le permiten observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores, aspectos relevantes para esta investigación, ya que se desarrolla en su mayoría desde la no presencialidad recurriendo a estrategias de encuentro e interacción virtuales y en otra medida presencial al momento de entrar y participar al contexto institucional. Adicionalmente, este autor postula

que las técnicas más usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o por escrito, pero el lenguaje sirve para revelar lo que se piensa y siente, de tal manera “que el observador frecuentemente se convierte en su principal instrumento” (p.88). En este sentido, se necesita prestar atención a las señales, comportamientos, actitudes, lenguajes y formas de expresión que se tejen en el aula, que el investigador ilustre su ojo valorando las cualidades y, mientras valora, va construyendo conocimiento.

4.3.1 Análisis documental

Se define como una técnica por medio de la cual, a partir de la recolección de datos, se conoce información de naturaleza variada: personal, institucional, grupal, formal e informal. Según Díez (2006), esta técnica trata de “analizar los distintos registros escritos y simbólicos que llevan los participantes de un grupo social, o que se refieren a ellos.” (p.118). Así mismo, Páramo (2011), la define como un estudio metódico de documentos o fuentes de información, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema y orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento.

4.3.2 Talleres

Una estrategia coherente con los objetivos de la presente investigación es el taller, con la que se pretende describir, analizar y caracterizar las prácticas de evaluación y los patrones de aprendizaje infantil, entendida según Niño, Tamayo, Díaz y Gamma (2016), como una estrategia de tipo colectivo con la que se busca aprender haciendo, reflexionando en grupo y motivando la participación activa en un diálogo de saberes que devela los conocimientos de cada uno de los actores para construir un texto dotado de sentido y significado. Al respecto,

González (1987) citado por Aponte (2015), conceptualiza esta estrategia como “un espacio-tiempo para la vivencia, la reflexión y la conceptualización como síntesis del pensar, el sentir y el hacer” (p.51), por lo que se considera el saber como un proceso vivo, dinámico que se desarrolla en la interacción social, en su relación compartida sobre lo que hacen, lo que buscan, lo que aspiran y desean. De esta manera el taller posibilita la confrontación entre lo prescrito y lo cotidiano, entre la teoría y la práctica; con él se enriquece la visión de la situación, permitiendo lo que estos autores definen como “tejer textos colectivos que expresan la riqueza de la práctica institucional”. (p.84)

Es así como se opta por esta técnica de recolección de información en torno a las categorías y referentes planteados en el marco teórico, con los actores como coordinadora, docentes y estudiantes.

4.3.3 Entrevista semiestructurada

En investigación cualitativa la entrevista semiestructurada permite la recopilación de información detallada por parte del investigador que comparte oralmente un diálogo concerniente a un tema específico con el sujeto entrevistado. Para Martínez (2010), es un instrumento técnico que tiene sintonía epistemológica con el enfoque y su metodología, así mismo se le reconoce como un arte, a lo que Denzin y Lincoln (2005) citado por Vargas (2011), también añade al mencionar que la entrevista semiestructurada es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.121), así las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene la posibilidad de construir la respuesta, además, son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos.

4.3.4 Cuestionario a estudiantes ILS (Inventory of Learning Styles)

La versión del ILS planteada por Vermunt (1998), tiene como propósito identificar el patrón de aprendizaje dominante en grupos de estudiantes, el cual consta originalmente de 60 ítems divididos en dos partes (A y B). En cada una de ellas se recoge información sobre los componentes que configuran el aprendizaje (concepciones de aprendizaje, orientación motivacional, estrategias de regulación y de procesamiento). La parte A es una lista de 30 enunciados relacionados con las creencias sobre el aprendizaje y los motivos para estudiar (en el caso de alumnos de Educación Primaria). La B está compuesta de otros 30 enunciados relacionados con las actividades de estudio, tal como se mencionó anteriormente.

El criterio de elección de este instrumento de recolección de información se reconoce como un referente para identificar tendencias sobre cómo aprenden los niños y las niñas con beneficios a modo inventario, al ser útil para identificar elementos de la psicología del aprendizaje, el cual es adaptado desde una lectura de segundo orden desde lo pedagógico más que lo psicométrico.

Para lograr una visión más concreta del diseño metodológico, a continuación, se presenta un esquema en el que se ilustran los objetivos trazados, las categorías y subcategorías correspondientes a los objetivos, las estrategias utilizadas para la recolección de la información.

OBJETIVO	CATEGORÍA	TÉCNICA
Identificar el panorama internacional y nacional de las políticas educativas acerca de la evaluación y su incidencia en las prácticas pedagógicas de aula, a fin de comprender los supuestos conceptuales y epistemológicos en que se sustentan.	Políticas educativas a nivel internacional y nacional: una aproximación crítica	Análisis documental Taller con cuatro docentes

<p>Caracterizar las relaciones y posibilidades entre el enfoque pedagógico del PEI y las transformaciones y avances en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación ocurridas en tiempos de pandemia en los Grados Segundo facilitando su interpretación y comprensión.</p>	<p>Evaluación de los aprendizajes: de sus inicios a la construcción de nuevos sentidos</p> <p>Procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil en tiempos de pandemia</p>	<p>Análisis documental PEI</p> <p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Taller con cuatro docentes</p>
<p>Caracterizar las tendencias en los niños y niñas de acuerdo con el modelo de patrones de aprendizaje con el fin de identificar las transformaciones y posibilidades pedagógicas desde un acercamiento a través de la virtualidad debido a la contingencia actual.</p>	<p>Procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil en tiempos de pandemia</p>	<p>Taller con los niños</p> <p>Cuestionario ILS</p>

Tabla 3: Estrategias para la recolección de la Información. Elaboración propia.

4.4 Población participante en la investigación

La población participante en la investigación corresponde a la Coordinadora académica, las cuatro docentes globales de los Grados Segundo y 41 estudiantes de grado segundo, las dos directoras de curso de estos grados, quienes además asumen la enseñanza de las áreas de lengua castellana y ciencias naturales, así mismo se cuenta con la participación de la Coordinadora académica de Primaria. Dicha población se seleccionó bajo criterios investigativos al reconocer el Instituto Pedagógico Nacional como:

- *Escuela Laboratorio y Centro de Práctica de la Universidad Pedagógica Nacional.* Desde el Proyecto Educativo Institucional se define este concepto desde el año 1927 “porque se creyó necesario experimentar, arriesgar nuevas alternativas pedagógicas que revolucionaran el quehacer educativo de la época. Hoy se recoge esta visión para recordar que esa sigue siendo su razón de ser” (PEI, 2019, p.15). De esta manera se busca entre los más avanzados

modelos pedagógicos aquellas prácticas que reconozcan los niños, a las niñas y a los jóvenes como la razón de ser del proceso educativo y a los docentes como los delegados por la sociedad para formarlos desde una perspectiva humana e integral, en tanto los estudiantes como seres capaces de comprender el mundo por sí mismos, capaces de interactuar con su entorno y con la sociedad para transformarla, de la mano de sus maestros y maestras.

- *Centro de innovación y experimentación pedagógica*, por lo que “la investigación pedagógica se relaciona con el ejercicio de la enseñanza, que es innovadora. La investigación, así entendida, es el modo como se garantiza que los esfuerzos innovadores, en lugar de convertirse en acciones e iniciativas dispersas, se reflexionen, se cualifiquen y aporten a la producción de saber pedagógico. (p.47)

Además, se tienen en cuenta criterios pedagógicos:

- Interés investigativo por el contexto de la Educación Infantil, gracias a la formación profesional como licenciada en la Universidad Pedagógica Nacional.
- Apoyo a los procesos de investigación del grupo Evaluando_nos, lo cual ha permitido un trabajo colectivo y significativo que ha fortalecido y enriquecido los saberes y prácticas de los docentes del Instituto Pedagógico Nacional y el grupo de investigación en mención.

En suma, en los siguientes capítulos se evidencian los resultados producto del análisis de la información recolectada por medio de las estrategias usadas para esta investigación, para luego proponer algunas líneas de base a partir de la comprensión de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: RELACIONES Y SENTIDOS

Este capítulo tiene por objeto presentar los resultados de la investigación *Evaluación formativa y patrones de aprendizaje en la educación infantil: Un estudio en el Instituto Pedagógico Nacional – IPN*. Se realiza a partir de la información obtenida con la aplicación de los instrumentos como: Una entrevista semiestructurada a la coordinadora académica de primaria, tres talleres con las cuatro docentes globales de grado segundo, dos talleres con dos grupos de niños y niñas y la aplicación del cuestionario de patrones de aprendizaje ILS.

Es pertinente mencionar que, para lograr el desarrollo de esta investigación, se abrió un espacio presencial antes de la crisis sanitaria con las docentes y la coordinadora, con el fin de presentar el proyecto, generar cercanía y propiciar la comunicación. Posteriormente, dada la situación de contingencia, los espacios de diálogo y reflexión se dieron a través de conexiones virtuales lo que permitió fortalecer el acuerdo previamente establecido en la presencialidad.

De acuerdo con el enfoque metodológico de la investigación, se trata de hacer un estudio para el aprovechamiento de la experiencia y el saber de los informantes con densidad para la comprensión de las relaciones que constituyen el acontecimiento educativo complejo que corresponde con los objetivos del proyecto, más que tratarse de la representatividad de la muestra o la utilización de variables. Esto le da a la investigación una dimensión muy especial que rompe con la línea tradicional antes trazada.

5.1. Organización de la información y análisis de resultados

“La crisis es la mejor bendición que puede sucederle a las personas y países porque la crisis trae progresos”. Albert Einstein

Para procesar la información, como se mencionó en el capítulo IV y de acuerdo con los objetivos específicos, surgen las categorías que han sido objeto del análisis documental previamente expuesto: Políticas educativas a nivel nacional e internacional, Evaluación de y para el aprendizaje y los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil que se subdivide entre las prácticas de las docentes y la caracterización de los patrones de aprendizaje de los estudiantes.

5.1.1 Entrevista semiestructurada a la coordinadora académica

A continuación, se presenta la descripción de la entrevista semiestructurada dirigida la coordinadora académica de primaria para su posterior interpretación, valoración y tematización a la luz de tres categorías propuestas en el párrafo anterior.

1. De acuerdo con su experiencia como coordinadora y su saber disciplinar, ¿Cuál es la finalidad de la evaluación según las políticas educativas?
2. ¿Cuáles han sido las modificaciones al sistema de evaluación que realizó el Consejo Directivo del IPN?
3. En el contexto actual de la coyuntura de la pandemia y en el marco de la virtualidad, ¿Qué logros o alcances, problemáticas, limitaciones en la evaluación en educación primaria identifica para alcanzar los propósitos educativos?
4. Desde su perspectiva como coordinadora, ¿Qué retos y posibilidades ofrece la pandemia para el IPN?
5. 5. ¿Qué les ha revelado la pandemia para su ejercicio como docentes dentro de su práctica educativa, con los estudiantes y con sus familias?

5.1.1.1 DESCRIPCIÓN

La descripción permite a los lectores visualizar cómo es un lugar o un proceso. Podría ayudarles a <ver> la escuela o el aula que el crítico está intentando hacerles comprender". (Eisner, 1998, p.109)

Con la llegada del profesor Alejandro Álvarez quien es uno de los grandes pedagogos que tiene Colombia y nuestra Universidad y que fue rector del IPN, es meritorio que llegara con una mirada de trabajar la evaluación a nivel cualitativo, porque antes de este momento se trabajaba desde lo cuantitativo respondiendo precisamente a las políticas nacionales, pero lo que ha sido muy claro, incluso antes del profe Alejandro, es que nosotros nunca hemos buscado responder a ninguna prueba censal, pruebas del ICFES que son camufladas para estandarizar, ni las pruebas que se realizan en tercero, quinto, séptimo y noveno, las cuales desconocen los planes de estudio y el PEI de las instituciones, por eso no estamos convencidos de ese tipo de procesos que maneja el Ministerio sobre las políticas educativas que quieren imponer.

Claramente, no desconocemos la importancia que éstas tienen para revisarse dentro de cada uno de los currículos, dentro de los planes de estudio de las diferentes áreas, pero el IPN siempre ha ido en contra de esas posibilidades de estandarizar, de cuantificar y de homogenizar las prácticas y la evaluación de los estudiantes, tanto así que desde el año 2017 con el equipo de coordinadores y de los profesores se empieza a mirar otras formas de evaluar.

Ahora bien, surge algo importante también liderado por el profe Alejandro, el famoso día E de la excelencia, en donde a través de diferentes prácticas bastante condicionantes e infantilistas, porque yo lo veo de esa manera, es tratar de llevar a las instituciones educativas de Colombia a competir para obtener algún beneficio o algún rubro, algún equipo, algún computador para

los institutos y muchas instituciones de Colombia llegaron a ese extremo de participar. En el Instituto hablando de evaluación desde el propio Alejandro empezamos a decir no al día de E, sino lo llamamos día D, el día de la dignificación del maestro, de manera que desde esta posición se le hace un llamado al Ministerio de Educación Nacional para analizar las prácticas de los docentes alrededor de la evaluación a nivel de Colombia, pero esto no tuvo la fuerza que se esperaba, sin embargo, nosotros continuamos con nuestra posición del día D.

Con respecto a la segunda pregunta, a nivel de la evaluación, a partir de 2017 con el profe Alejandro hicimos parte de construcción del Acuerdo N° 13 donde se trabaja acerca del proceso, dejando de lado la evaluación netamente cuantitativa para centrarnos en la cualitativa. Para eso se recogieron las voces de docentes, estudiantes y padres de familia, dándole la oportunidad a los docentes de construir a partir de sus propios saberes, pero a lo largo de los años nos hemos dado cuenta de lo difícil que es apropiarnos del Acuerdo, porque algo que hemos tenido en el colegio es que nosotros evaluamos como a nosotros nos evaluaron cuando éramos estudiantes, es decir nosotros en el IPN en muchos espacios seguimos siendo una escuela tradicionalista, nosotros seguimos utilizando el número para evaluar y el Acuerdo no maneja esto. Sin embargo, los docentes utilizan la escala de superior, alto, básico y bajo y le asignan números, por lo que falta estar de acuerdo en esos criterios para saber evaluar.

No ha sido posible, no lo digo por todos, pero no ha sido posible que nosotros lleguemos a un proceso de convencimiento sobre la importancia que tiene el Acuerdo, entrar a una formación sistematizada integral, que atienda a un currículo que sea completamente integrado, en donde trabaje fuertemente la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, porque si yo como maestro no me apropio de eso, difícilmente se lo puedo llevar al estudiante.

De la tercera pregunta puedo decir que este año el espíritu del acuerdo fue excelente, porque durante todo el año nunca se aplicó el juicio valorativo, o sea, nunca pusimos una nota, siempre

fue el proceso, entonces de una u otra manera a nosotros como maestros nos quitó el símbolo, nos quitó la letra o el número y la evaluación sí se centró en el proceso, puedo reconocer que fue muy difícil lograrlo, pero ese modelo sirvió para otras instituciones, deseando que a futuro se pueda continuar porque ahora el Instituto tiene que tener otra mirada, y no pueden ser años estáticos donde en la escuela no pasa nada, pero creo que más allá de las políticas lamentables que tiene este país, en el IPN se logró trabajar en una evaluación en proceso y en contexto a partir de los saberes de los estudiantes y de los docentes.

Con respecto a las modificaciones en este tiempo de pandemia, como todo fue complejo, porque han sido muchos años trabajando presencial y volcar la Institución en siete u ocho meses a lo no presencial fue complejo.

Por autoría del rector Mauricio se lanza la propuesta de que no hubiesen juicios valorativos durante toda esta época de no presencialidad, asumido ahora como un reto porque tú sabes que la nota es el poder, entonces si yo como docente ya no tengo ese poder, ¿cómo voy a valorar a los estudiantes?, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué entendemos por proceso? y ¿cómo evalúa el maestro en esta etapa de contingencia, teniendo en cuenta que todo está volcado en la casa y que necesitamos el acompañamiento de las familias?, ¿cómo evitar que la familia interfiera en los procesos de los estudiantes?, ¿cómo generar en el estudiante autonomía o generar hábitos de estudio? claramente no lo logramos, porque de una u otra manera la evaluación no solamente nos tocó a nosotros como docentes, a los estudiantes, sino a los padres de familia, porque ellos también se convirtieron en evaluadores y ellos mismos al principio reconocieron lo difícil que es evaluar a sus hijos.

Una falencia este año fue no contemplar la heteroevaluación y coevaluación, al no darle la oportunidad al padre de familia que también evaluara los procesos de su hijo. Además, al no

darse el juicio valorativo, fue necesario que los padres se obligaran a leer el aspecto positivo y la dificultad, las categorías que el estudiante debía llegar a mejorar, o sea, obligó al padre a leer a su hijo completamente. Hay que reconocer que el primer periodo fue complejo para las familias, pero en el segundo semestre cuando se aplica el juicio valorativo y vemos todo el proceso a la fecha, ellos mismos refieren haber interiorizado este principio reconociendo todo tipo de falencias, avances, retrocesos, logros, etc.

Frente a la siguiente pregunta que también se relaciona con la anterior, hace referencia a que sí hay un Acuerdo de evaluación, pero esto también es diferente en el aula, alguien me decía que lo que construimos era complejo de hacer porque tenemos un promedio de 30 cursos cada uno con aproximadamente 30 estudiantes, pero no tenemos los tiempos, ya que llevar una rúbrica de estudiante por estudiante para responder al proceso es arduo para el docente, pero yo le decía que no era complejo porque debemos generar unos criterios de evaluación por procesos.

También le mencioné a los docentes de primaria que no se puede seguir asumiendo el mismo plan de estudios como si estuviera presencialmente, tampoco la metodología puede ser igual, porque por más que haya herramientas tecnológicas debemos utilizar otras estrategias didácticas para enseñar, eso llevó a los docentes a pensar y obligarse a pensar en sus prácticas y transformarlas. En el caso de la evaluación, se desconoce muchas veces a quién se está evaluando, si al papá u otro familiar, porque en esta situación entraron muchos actores, por eso fue complejo evaluar en ese contexto.

En el caso de los docentes, ellos mismos construyeron sus propias rúbricas, yo creo que hubo muchos maestros que construyeron para cada estudiante su rúbrica y eso les desgastó, porque

en lo presencial se veía relativamente más fácil y más práctico porque teníamos al estudiante cerca, podemos percibir sus sentimientos y emociones que también hacen parte de evaluación; y ahora ellos a través de una pantalla, en muchos casos apagan la cámara, en otros el niño no se conecta, entonces nos ponemos a pensar cómo valorarlos, eso de una u otra forma buscó acercar a las familias a través de ese proceso.

Otra cosa compleja fue fomentar en las familias la cultura de entregar las actividades en los tiempos establecidos porque muchas familias entregaban las actividades faltando dos o tres horas donde llegaban hasta 15 actividades después de 10 semanas de haberse publicado, eso puedo decir que abrumó al maestro. Por consiguiente, yo intervine con las familias y les aclaré que no podemos confundir la flexibilidad con las entregas en el momento que cada uno desea o le parezca. Por eso, en medio de las dificultades un elemento positivo es reconocer la labor de los directores de grupo de primaria y demás docentes de área que pudieron conocer al estudiante de una manera diferente e integral, logramos alcanzar el espíritu que tiene el acuerdo.

Otro hecho interesante es haber trabajado desde actividades integradoras porque también hay docentes que se retaron a preguntarse cómo evaluar cuatro áreas para entregar una sola observación, porque ya no están las áreas separadas, por eso los docentes se reunían entre ellos para construir metodológicamente el proyecto, eso también condujo a tener otra mirada de evaluar, sobre todo en los grados de preescolar hasta grado tercero, porque cuarto y quinto es más complejo. Sin embargo, dejo mi coordinación para ahora ser maestra de aula, pero me siento complacida haciendo un llamado a mantener un acuerdo de evaluación integral.

Al dialogar con algunos docentes, me dicen que en el IPN se puede hacer evaluación mixta, es decir, proceso y número, pero yo no estoy de acuerdo porque para mí sería devolvernos en la

evaluación; y al ser Centro de Investigación e Innovación, no nos estaríamos diferenciando de otras instituciones, en todo caso, esperemos qué sucede en el futuro con el Acuerdo de evaluación.

Con respecto a lo que nos deja la pandemia se requiere mucho trabajo porque desde el Gobierno se generan una serie de criterios a nivel de estándares, pero no están teniendo en cuenta las particularidades de cada Institución. Si bien, a lo largo del año hemos constituido una buena propuesta, a pesar que estamos improvisando porque nadie esperaba esto, pero todo depende de muchas variables para el próximo año 2021 y el 2022, pero de lo que sí estoy segura es del ejercicio que se ha adelantado este año de evaluar por procesos, lo cual no podemos perder, porque este año fue una aventura fantástica, o sea, viajamos por un acuerdo de evaluación que logramos evidenciar, por eso para mí sea en la virtualidad o presencial, debemos seguir así. No podemos tener un computador y seguir haciendo lo mismo, teniendo las mismas prácticas, todo debe cambiar.

En cuanto a los docentes mayores, en el caso de la primaria me sorprendieron porque fueron los que más evidenciaron transformaciones en sus prácticas, se apropiaron de las herramientas generando blogs, consultando páginas web, creando estrategias virtuales, es el caso del proyecto de aula de segundo grado. Escuchar por ejemplo a un niño hablando en la jornada de socialización realizada por YouTube, era fantástico, porque había apropiación por los conocimientos sobre su país y claridad en todo lo que decían. Otros docentes no transformaron sus prácticas, un docente me dijo que este año había sido perdido porque todavía tienen la educación tradicional presente y no se atreven a modificar la escuela por una escuela nueva. Me parece importante que nuestro eje fue la pasión por el saber, pero este año nos está preparando para el siguiente, para establecer una propuesta mucho más sólida.

Yo les decía a los docentes que dejaran de lado el concepto, que este pasa ahora a un segundo lugar para centrarse en el desarrollo de habilidades y competencias, es decir, que el niño fuera capaz de analizar, dar puntos de vista, interpretar, comparar, etc. Les pregunté ¿ustedes qué consideran que finalizando el 2021 un niño de grado segundo debe saber y aprender?, respondiendo al proceso, no a los temas porque con este tipo de problemas de conectividad, por ejemplo, los niños que estaban en veredas, los que ingresaban tarde, etc. Por eso a nosotros nos correspondía acercarlos, eso demandó buscar muchas estrategias para mantener el contacto con ellos. De esta manera, nos centramos en procesos y no en contenidos, eso lo permite el plan de estudios y lo que haga el docente, como hay otros que no lo tuvieron en cuenta y aprobaron a los estudiantes.

Me llama la atención que haya docentes que no evalúan así y al final los aprueban a todos, por eso, este ejercicio requiere tener conciencia, lo que genera que este ejercicio tan retador revele que el IPN sigue siendo en muchas cosas una escuela tradicional, a veces sacarnos de esos espacios no es fácil y esto no es de edades, yo creo que esto es de retos, lo que te decía, una maestra que lleva como 30 años en el colegio la veía haciendo unas maravillas admirables. Puedo decir que me siento feliz de mis docentes de primaria y lo que lograron este año.

5.1.1.2 INTERPRETACIÓN

De acuerdo con los resultados que arroja la entrevista semiestructurada, se puede interpretar como un diálogo donde se entretajan reflexiones y una postura crítica sólida, con miras a establecer nuevas propuestas que fortalezcan y visibilicen los aspectos que se mencionan a continuación.

Categoría I: Políticas educativas nacionales e internacionales

Desde el año 2017 se ha venido gestando una propuesta de evaluación formativa que merece fortalecerse y visibilizarse con mayor fuerza en el IPN teniendo en cuenta la condición actual que atraviesa la Institución ante la crisis sanitaria, específicamente en el año 2020 y 2021. Desde su ejercicio como coordinadora, ha sido parte del equipo que constituye las directrices del IPN y, desde su voz, ha transmitido ante las directivas y ha guiado a su equipo de docentes a cargo sobre este tipo de ejercicios que permiten dar potencia a las prácticas más que al seguimiento y reproducción de las políticas educativas.

Constantemente insiste por la necesidad de que en el IPN se mantenga la posición crítica en no estar de acuerdo con el modelo de las políticas educativas, brindando una contrapropuesta que trasciende desde el interior de la Institución hacia el exterior de la misma, haciendo eco para repensar el modelo de evaluación, lo cual refleja concordancia con los planteamientos del marco teórico.

En primera instancia, menciona que tanto el cuerpo directivo, como los docentes, conocen los estatutos sobre las políticas, los lineamientos curriculares, los estándares y los DBA, siendo objeto de análisis desde una mirada crítica al interior de las áreas, los cuales pueden brindar algunos elementos para direccionar los procesos de enseñanza, pero no se profundiza en sus prácticas, ya que hay otros intereses de índole académico, pedagógico y didáctico que atender en el contexto particular de la Institución, contribuyendo así a su enfoque pedagógico.

En segunda instancia, menciona que el interés del IPN no está en preparar o entrenar a los estudiantes para las pruebas de Estado, ya que su interés no se enmarca en la estandarización del conocimiento, sino todo lo contrario, de diversificar las habilidades de los estudiantes desde

grados como el preescolar en adelante y de acuerdo a los propósitos que tiene cada área, respetando la autonomía del docente a la hora de enseñar, adoptando una postura académica y pedagógica frente a las pruebas, afirmando que más que resultados para posicionarse en un ranking, importan los procesos y la formación de los estudiantes, en tanto estas pueden lesionar el aprendizaje al convertir a los estudiantes en sujetos pasivos y reproductores, cuando en el aula y en las áreas se pretende atender a la propuesta del PEI por un currículo integrado, la formación humana de un sujeto con pensamiento crítico, capaz de comprender más que memorizar, capaz de construir su conocimiento a partir del acompañamiento que brinda el docente, aspectos independientes del modelo neoliberal.

Dentro de sus planteamientos en conjunto con el equipo se encuentra:

Defensa por una mayor apropiación del Acuerdo N° 13 sobre evaluación formativa, es insistente por hacer valer los fines para los que fue constituido.

Resignificar el día E como el día de la dignificación del maestro donde se piensa, se reflexiona y dialoga por el sentido de las prácticas de los docentes, donde cada uno pueda autoevaluarse, coevaluarse con sus colegas y heteroevaluarse. Esto muestra que el IPN es una Institución autónoma en sus propios discursos, que busca tejer sus propios saberes de manera respetuosa que reconfigura visiones sobre la labor de los docentes y, por supuesto, la distancia que se toma de las políticas educativas haciendo valer su postura institucional.

Categoría II: Evaluación de y para el aprendizaje

Según los resultados descritos, en el caso de la evaluación en los primeros grados de escolaridad, netamente se centró en un proceso cualitativo y continuo gracias al poder del acuerdo que hubo en el equipo de los docentes de estos grados, visiblemente hay una tendencia

por mejorar las prácticas de evaluación en el IPN, pero en algunos casos aún quedan secuelas notorias de las prácticas tradicionales y una mayor apropiación del Acuerdo de evaluación, donde, a pesar de tenerlo y contar con sus directrices, en la práctica diaria es distinto el uso que se le da, al tratar de mezclar la evaluación desde un enfoque mixto (sumativa y formativa) asignando valoraciones de corte cuantitativo en algunos grados, lo que permite evidenciar lo que Moreno (2016) propone como la necesidad de proveer a los docentes las herramientas de evaluación para hacer mejor su trabajo, reconociendo la importancia de la formación de los docentes en el campo de la evaluación.

Según este autor, son los encargados de cristalizar en las aulas las propuestas innovadoras, destacando que, la competencia en las técnicas y los procesos de evaluación para el aprendizaje son atributos que definen a un docente exitoso. Se requiere entonces docentes competentes en la evaluación para el aprendizaje, con oportunidades apropiadas y apoyo para el desarrollo profesional en el área de la evaluación para el aprendizaje, así como un reconocimiento apropiado de esta competencia. En síntesis, propone que “la evaluación para el aprendizaje debe ser considerada como un asunto central de competencia profesional y un foco para el desarrollo profesional inicial y continua del profesorado”. (p.90)

Complementariamente, existe una preocupación y, gracias a la contingencia, nace la necesidad de involucrar a las familias dentro del proceso de evaluación quienes tengan la oportunidad de enriquecer dicho proceso con sus apreciaciones, observaciones y reflexiones que suscitan la educación en casa, todo ello hace parte de las proyecciones para el próximo año en lo que concierne a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, reconocidos como modalidades propuestas por Moreno (2016) al tratarse de generar una evaluación continua,

formativa, integral y humana, que valora y confía en la capacidad del estudiante para aprender, y además, le comunica esta confianza en la interacción cotidiana con los otros y con el docente.

Adicionalmente, los encuentros virtuales dejaron en evidencia múltiples factores que facilitaron, pero también pudieron ser vistos como desventaja a lo largo del año escolar. Entre ellos se encuentra una variable objeto de análisis: el rol de la familia como acompañantes y orientadores, dado que se intensificó su labor al tener a los niños en casa para apoyarles, estar al tanto de su proceso, descubrir en ellos nuevas habilidades, reconocerles desde sus capacidades a la hora de aprender, para también, al momento de recibir el informe cualitativo de evaluación por procesos, saber leerles en todas sus dimensiones y valorar aún más a labor que desempeña la Institución en la formación de los niños y niñas.

Sin embargo, otra variable del trabajo en conjunto con las familias (padres o agentes responsables de los niños), es poner al docente en la tarea de indagar para saber diferenciar aspectos como el trabajo autónomo de los niños al momento de desarrollar sus actividades escolares, el apoyo o acompañamiento de los adultos en el desarrollo de éstas, junto con el hecho de que los padres fueran los que realizaran las actividades para cumplir con lo establecido por el o la docente, que si bien lo menciona la coordinadora, ha sido complejo, se requeriría fortalecer este tipo de reflexiones a través de encuentros con las familias, para establecer acuerdos que permitan el trabajo conjunto pero respetando cada función y cada asignación.

Como cada docente realizó de manera autónoma sus rúbricas de evaluación, con sus respectivos descriptores y valoraciones, se puede interpretar como una experiencia innovadora que pone al docente en el rol de evaluar individualmente, valorando cada niño desde su singularidad y

reconociendo sus fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora, propuesta que resiste al modelo neoliberal y tradicional y responde al Proyecto Educativo Institucional y al Artículo 73 de la Ley 115.

Esta propuesta de evaluación es acogida por parte de la comunidad educativa que se compromete con el poder transformador de la evaluación formativa, dejando ver lo que menciona Coll (2002), al tratarse de un proceso de reflexión y análisis de nuestras propias prácticas de evaluación con el fin de potenciar, desarrollar y promover las que pueden proporcionarnos una información más fiable, rigurosa y amplia sobre el progreso de nuestros estudiantes en el desarrollo y/o aprendizaje de los diferentes tipos de capacidades y, muy especialmente, sobre cómo dichos progresos se vinculan con nuestra actividad como docentes. Sin embargo, como fue un ejercicio autónomo de cada docente, se expone en términos de complejidad que implica el trabajo extraescolar, mayor dedicación al establecer criterios niño por niño, describir los procesos individuales que toman un tiempo significativo por parte de las docentes, que en ocasiones se torna agotador por no tener a los niños presentes para retroalimentar sus procesos en el día a día.

Categoría III: Enseñanza y aprendizaje en la educación infantil

En la descripción se menciona que el docente puede hacer un trabajo con sus estudiantes de forma interactiva y relacional, donde el poder de la nota no es prioridad, la prioridad es lograr el aprendizaje y mantener la pasión por el saber, cultivar sus intereses y hacer que el niño brille desde el desarrollo de sus habilidades. Esta postura se encuentra en línea con los planteamientos de Álvarez (2012), quien postula que, al evaluar de otro modo, es decir ponerla al servicio de quien aprende, podremos comprobar que este giro desempeña un papel importante para

cambiar los programas, los métodos, los medios y los recursos, los contenidos que se introducen en el currículo escolar y las relaciones que se establecen en el aula entre el docente y el estudiante.

La coordinadora académica coincide reiteradamente en la necesidad de desaprender para aprender para que las prácticas de los docentes se transformen y se adapten a las necesidades de los estudiantes. Gracias a la pandemia los docentes enfrentaron nuevos retos al planear, diseñar, desarrollar y evaluar por medio de herramientas tecnológicas, que, si bien requieren primero de su manejo para luego implementarlas, los docentes acogieron estas propuestas para facilitar, motivar y propiciar el aprendizaje de tal forma que los estudiantes se enfocaran en aprender y desarrollar habilidades, más que reproducir conocimientos.

5.1.1.3 VALORACIÓN

Esta entrevista arroja elementos significativos en los cuales se refleja una constante preocupación por escuchar y tomar en cuenta las voces de los actores (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes), recoger sus puntos de vista y construir unos con otros, que vale la pena fortalecer gracias a las investigaciones que se desarrollan en este escenario educativo, para propiciar mayor concordancia entre el PEI, el Acuerdo N° 13 de Evaluación formativa, con las prácticas de los docentes.

Hay una evidencia clara de la coordinadora por mostrar actos de resistencia ante el sistema elaborando propuestas que sirven y permean a otras instituciones, como una ola que va tomando fuerza, una voz que va haciendo eco y que se instala en el marco de la propuesta de la Editorial de la Revista de Educación y cultura N° 106, al referirse que los maestros y la comunidad educativa también ha ido investigando y reflexionando sobre su propia práctica

hasta llegar a configurar un real campo intelectual de la educación y la pedagogía, cuya producción intelectual enriquece el pensamiento sobre los fines de la educación, los contenidos, la didáctica, el currículo y la evaluación. Se ha pensado además en la formación de los docentes, su dignidad y su profesionalismo, generando hoy una corriente alternativa para enfrentar con dignidad el proyecto hegemónico neoliberal decretando que “la escuela, nuestra escuela, no puede ser igual”.

En el caso de los grados de Primaria, aunque para el equipo de docentes fue tedioso y agotador el proceso de evaluar a los estudiantes por medio de rúbricas, se reconoce el esfuerzo que realizaron por retroalimentar procesos, conocer a los estudiantes desde su individualidad y hacer de la evaluación una experiencia que forma y sirve como referente para replantear sus fines y enriquecerla en sus proyecciones como Instituto. Así mismo, se valora el rol que tiene la familia en la enseñanza, aprendizaje y evaluación que tienen los estudiantes, ya que además de brindar información, enseña a los actores a transformar sus visiones acerca de los procesos.

Para ello, resulta necesario tomar conciencia sobre “el poder formativo de la evaluación y reivindicar asimismo el lugar preeminente e insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación, concebida en esta perspectiva como fuente y garantía de aprendizaje” (Álvarez, 2002, p.3), un aprendizaje que no es solo de los estudiantes, sino una experiencia colectiva donde todos aprenden y todos construyen.

Según sus aportes y el lenguaje empleado por la coordinadora permite evidenciar la satisfacción que muestra haber trabajado en equipo con las docentes, pero también del esfuerzo logrado con los estudiantes. Este ejercicio en el marco de la pandemia permite establecer otro tipo de preguntas y proyecciones, las cuales tal vez se obvian en la presencialidad, pero que

virtualmente se encuentran sus virtudes, como por ejemplo: resignificar el papel de la evaluación formativa, integrar el trabajo por las áreas y las disciplinas, generar mayores interacciones entre la Institución y la familia, dar mayor relevancia a la formación y desarrollo de habilidades que a los contenidos conociendo al niño y a la niña desde la cotidianidad de su hogar.

La pandemia permite innovar en las prácticas que se diferencian de la presencialidad, logrando que se “desacomoden” para también ser creativos a la hora de enseñar, logrando el trabajo en equipo de los docentes, quienes se reúnen para planear su enseñanza en las áreas de los grados de primaria, Sin embargo, ella expresa su deseo porque todos los docentes puedan innovar sus prácticas desde un cambio de pensamiento para lograr que la escuela no sea igual, sino esté en constante transformación.

En este orden de ideas, los propósitos planteados por el cuerpo directivo del IPN buscan responder al PEI, lo que afirma la consolidación de su estructura organizativa, haciendo algunas reestructuraciones en el marco de la pandemia y cómo enfrentar la crisis a través de retos como el trabajo por proyectos integrados con miras a la innovación curricular, la flexibilización del currículo a las necesidades de los estudiantes, la reducción del número de trabajos a los estudiantes y permitiéndoles el tiempo necesario para desarrollarlos con el acompañamiento de los docentes, la retroalimentación oportuna de las actividades de los estudiantes, entre otros. Así, se valora la importancia que tiene que la Escuela gire en torno de las necesidades del contexto de sus actores, y no solamente que los docentes, las familias, y estudiantes se adapten como única opción a estas disposiciones, lo que fortalece un trabajo en equipo participativo y democrático.

5.1.1.4 TEMATIZACIÓN

Una de las potencias de este estudio es poder abrir la posibilidad de establecer un proyecto de reflexión que brinde acompañamiento a la Institución en términos de esclarecer, pero también fortalecer la mirada de la evaluación formativa, gracias a que el IPN como laboratorio de investigación, propicia escenarios para problematizar estos asuntos específicamente en los grados de Primaria organizando metas y propósitos de forma gradual formando un hilo conductor entre las comunidades. Estableciendo como principio ético lo que Santos (2014) formula “no perder de vista que la evaluación es una ayuda para las personas (no una amenaza) y un medio para la mejora de la práctica (no un mero entrenamiento)”. (p.87)

Así mismo, se pueden unificar los criterios de evaluación para los padres y los docentes que facilite el trabajo de la evaluación para el aprendizaje, estableciendo qué tipos de transformaciones se dieron a nivel de contenidos, de estrategias didácticas, a nivel de materiales en esta época y otros elementos que tiene la evaluación formativa que corresponden a su carácter social y ético, que exige una revisión constante de las prácticas y de los principios que la sustentan, las cuales. De acuerdo con este autor, ha de hacerse de forma cooperativa y no solamente individualizada, compartiendo los interrogantes, reformulando las preguntas, desmontando las paradojas, analizando las repercusiones de un determinado modo de proceder, que resulta imprescindible para la mejora de la evaluación.

5.1.2 Talleres con las docentes globales de grado segundo

Se llevaron a cabo tres talleres cada uno correspondiente a las categorías de análisis. Para analizar la información, se elaboraron tres relatorías donde se recogen las voces de las docentes (ver anexo 2). A continuación, en las tablas 4, 5 y 6 se realiza la respectiva descripción a modo síntesis, la interpretación, valoración y tematización de las tendencias tratadas en este capítulo.

5.1.2.1 Categoría I: Políticas educativas nacionales e internacionales

1. ¿Cuál considera usted, ha sido la intencionalidad de las políticas educativas asociadas con la calidad de la educación?
2. De acuerdo con su experiencia docente y su saber disciplinar, ¿Cuál es la finalidad de la evaluación según las políticas educativas?

DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN Y TEMATIZACIÓN
<p>Las docentes expresan que las políticas educativas están asociadas a la economía de mercado que pone la escuela en una lógica empresarial y no tienen en cuenta los contextos de las instituciones. Además, expresan que en otras instituciones las toman como referentes principales para orientar sus prácticas, por tanto, depende cómo el docente las asume y si las apropia para cumplir con sus fines, o solo las identifica como orientaciones generales que brindan algunas herramientas para los colegios en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.</p> <p>Una de las docentes aporta otra visión acerca de este tipo de lineamientos que sirven para enrutarse o guiar los procesos de</p>	<p>La actitud y el lenguaje de las docentes permite evidenciar su sentido de pertenencia tanto por su labor pedagógica, como por el IPN y sus disposiciones institucionales. Como directoras de curso, encargadas de la formación de los niños y niñas, reclaman tener su propio protagonismo y autonomía para trabajar en un escenario que les permita pensar, reflexionar, evaluar y resignificar su vocación.</p> <p>Hay un claro distanciamiento de los planteamientos de las políticas educativas enmarcadas en el modelo económico, pero sí hay un llamado por reconocer que se puede mejorar la manera cómo los documentos oficiales (lineamientos, DBA, estándares) están formulados, para ponerlos</p>	<p>Se puede valorar la evidente posición crítica que tienen las docentes frente a las políticas educativas del modelo neoliberal que se distancia del concepto de calidad como medición, estandarización y resultados de las pruebas externas, para apropiarse su concepto a partir de sus saberes y experiencias de las docentes como una construcción a partir de un trabajo continuo, colectivo y reflexivo que se asume desde su responsabilidad pedagógica, ética, social y política de generar espacios de trabajo en torno a los temas de interés educativo, que cuenta con las iniciativas de apropiarse las voces de los actores que imprimen un sello auténtico en el IPN como centro de investigación, que genera nuevas posibilidades de</p>

<p>forma práctica paso a paso, para agrupar la educación de todo el país que es diversa en cada región, lo que hace meritorio reconocer el derecho que tiene el Ministerio de Educación Nacional de establecer criterios de enseñanza, de reglamentar, inspeccionar y controlar la educación.</p> <p>Otro aporte de una de las docentes es la declaración “Al César lo que es del César y a la Escuela lo que es de la Escuela”, que significa, según ella, saber diferenciar los roles que le pertenece a cada Institución y organización, a la Escuela: formar seres humanos, no formar capital humano, llevar a los estudiantes a la construcción de sus conocimientos, no a la reproducción de técnicas para mejorar la competitividad laboral del modelo</p>	<p>al servicio democrático de los contextos institucionales. Todo depende también de la forma como el docente es capaz de usar estas estrategias y las suyas propias construidas con base a su propia experiencia, para potencializar lo que se denomina como calidad de la educación.</p> <p>Lo anterior se evidencia una exigencia de “una mayor participación de la comunidad académica en el diseño y definición de las políticas institucionales y nacionales para superar el desencantamiento y la desesperanza” (Tamayo et.al, 2017, p.46), porque, pese a que se refleja una armonía tanto de los saberes como de prácticas de aula de las docentes, existe la sensación desfavorable que les genera asociar el concepto de calidad educativa con fines economicistas, lo cual no debería ser así,</p>	<p>construcción de la calidad y de los criterios para reconocerla y valorarla.</p> <p>Este intento hace parte de la recuperación de la pedagogía y la ética de la escuela, desde una postura crítica frente al desmedido afán por la certificación, rendimiento institucional (obedecer y cumplir) o la acreditación, lo que se valora como una invitación a recuperar el protagonismo de los docentes, resignificar su rol como intelectuales de la educación, a generar nuevos vínculos entre escuela y entorno, que repercute favorablemente en la calidad de seres humanos que forman desde la educación primaria y ejercitar la búsqueda de estrategias o mecanismos que favorezca la dignificación de los sujetos comprometidos con el sentido de la educación.</p>
---	--	---

<p>neoliberal; “y a las empresas, lo empresarial”.</p> <p>En este sentido, si las políticas fueran planteadas desde contextos del docente en el marco de la educación, los ingenieros, economistas y administradores no serían los ministros de educación, sino los que la dirigen serían pedagogos, vale la pena preguntarse entonces: ¿en manos de quiénes está la Educación?</p> <p>Las docentes dejan en claro que el concepto de calidad está asociado a calidad de vida, calidad que piensa, se cuestiona, critica, convirtiéndose en una experiencia enriquecedora al referirse a la calidad de la formación de los niños en y para su proyecto de vida individual y colectivo, superando la visión de la acumulación de saberes sustituida por una</p>	<p>sino respetar la autonomía institucional y fortalecer su identidad ética y pedagógica.</p> <p>Estas reflexiones surgen en sus socializaciones, instaladas en el discurso de Niño (2005) sobre la calidad, pues “a pesar de la pretensión en este tiempo de reducir lo educativo a una mercancía, la evaluación de la calidad de la educación, por pertinencia de conocimiento, la dimensión esencial de ella está en lo pedagógico”. (p.37), por esta razón se puede definir la calidad desde un enfoque pedagógico. Además de ello, la calidad de la educación depende de la no neutralidad pedagógica que asume el docente porque atiende a otra dimensión: la ética.</p> <p>La calidad así contemplada permite asumirnos desde las virtudes y principios que ofrece la formación humana, los valores</p>	<p>Desde allí se pueden establecer algunas generalizaciones extraídas desde este ejercicio de describir, interpretar y valorar, según Eisner (1998), para “extraer sentido de las situaciones en y a través de lo que vivimos, utilizando lo que hemos aprendido para guiarnos al futuro”. (p.126)</p> <p>Calidad como compromiso autónomo en el proyecto de formación</p> <p>El IPN centra sus esfuerzos en asociar el concepto de calidad educativa con calidad de enseñanza y formación infantil, enfatizando en el rol de los docentes cuando ponen a los niños y las niñas como centro de su labor pedagógica y protagonistas de sus procesos de aprendizaje, entendida ésta desde el PEI (2019), como comunidad que trabaja en y por la autonomía de todos sus miembros, es democrática y participativa, supone tener</p>
--	--	--

<p>visión de trabajar por la interdisciplinariedad, es decir, no se enfatiza en preparar a los estudiantes para unas pruebas, sino prepararlos para cumplir un proyecto de vida, no se trata de porcentajes o la obtención de altos puntajes y resultados, sino se interesan por la formación de habilidades, lo que hace que el PEI sea mucho más abierto y sea reevaluado también, abierto a la exploración y de brindar el acompañamiento a los niños desde ese proceso donde también se le dé el mismo lugar a áreas como las artes plásticas, que a veces son subvaloradas en su intensidad horaria y en lo que puede aportar a los niños, para quizás reemplazarla por las áreas globales como matemáticas, ciencias, sociales y lengua castellana, cuando desde las artes también se pueden lograr grandes procesos.</p>	<p>ciudadanos como la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, el respeto, la identidad e individualidad, entre otros, que igualmente se asume desde un proyecto colectivo y una práctica de libertad que permite la apropiación, la iniciativa y el desarrollo de mejores seres humanos en un proyecto de vida centrado en sus propios ritmos de aprendizaje, es decir, hablar de calidad educativa, es hablar de una experiencia colectiva vivida por los actores que reflexionan a partir de lo que surge en su entorno.</p> <p>Igualmente se puede apreciar a partir de la relatoría, que el ambiente educativo también está asociado con la calidad, porque dentro de éste se puede observar lo que ocurre en las aulas, desde la percepción de sentimientos, ritmos de aprendizaje, relaciones socioafectivas entre pares,</p>	<p>claros los roles, las funciones y los compromisos, lo cual parte de promover el compromiso institucional y el sentido de pertenencia.</p> <p>Por tal motivo, se contempla como un espacio abierto, donde la Institución se evalúa superando estas tensiones para focalizarse en construir una propuesta formativa alternativa centrada en el contexto y que pueda servir como referente a otras instituciones.</p> <p>Esto requiere docentes que asuman seriamente este tema de la calidad educativa distinta de lo ya teorizado, a través de un proceso riguroso de análisis, que permita crear discursos persistentes y valientes ante las políticas de gobierno y la cultura hegemónica en la que nos hallamos inmersos, caracterizado por ser</p>
---	---	--

<p>Lo que hace la calidad es la experiencia que se vive en el interior, la cual enriquece mucho, aquella que se relaciona también con el ambiente en el que se forman los niños, por eso el lenguaje no está dado a partir de la competitividad ni de la rivalidad, no está dado a partir de la nota ni de la clasificación, sino calidad es darse cuenta cómo se siente, qué retos va a asumir el docente, cómo trabajar los tópicos, etc, lo que genera una perspectiva distinta.</p> <p>En todo este universo educativo, al interior se forman valores, sus habilidades y competencias para la vida, su subjetividad y sus formas de ver el mundo, lo cual expresa la flexibilidad que tiene el IPN en su enfoque pedagógico y curricular, donde no se experimenta la</p>	<p>aspectos comportamentales, actitudinales y procedimentales, selección estratégica y priorización de tópicos, la superación de dificultades para ser mejores, la toma de conciencia del valor de la individualidad, las cuales según las docentes, genera perspectivas distintas porque no hay un control burocrático que presione o insista por mejorar el rendimiento, la eficiencia y la eficacia, sino hay libertad para elegir, planear, actuar y valorar.</p> <p>Todo ello permite estar atentos para no caer en lo que Santos (1999) denomina como las trampas de la calidad educativa, que se ve reflejado en palabras de Freire (1997), citado por Santos, “se pretende convertir la escuela en una empresa que tiene como objeto final el rendimiento. Esto se convierte en trampa mortal para los desheredados de la tierra”, porque existe un</p>	<p>comprometido en la defensa de sus posiciones.</p> <p>Calidad como experiencia de vida: desde la ética y la pedagogía</p> <p>Participación colectiva, activa y que ejerce la curiosidad, preguntas abiertas y flexibles que pretenden construir sobre lo construido, evaluar la propia experiencia de acuerdo con una posición crítica y entusiasta, esperanzadora y optimista, que se preocupa por fortalecer las experiencias al interior de las aulas, producto de las reuniones entre docentes y directivos. Todo ello se constata en un PEI consolidado a partir de los proyectos llevados a cabo, el acompañamiento a los docentes y la innovación en las prácticas, ya que entre ellos hay reflexión permanente de su labor docente,</p>
--	---	--

<p>presión interna y externa por rendir cuentas y entregar resultados.</p> <p>Por eso, sus fines no corresponden con posicionarse en un ranking institucional, tampoco entrenar para las pruebas, buscar la certificación o jerarquizar desde escalas de valoración a los estudiantes, ya que esto corresponde a un lenguaje de mecanización de los conocimientos, la competitividad, la jerarquización (éxito-fracaso), la masificación y la homogenización, que dista de los intereses particulares del contexto del IPN.</p>	<p>afán cuantificador que todo lo mide y todo lo pesa, la educación como producto, obsesión por la eficiencia como meta suprema, creación de indicadores y estándares que se aplican indiscriminadamente y la extremada competitividad en los países, las escuelas y las personas, pero, como docentes muestran el deseo de constituirse, desde la misma flexibilidad que experimentan, en una propuesta alternativa que inste a otras instituciones y que contrarreste el discurso de calidad ligado al mercado.</p> <p>Desde esta perspectiva, estas visiones se comparten con los postulados de Saavedra (2020) cuando afirma que a pesar de ser una Institución escolar de carácter formal, también el IPN no ha reducido el problema de la educación a la obtención de ciertos estándares, a través de una serie de</p>	<p>mostrándose que están empoderados con las corrientes para reevaluar el carácter pedagógico de la calidad educativa, donde prima el respeto por las ideas diferentes, por la experiencia de cada docente, en ambientes solidarios sin un régimen dictatorial para pensar las políticas, pero sí dependiendo del docente al saber diferenciar lo que estas exigen y lo que éste realiza en el aula, lo que se puede determinar como la identidad ética, pedagógica y política como resultado de un posicionamiento institucional claro que apunta a las particularidades y no a las generalizaciones.</p> <p>Las docentes hacen un esfuerzo continuo por comprender la realidad de las instituciones según sus trayectorias y saberes, valorando y reconociendo la flexibilidad del IPN como escenario</p>
---	--	---

	<p>procedimientos o instrumentos determinados externamente, por el contrario, se asume la educación desde lo que propone la Ley General como un proceso permanente de formación a nivel personal y colectivo, que se enfoca en la construcción de hábitos, valores y disciplinas en interacción con el medio y con otras personas.</p>	<p>abierto para pensar la educación, la pedagogía y la evaluación, pero también de los planteamientos del PEI, lo que refleja su carácter crítico-innovador por presentar otras visiones; en definitiva, se determina una cultura de la valoración de la vocación y la evaluación de la experiencia.</p>
--	--	--

Tabla 4: Análisis de la categoría 1.

5.1.2.2 Categoría II: Evaluación de y para el aprendizaje

1. En el contexto actual de la coyuntura de la pandemia y en el marco de la virtualidad, ¿Qué logros o alcances, problemáticas, limitaciones en la práctica evaluativa en el aula identifica en su práctica para alcanzar los propósitos del grado segundo?
2. De acuerdo con su saber, ¿Cuáles han sido las modificaciones al sistema de evaluación que realizó el Consejo Directivo del IPN?

PREGUNTAS EMERGENTES

3. ¿Cómo considera el proceso de aprendizaje de sus estudiantes entendiendo el enfoque pedagógico del IPN y la contingencia actual?
4. ¿Cuál es el propósito de la evaluación según el IPN?
5. ¿Cuáles son los instrumentos que usted utiliza para evaluar a sus estudiantes en el contexto de educación no presencial?
6. ¿Cómo se desarrolla la retroalimentación en el proceso educativo con los niños y las niñas en el contexto de la virtualidad?
7. ¿Reconoce usted las creencias o concepciones, las orientaciones motivacionales y las estrategias que emplean sus estudiantes al momento de aprender?

DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN Y TEMATIZACIÓN
<p>En la relatoría de este taller, las docentes hacen referencia a la concepción que han construido sobre la evaluación como proceso continuo en el marco de la no presencialidad, mencionando los logros, alcances y transformaciones a lo largo del año escolar. Para realizar la respectiva descripción se sintetiza de la siguiente manera.</p> <p>Las cuatro docentes coinciden en mencionar que, al tener una malla curricular flexible, no considerada como una camisa de fuerza, existen más alcances y ventajas que limitaciones y desventajas.</p> <p>A nivel metodológico, expresan haber construido por ellas mismas herramientas</p>	<p>Existe un diálogo estrecho entre las voces de las docentes, la voz de la investigadora y los planteamientos de autores trabajados a lo largo de la investigación, tal cual lo menciona Álvarez (2001) “evaluamos para conocer”, siendo la evaluación una actividad de aprendizaje ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados, precisamente porque esta es fuente de conocimiento e impulso para conocer, porque participa de un ejercicio intencional que trata de y con personas, lo que refleja que la evaluación también se da en estos espacios de socialización, donde nos vamos co-nociendo¹², aprendiendo juntos y evaluándonos.</p>	<p>Se valora la congruencia entre los discursos de las docentes, quienes trabajan en equipo y fortalecen sus miradas sobre la evaluación gracias al diálogo de saberes y experiencias propias. Las cuatro docentes desarrollan una evaluación cualitativa que está de acuerdo con lo que han asumido a lo largo de su formación.</p> <p>Es claro que la pandemia les ha permitido reevaluarse para así mismo llevar a cabo su labor. Si bien, este equipo de docentes asume el reto que deja la educación no presencial, sí hay algunos aspectos que merecen ser rescatados en la evaluación.</p>

¹² Término usado por la investigadora, el cual hace alusión a conocerse en la colectividad.

<p>virtuales para llevar a cabo un proceso de evaluación activo y continuo, donde se miran las habilidades y se lleva una secuencia de los desempeños de los estudiantes, pues se tiene libertad para trabajar y cada uno elaborar sus propias estrategias virtuales.</p> <p>Una de estas herramientas para evaluar son las rúbricas de evaluación cualitativa que cada docente realizaba niño por niño, con el fin de entregar un informe descriptivo a los padres y/o acudientes, acorde con el desempeño de cada estudiante, sus fortalezas, alcances, dificultades y aspectos a mejorar. Si bien expresan es un trabajo enriquecedor en términos de proceso, dejan claro lo tedioso que se vuelve al demorarse mucho tiempo redactando los desempeños y los descriptores por área.</p>	<p>Como se mencionó en la categoría de políticas educativas, las docentes mantienen una posición clara tanto de las disposiciones institucionales, como de sus propios saberes y experiencias, lo que permite reconocer la apropiación del Acuerdo de Evaluación, que merece ser visibilizado con mayor fuerza en el Instituto, para que el lenguaje de la armonía y el trabajo en equipo brille con mayor fuerza.</p> <p>La libertad, la reflexión, la crítica y flexibilidad que ellas mencionan permiten ver en la evaluación cambios y potencialidades propuestas por Santos (2014), tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En las concepciones educativas: Sobre lo que significa la escuela, sobre lo que es la tarea educativa y, por ende, lo que es la evaluación. 	<p>No obstante, hay una pequeña tensión entre sus concepciones acerca de la evaluación y las condiciones reales para llevarla a cabo, es decir, entre teoría y práctica, en tanto se sugiere fortalecer los aspectos que menciona Santos (2014) entre las concepciones educativas, las actitudes personales y las prácticas profesionales.</p> <p>Todo ello con el fin de potenciar y visibilizar aún más este trabajo, por lo que se sugiere más espacios de formación en lo que concierne a la evaluación formativa, el papel de la retroalimentación, la clarificación de algunos términos como la valoración y la calificación y brindar medios para saber cómo evaluar y facilitarles un poco más el trabajo, bajo unos criterios que permitan enrutarse las prácticas hacia una</p>
--	--	---

<p>Otra forma de evaluar se refiere a los encuentros de clase virtual, donde dos docentes evidencian que dentro de estos espacios grupales se da la oportunidad para analizar, reflexionar y dialogar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños, qué dificultades presentan frente a un contenido, cómo pueden desarrollar mejor determinada habilidad, qué fortalezas se pueden hallar y que ayudan a otros compañeros, gracias a un elemento que ellas consideran fundamental: la comunicación.</p> <p>La comunicación se desarrolla entre las docentes con los niños antes, durante y posteriormente a las clases, pero también con los padres de familia, quienes están enterados, según ellas, de todo lo que sucede a diario con sus hijos, manteniendo los reportes a nivel emocional, de salud, de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las actitudes personales: Como la evaluación es un fenómeno comunicativo, es necesario afrontarlo desde actitudes abiertas y dialogantes. El diálogo entre los administradores de la educación, los profesionales, los padres y los estudiantes. • Las prácticas profesionales: Que ha de afectar las prácticas y el propio quehacer cotidiano. <p>Tener autonomía para enseñar y evaluar es una fortaleza que se rescata en este trabajo, claramente sí bajo unas directrices institucionales, pero donde se le permite orientar las prácticas desde la creatividad, la innovación, la emancipación y el bien común; así el docente es capaz de superar los retos que deja la pandemia en términos de desarrollo de estrategias, cómo evaluar de</p>	<p>mejora más notoria de lo que hasta el momento se ha realizado, dando relevancia a una evaluación que permita reconocer las tendencias de los niños. Con la facilitación de estos elementos, el docente puede leer al niño bajo unas líneas de base que le permita sintetizar y concretar la información para establecer juicios de valor claros para el padre y para los estudiantes.</p> <p>Desde allí se pueden establecer algunas generalizaciones como se realizó en la categoría anterior para valorar y tematizar lo que ha emergido de la descripción y la interpretación.</p> <p>Pandemia: choque revelador que posibilita otras formas de evaluar</p> <p>La pandemia logró fortalecer la participación de los padres de familia y</p>
---	--	--

<p>conectividad, de ausentismo en algunos casos y de apoyo personal, para poderles brindar el debido acompañamiento, empleando estrategias como: llamadas telefónicas, encuentros sincrónicos personalizados, uso del WhatsApp, etc.</p> <p>Como la evaluación es así, donde no se hacen quices o exámenes tipo ICFES, porque esa es la pregunta y la respuesta correcta es entre a, b, c o d, las docentes piensan que no se trata de reproducir, sino construir los cimientos para desarrollar mejores habilidades de la vida diaria. Se retoman palabras textuales: “Eso es lo que me decían los papás: “profe, me parecen muy bonitas las clases porque en mi época hace mucho tiempo los profesores hasta nos pegaban y teníamos que aprender tal cual ella escribe en el tablero y no es así ahora, no es memorístico tener que</p>	<p>otra manera manteniendo los propósitos de la evaluación formativa, pero innovando desde el uso de herramientas tecnológicas que le demandan aprender primero para luego enseñar.</p> <p>Un elemento para reflexionar es el informe cualitativo de evaluación donde se exponen los descriptores y desempeños por área, que les ha aumentado el trabajo a las docentes, por la necesidad de brindar la información detalladamente sobre los procesos de los niños y niñas. Esto conduce a interpretar la necesidad de establecer criterios de evaluación según las tendencias de los procesos que les facilite un poco más el trabajo a las docentes, pero también cumpla con los fines de la evaluación formativa.</p> <p>En relación con los encuentros grupales, se puede interpretar que son espacios abiertos</p>	<p>acudientes en el proceso educativo. Se valora la triangulación mencionada por una de las docentes (colegio-niño-familias), ya que los padres se mantenían informados sobre los procesos de los niños, pero además sobre el transcurrir del día a día en el aula, con las docentes y otros niños, cambiaron sus concepciones de las formas como se evalúa, “obligándoles” a saber leer y conocer a sus hijos de manera más holística.</p> <p>También se enteraron sobre qué hacen los docentes y las complejidades de su profesión. Este proceso evaluativo potencia el Acuerdo de Evaluación establecido por el IPN, para descubrir sus potencialidades y posibilidades desde la utilización de plataformas virtuales como el Moodle del IPN y las observaciones que las docentes hacen en el aula.</p>
---	---	--

<p>aprender las tablas de multiplicar mecánicamente, sino ustedes les enseñan de muchas formas que quedamos sorprendidos de lo que ustedes hacen y lo que los niños logran”.</p> <p>Con relación a la retroalimentación, una de las docentes expone la ambigüedad al desconocer si en realidad el estudiante desarrolló determinada actividad o fue el acudiente u otra persona, porque a veces lo que se recibe en el correo o en las plataformas habilitadas para el envío de tareas, actividades o demás trabajos, resulta distinto de lo que se observa en la clase. De esta manera, esta docente postula el encuentro virtual como el mejor medio para hacer la retroalimentación semanal, como tienen de costumbre porque les ayuda a ser conscientes de su autoevaluación.</p>	<p>de diálogo y participación, donde tanto las docentes, como los niños y las niñas, se pueden expresar desde sus sentires y su cotidianidad, ya que los niños de estas edades consideran a su directora de grupo como agentes altamente influyentes en sus vidas y a quienes consideran su referente y confidente. Esto determina relaciones de fraternidad, ambientes de confianza y seguridad, aprendizajes como experiencias diversas individuales y colectivas y una evaluación dada desde su carácter pedagógico que se traduce en la formación humana.</p> <p>Así, la evaluación según Saavedra (2020), permite definir, seleccionar, diseñar, recoger, analizar, interpretar y usar la información para incrementar el aprendizaje. Esta valoración se caracteriza</p>	<p>Así pues, las familias han desempeñado un papel trascendental en tiempos de pandemia, pero que se requiere trabajar con ellos el compromiso en el desarrollo de las actividades y el concepto de flexibilidad que maneja la Institución para evitar la “acomodación” porque “el profe nos deja presentarlo después”. En este sentido, se valora el esfuerzo de las familias por cumplir a cabalidad con los deberes y ser parte de la evaluación también, aspecto que se proyectaría en los procesos de heteroevaluación.</p> <p>Otra revelación es el acto de emplear diferentes estrategias para evaluar, que, si bien se hace uso de las nuevas tecnologías, el docente complementa el aprendizaje de estas, con sus saberes previos al preguntarse ¿cómo y con qué evaluar en tiempos de educación no presencial? Para ellos se sugiere pensar</p>
---	--	---

<p>Otra docente aporta esta misma visión, añadiendo que la retroalimentación a nivel oral se ha fortalecido, porque, a nivel de lenguaje (proceso grafomotor, composición de textos, ortografía y demás formas de escritura), resulta más tedioso a diferencia del oral, porque los niños necesitan el apoyo del adulto en sus procesos de adiestramiento, más que si envió o no los trabajos.</p> <p>Como las docentes organizaron sus clases en grupos pequeños de manera estratégica, esto les permite observar y respetar los distintos ritmos de aprendizaje. Una de ellas aporta que los niños son visuales, otros son auditivos, otros kinestésicos y cada uno de ellos merece tenerse en cuenta, por ende, no se puede enseñar de la misma manera a todos.</p>	<p>por ser flexible negociada, intersubjetiva y orientada al desarrollo integral de los niños.</p> <p>También es posible interpretar que cuando enseñamos diferente, los niños siempre van a mantener su interés y van a superar los imaginarios de una evaluación tradicional, siendo capaces de vencer miedos, donde también los padres pueden transformar sus propias concepciones sobre la evaluación. Esto supera el modelo tradicional que emplearon con muchos de nosotros. En este orden, el docente traza un escenario donde los niños y él o ella caminan juntos.</p> <p>En este sentido, se puede afirmar que, en estos grados del Instituto, la evaluación es un proceso que configura la comprensión del hecho educativo y, a través de ella, mejora el quehacer de sus participantes. Así mismo, es una evaluación continua que contempla</p>	<p>en herramientas de evaluación formativa en la virtualidad.</p> <p>La pandemia se evidencia como un choque, pero en medio de este permite revelar otras posibilidades para fortalecer la labor irremplazable del docente como agente orientador y acompañante de los niños y niñas, más de estas edades tempranas, pues resulta necesario contemplar múltiples aspectos que no se pueden dar en la virtualidad por más herramientas que se empleen, todo ello concierne a la labor del educador infantil.</p> <p>Se valoran los encuentros virtuales, las llamadas telefónicas, las conversaciones con los padres de familia, las rúbricas descriptivas y el esfuerzo por lograr las metas del Acuerdo de Evaluación. Así mismo los resultados del proyecto de</p>
--	---	--

<p>Ellas refieren tener en cuenta que todos aprenden de manera diferente y por lo tanto se les debe evaluar de manera diferente, de acuerdo con sus ritmos y sus estrategias, porque cada uno tiene la libertad de escoger de qué manera puede presentar algunas actividades, o escoger cómo quieren aprender algún tema. Por ejemplo, con canciones, con dibujos o con otras formas de expresión y representación.</p> <p>Para eso realizan encuentros personalizados con los niños que tienen dificultades en un horario alterno, apuntando precisamente a que el grupo va de una manera, pero él o ella puede ir de otra, “entonces creo que eso es ponerse en los zapatos de los papás, porque también se les ayuda a ellos”. En este sentido, se rescata el trabajo en conjunto con los</p>	<p>tanto el trabajo previo, el durante y el después, porque al haber comunicación, hay una interacción cercana, y, en cierta medida, el docente llega a involucrarse en el entorno cotidiano del hogar.</p> <p>Lo anterior ha generado una transformación notoria a nivel general en la evaluación, dado que a causa de la contingencia, todo el sistema de evaluación se volcó hacia el carácter cualitativo netamente, ya que en una conversación con las docentes, se manifiesta que antes se estaba trabajando de forma mixta, pero ahora los informes son netamente descriptivos con el fin de que el padre o acudiente pueda leer de manera íntegra a sus hijos e hijas y así hacer un proceso de diálogo para retroalimentar y poder mejorar.</p>	<p>aula, las concepciones de las docentes y lo que la investigadora puede observar y leer en este escenario educativo.</p> <p>Evaluar la evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación)</p> <p>Como se menciona en el recuadro de la interpretación, los niños se autoevalúan constantemente, hacen la introspección y mirada hacia su interior sobre sus formas de actuar y sus prácticas, siendo conscientes de sus aciertos, fortalezas, aspectos a mejorar, debilidades y oportunidades. Esto incide en la autorregulación, la autonomía, el autoconocimiento y la argumentación de sus ideas.</p> <p>A partir de las conversaciones con las docentes, todos estos elementos se configuran en la formación pensando en el niño como una persona y no como un</p>
--	--	---

<p>padres, para que entre todos se realice el seguimiento.</p> <p>Además, se recibe el apoyo del departamento de bienestar, fonoaudiología, psicología, Terapia Ocupacional y psicopedagogía. Así, se respeta la individualidad comprometiéndose “a sacar lo que mejor se pueda dentro del proceso”.</p> <p>Por otro lado, una docente toma la iniciativa de anunciar la importancia de aprender a valorar otros aspectos diferentes a lo cognitivo y a los contenidos, preguntándose por qué no evaluar si el niño es caballero, tierno o alegre, de tener disposición y estar atento, es decir, valorar también la convivencia, el carácter y el comportamiento. Otra docente se suma a esta mención, al cuestionar por qué (a nivel</p>	<p>Por otro lado, gracias a la retroalimentación también se favorece la autoevaluación y la coevaluación gracias al diálogo reflexivo, el trabajo que las docentes realizan en la plataforma virtual al momento de valorar un trabajo o tarea. Sin embargo, hay una tendencia en las docentes al considerar la calificación (valoración) como evaluación. Por eso es posible preguntarse ¿Qué se evalúa?, evidentemente los trabajos y tareas, si las desarrolló bien o no, si cumplió con los tiempos establecidos de entrega y otros elementos que hacen parte de los criterios que ellas emplean para evaluar.</p> <p>En cuanto a la calificación se puede constatar que esta se realiza de forma cualitativa y que no es sinónimo de medición o control, por eso es importante clarificar estos términos para que en las prácticas el</p>	<p>agente al que hay que clasificar, controlar, medir y calificar.</p> <p>Con respecto a la coevaluación, el aprendizaje es una experiencia colectiva, donde las ideas de alguno se convierten en ayuda para otro, dentro de un proceso democrático, un consenso entre motivaciones, concepciones, ideas, etc. Esto implica reconocer al niño e invitarlo a pensarse a sí mismo, pensar en sus compañeros y cómo apoyarles desde la ZDP.</p> <p>Lo que se requeriría fortalecer es la heteroevaluación desde los padres hacia los hijos, mencionado por la coordinadora académica. Así se valora que el docente no tiene el poder único sobre la evaluación, sino es un proceso colectivo donde “todos ponen, todos ganan”.</p>
--	---	---

<p>general en las Escuelas) la malla no tiene en cuenta la parte emocional y social, porque esto se complementa con el resto y hasta con el estado de ánimo de los niños al momento de realizar una actividad; por eso la motivación es importante en el trabajo con ellos. Otra participación se añade al referirse al sentido humano que tiene la formación de seres. Para ilustrarlo, se retoman sus palabras textuales:</p> <p>“Estamos pendientes 24 horas y 7 días de la semana, aunque no ha sido fácil, creo que todo eso lo evidenciamos dentro de las aulas y en esa triangulación importante: familia- niños y colegio.</p> <p>Dentro de nuestra práctica tenemos ética profesional porque a nosotros nos mueve lo que nos gusta y como estamos aquí por gusto, obviamente uno no puede dejar los</p>	<p>objetivo de la evaluación sea la formación más no la medición o la clasificación.</p> <p>Entre lo que las docentes mencionan y la voz de la investigadora, se puede evidenciar que los niños son conscientes que todo el tiempo se les evalúa, gracias al trabajo constante de las docentes, quienes de manera anticipada van generando conciencia en los niños sobre los propósitos de su propia enseñanza, ya que les presentan y explican los objetivos de determinada actividad o tópico, estando expuestos en este escenario también a lo nuevo que puede emerger dentro de las dinámicas de clase.</p> <p>Otro elemento a destacar es que, si bien los encuentros virtuales permitieron otras posibilidades en las docentes y en los niños, a veces el rol del docente se ve limitado en la necesidad de estar de manera constante y</p>	<p>Evaluar es aprender, contribuye a la formación humana</p> <p>Se contempla el carácter afectivo y emocional en el lenguaje de las docentes, quienes no sólo evalúan lo conceptual, si cumplió o no, si lo hizo bien o mal, sino se valoran los esfuerzos, la actitud, los logros, es decir, se evalúa de forma holística.</p> <p>De allí que factores de tipo afectivo y social, se unen en la formación, pues todas las actividades que hacen los niños los lleva a interiorizar y sentir que es importante lo que hacen, pueden sentirse seguros en un ambiente de confianza donde no se estigmatizan u homogenizan, haciendo uso de sus propias estrategias, porque es la manera en que cada uno considera que lo puede llevar a conocer,</p>
--	---	---

<p>valores de un lado, los principios con los cuales nos hemos formado, la dignidad y la calidad de vida de nuestros estudiantes, porque hay cosas que no se negocian, por eso primero está su bienestar, por eso buscamos todas las herramientas posibles para motivarles, simplemente tenemos una dignidad que no es negociable y eso es lo que fundamenta nuestro trabajo”.</p> <p>Finalmente, en el taller se da un espacio de socialización para valorar los aportes de este, reconociendo la necesidad de gozar de estos tiempos para sistematizar esas experiencias que se viven, tratando de resignificar la labor como docentes globales que cuentan con unos pilares fundamentales, pues como una de ellas menciona, “ser maestro global lleva a que tengamos asesorías que nos brindan los maestros de otras áreas, precisamente para</p>	<p>acompañando, orientando y dirigiendo los procesos de los niños.</p> <p>De esta manera es vital reconocer lo que Tamayo (2020) indica al mencionar que el cambio educacional es urgente y las nuevas tecnologías ayudarán a su implementación, pero de ninguna manera pueden reemplazar el saber y el quehacer pedagógico de los docentes adquiridos en la reflexión constante sobre su práctica, en contextos específicos, con sujetos sociales que interactúan en una cultura y que tienen derecho a una educación integral, como señala la Ley.</p> <p>Los aportes de las docentes de distinguir los ritmos de aprendizaje de los niños, también se asocia con el reconocimiento sus patrones de aprendizaje, porque en sus discursos lo exponen como eje fundamental de su</p>	<p>aprender, relacionarse y vivir consigo mismo y con los demás.</p> <p>En este proceso, se enfocan las dimensiones del ser humano como se mencionó en el capítulo tres de la presente investigación, enfatizando en lo afectivo, social y emocional de donde se pueden derivar con libertad aprendizajes para la vida. En pocas palabras, lo que las docentes han recibido en su formación gracias a la intervención y acompañamiento institucional, lo pueden transmitir y brindar a sus estudiantes.</p> <p>Evaluación desde los patrones de aprendizaje</p> <p>Tal como se mencionó anteriormente, hay una tendencia por reconocer las diferentes formas de aprender en los niños, lo cual permite valorar la agrupación que las docentes realizan y el</p>
--	--	--

<p>aclarar errores conceptuales que podamos cometer, nutrirnos y mejorar en nuestra labor. Esto permite formarnos y mirar esas posibilidades que nos brinda la escuela para crecer en la formación profesional, esto también es un proceso evaluativo para nosotras”.</p>	<p>ejercicio pedagógico, en la práctica conviene precisar estos elementos y potenciarlos con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje.</p> <p>No hay tendencia a la homogenización, a seguir al pie de la letra determinadas indicaciones, sino se les permite la exploración, el descubrimiento, el factor sorpresa del hallazgo de nuevos conocimientos, porque no existe la estandarización de los contenidos. Todo ello contribuye al patrón de aprendizaje dirigido a la aplicación y construcción autónoma, lo que por supuesto favorece el desarrollo de los niños y las niñas.</p> <p>De allí se puede considerar que no tenemos un niño segmentado por partes, sino un niño integrado en una sola vida con múltiples áreas que merecen ser fortalecidas en el día a día, concebido como un ser con cualidades</p>	<p>acompañamiento personalizado que reciben los niños con algunas dificultades. Todo ello refleja el conocimiento que el docente requiere tener de sus propios grupos, tomando como punto de partida la caracterización de sus niños, explorando sus intereses, necesidades, sus entornos cotidianos, para asociar todos los conocimientos con sus propias experiencias.</p> <p>Allí se fortalece el trabajo colaborativo de acuerdo con el patrón de aprendizaje, un proyecto de aula que potencie los patrones para analizar cómo se dan esos comportamientos y qué aproximaciones y elementos emergentes hay para pensar la educación infantil.</p> <p>Conviene precisar un proyecto de aula que contemple no sólo los ritmos, sino que el docente haga una caracterización</p>
---	---	--

	<p>dignas de ser valoradas, así como con todas las potencialidades y posibilidades formativas por desplegar en el presente y en el futuro.</p> <p>Por esta razón, la docente contribuye, además de su labor, a forjar el carácter y la personalidad de los niños y niñas, enseñándole y poniéndole retos para experimentar el manejo de las frustraciones, de sus aciertos, de sacarlo de su error para ponerlo en otro escenario con otras alternativas con nuevos retos cognitivos, emocionales, procedimentales y actitudinales.</p> <p>Con ello, el establecimiento de un contexto de aprendizaje que fomente una motivación favorable para el estudio, depende en gran medida de las acciones de un docente, quien induce motivos en sus estudiantes en lo que</p>	<p>de sus estudiantes que le permita ubicarlos en un grupo determinado. Pero además de eso, el docente puede contar con capacitaciones sobre patrones de aprendizaje que puedan nutrirse a su vez con el trabajo que se realiza desde la evaluación formativa.</p> <p>Como se enfatiza no en el resultado, sino en lo que ocurre a lo largo del proceso, se valora la evaluación cuando el o la docente es capaz de evidenciar cómo se comporta el niño y la niña, qué elementos surgen in situ en un espacio dentro y fuera de clase, preguntándose cómo lo hizo, cómo lo desarrolló, qué estrategias empleó para lograrlo, que le motivó a desarrollar determinada tarea, etc.</p> <p>Con ello, se fortalece el carácter humano, porque se vislumbran los valores éticos y morales del respeto por sus formas de</p>
--	---	--

	<p>respects a los aprendizajes y comportamientos, para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase, en los ambientes de aula y en la vida diaria, otorgándole significado a cada actividad, de tal manera que se desarrolle el deseo y el gusto por el aprendizaje y por estar en la escuela a nivel personal y social.</p> <p>Para sintetizar, el lenguaje, las actitudes, los gestos y los aportes de las docentes dejan en evidencia su pasión por su labor, la necesidad de recuperar estos espacios donde evaluemos la evaluación, porque para ellas prima el ser, el ser humano que se construye con otros, que está en constante formación para formar a otros, para quienes aprender significa también disfrutar, por eso lo transmiten en los niños y las niñas.</p>	<p>aprender, sin coartarlo o cohibirlo por usarlas, sino potenciarlas e indagar la trascendencia de por qué esa estrategia y no otra.</p> <p>En suma, se valora el aporte de esta investigación desde el modelo de patrones de aprendizaje como referente para pensar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, que se puede complementar con el trabajo por proyectos integrados tomando en cuenta las categorías del modelo para organizar el trabajo, siempre en pro del desarrollo de los niños y las niñas y cómo evaluar nuestra propia práctica docente.</p>
--	---	--

Tabla 5: Análisis de la categoría 2

5.1.2.3 Categoría III: Enseñanza y aprendizaje en la educación infantil

Esta categoría se subdivide en las prácticas de aula de las docentes, los talleres con los niños y niñas de dos Grados de Segundo y la aplicación online del instrumento de patrones de aprendizaje ILS.

5.1.2.2.1 Prácticas de aula de las docentes

1. A raíz de la situación de la coyuntura de la pandemia y en el marco de la virtualidad, ¿Qué tipo de transformaciones ha tenido que realizar (desde el PEI) en su práctica pedagógica y de enseñanza con los grados segundo?
2. ¿Cuáles han sido los retos, posibilidades y limitaciones que ofrece la pandemia en términos de enseñanza, pedagogía y aprendizaje?
3. ¿Qué implicaciones pedagógicas ha tenido el trabajo virtual para los docentes y para los estudiantes?, y ¿Cómo han logrado mantener la pasión por el saber en tiempos de pandemia a través del proyecto de aula?
4. ¿Considera que hay relación entre el currículo, la evaluación y el PEI en el IPN?

DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN Y TEMATIZACIÓN
<p>En primer lugar, esta categoría está relacionada con la segunda (evaluación), porque en el Taller N° 3 surgen elementos en común que las docentes mencionan gracias a la flexibilidad que tiene esta técnica de recolección de información.</p> <p>En general, las docentes concuerdan afirmando que el PEI se configura desde el interior de la escuela, pero también la malla curricular, porque para cada grado están organizados cierto tipo de contenidos por áreas, en el caso de las docentes lo movilizan alrededor del proyecto de aula, tratando de abordar los contenidos privilegiando unos por otros en pro de desarrollar las habilidades inmediatas de los niños.</p>	<p>Como hasta el momento se ha dicho, cada docente hace aportes importantes a esta investigación, desde sus puntos de vista como agentes directos en la educación de los niños y niñas. Como hay concordancia entre sus discursos, esto deja ver que la Institución cuenta con profesionales cuyo trabajo parte de la determinación, el esfuerzo, la dedicación y el compromiso.</p> <p>Se constata un PEI sólido, una Institución con cimientos arraigados a la pedagogía y a la transformación curricular siempre pensando en los estudiantes como eje del ejercicio educativo. Al tener tal solidez, lo que provoca en estos tiempos coyunturales es una mayor apropiación de éste, cobra sentido específicamente al trabajar un proyecto de aula desde áreas integradas y</p>	<p>Para iniciar esta dimensión, Eisner (1998) asume que “la clase se describe vívidamente de manera que los lectores pueden visualizar la escena, se explican las significaciones de las acciones dentro de las aulas y se discute el valor educativo de los hechos descritos e interpretados”. (p.125), de tal forma que se espera este trabajo contribuya a la cualificación de las experiencias del Instituto Pedagógico Nacional.</p> <p>En este sentido, se reconoce la necesidad de establecer un diálogo investigativo entre la Universidad Pedagógica y el IPN, ya que es un elemento emergente que permite resignificar las experiencias y que la investigación aporte significativamente</p>

<p>Esto conduce a entender verdaderamente el sentido del PEI, porque en la virtualidad se permite comprender un poco más la integralidad, la interdisciplinariedad y el sentido del proyecto pedagógico integrado, por eso se hace ahora mucho más evidente.</p> <p>La investigación en la práctica es un hecho relevante, porque ellas también realizan estudios posgraduales, lo que implica investigar todo el tiempo e instan a la investigadora, autora de este trabajo, poder generar un puente de saberes entre la Universidad Pedagógica y el Instituto Pedagógico Nacional para conocer las relaciones que se dan en términos de la práctica educativa.</p> <p>Ahora bien, se procede a describir otros aspectos emergentes del taller. En primer lugar, en el ejercicio de la práctica priman</p>	<p>usando herramientas netamente virtuales. Por tanto, se considera no hay modificaciones del PEI, sino hay una comprensión mucho más consciente, que lleva a los docentes a tener mucho más sentido de pertenencia por este proyecto institucional.</p> <p>El equipo de docentes se caracteriza por su dinamismo, disposición, deseo de aprender, que se adapta a las circunstancias actuales mostrando la versatilidad de sus capacidades; son educadoras como plantea Díaz y Hernández (2002), mediadoras entre el conocimiento y el aprendizaje compartiendo experiencias y saberes en un proceso de negociación, son reflexivas que piensan críticamente su práctica, toman decisiones y solucionan problemas pertinentes al contexto, están dispuestas al cambio promoviendo aprendizajes</p>	<p>hacia estas dos líneas.</p> <p>Si hay un proyecto u horizonte institucional claramente establecido, con raíces profundas fundamentadas en la pedagogía como se evidencia en el PEI, a pesar de la pandemia que puso en crisis a las instituciones y a todas las entidades a nivel mundial, se valora que esta pandemia no afectó aquellas bases mencionadas o no se generó un desbalance que dejó al vacío muchas de las acciones educativas, por el contrario, se evidenciaron transformaciones de índole curricular, evaluativo, de enseñanza y aprendizaje, didáctico, pedagógico, que visiblemente afectan el curso de la historia del IPN y a los actores de la comunidad educativa (administrativos, docentes, familias y estudiantes).</p>
---	---	--

<p>aspectos como el poder del acuerdo para trabajar en equipo, implementar nuevas acciones pedagógicas que llevarán al niño a despertar el gusto por aprender, son las docentes quienes se interesan por crear otras actividades lúdicas.</p> <p>Eso implica aumento del trabajo según ellas, porque en jornada laboral se dedican a los niños y niñas, pero el resto del día se reúnen para diseñar las guías, lo cual es un trabajo demorado, riguroso porque implica ser muy precisas y organizadas no sólo en el diseño, sino que cumplan los propósitos que se quieren lograr con las actividades de las guías. Posteriormente, implica su revisión y calificación. En otras palabras, una de las docentes indica “nos tocó aprender a lo humano, porque en la presencialidad cada una está en lo suyo, pero en la virtualidad eso cambió”, pues</p>	<p>significativos que tengan sentido y sean funcionales para los estudiantes, prestan ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus estudiantes y establecen como meta la autonomía del estudiante respetando sus opiniones, evitando imposiciones, estableciendo relaciones interpersonales basadas en valores, son capaces de motivar a sus estudiantes planteando desafíos abordables que cuestionen y modifiquen sus conocimientos, creencias, actitudes y comportamientos, tratando de encontrar soluciones y construir alternativas edificantes en diferentes aspectos de la vida.</p> <p>Paralelamente, se han modificado sus prácticas movilizándolas hacia nuevos desafíos no sólo por lo que ocurre en un</p>	<p>De esta forma, se valora y determina que la pandemia es una posibilidad para aprender a aprender y aprender a enseñar. Además, que este ejercicio virtual, en vez de distanciarnos, nos permitió también acercarnos desde otras miradas y oportunidades fructíferas y llenas de pasión por la labor, deseo de aprender y conectarse por parte de los niños y gratitud y conformidad por parte de los padres de familia.</p> <p>De acuerdo con el orden de esta categoría se establecen las siguientes generalizaciones:</p> <p>Enseñanza y aprendizaje: Un proceso recíproco</p> <p>“De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el</p>
---	--	---

<p>cada una aprende de la otra y mutuamente se necesitan, dos de ellas son más jóvenes, pero entre ellas mismas ejercitan su labor de docente enseñándose y apoyándose.</p> <p>Sus intervenciones confluyen al punto de afirmar que este ejercicio virtual las reta a ceder, a vivir tensiones, a diferenciar su vida personal de la laboral, de cumplir como mujeres otro tipo de funciones, también por sus diferentes formas de ser, porque dejan evidencia lo tensionante que es trabajar de esta manera; por tal razón, estas dinámicas las han transformado y les han enseñado otros elementos que en la presencialidad resultan obvios.</p> <p>Otro aporte significativo es la característica principal que tiene un docente: para saber y saber hacer, implica primero el ser; lo que abre un abanico de posibilidades que han</p>	<p>aula a puerta cerrada como en la presencialidad, sino ahora dentro de un espacio abierto donde también lo viven quienes están en casa con los niños. Esto se puede interpretar como la revolución de las prácticas en tiempos de pandemia.</p> <p>Aunque a las docentes se les haya incrementado el trabajo por las dinámicas mencionadas, esto conlleva al descubrimiento de nuevos sucesos que las ponen al límite de sus capacidades, porque las insta a aprender de la otra, a valorar más las ideas y aportes de su colega, a ceder y, como dice una de ellas, a “aprender a lo humano” dando sin esperar algo a cambio, solo basta con ver felices a los niños. Esto también se puede interpretar como la emergencia de nuevas metodologías como abanico de posibilidades en tiempos de pandemia.</p>	<p>que se aprende, también abarca el enseñar y aprender de un modo diferente”</p> <p style="text-align: right;">Freire, Paulo (2008)</p> <p>Esta cita de Freire sintetiza la evaluación y tematización de este apartado, al evidenciar diferentes alternativas que han de servir como referente para otras instituciones, sobre qué estamos haciendo en el IPN en estos tiempos de crisis, cómo enseñar y aprender se da en medio de una relación familiar, cómo aprovechar cada reto para resignificar nuestras prácticas y para qué impactar con nuestra propuesta otros ámbitos o escenarios educativos.</p> <p>Allí hay una praxis de lo aprendido y lo que se ha de aprender, donde no existe un único método o modelo de enseñanza, sino todo ello en la práctica se convierte en un cúmulo de posibilidades que conllevan a la transformación.</p>
--	--	---

<p>fortalecido tanto su trabajo profesional, sus vidas personales, como el ejercicio de enseñar y aprender. Tal como una de ellas afirma: “Yo creo que no volveremos a hacer clases tan herméticas ni tradicionales, cuando ahora contamos con la cantidad de estrategias que hemos aprendido”.</p> <p>En segundo lugar, un aspecto elemental mencionado es ubicar a los niños y niñas como eje de la labor docente, porque se logran tejer los saberes a partir de lo que necesita el niño y no sobre algo prescrito que hay que cumplir o seguir al pie de la letra. Por eso es importante hacer el camino para que el niño se conduzca hacia el conocimiento, permitirle el espacio para que se exprese y autoconstruya.</p>	<p>Igualmente, en su lenguaje siempre se involucran ellas y a los niños como protagonistas, esto se complementa con los planteamientos de Díaz y Hernández (2002), considerando las características de los aprendices, su desarrollo, conocimientos previos, factores motivacionales, estrategias de regulación, la intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades pedagógicas y cognitivas que se realizan para que el estudiante logre conseguirlas. También es necesario el acompañamiento para reflexionar sobre el progreso, encontrando en los estudiantes todo un bagaje que permita descubrir en la marcha nuevas posibilidades, esto se sintetiza como la reciprocidad en los procesos.</p> <p>Claramente hay que desaprender para aprender nuevos conocimientos y</p>	<p>Si las docentes (que aún no conocen en detalle el modelo de patrones de aprendizaje), apuntan en su labor a enseñar desde la aplicabilidad y el significado de los conocimientos, se valora cómo esto se relaciona de manera global con el modelo propuesto, con el contexto y con las categorías postuladas en el marco teórico.</p> <p>Por eso se proyectaría tomar este modelo para hacer prácticas diferenciadoras de otras y que sirvan también como referente para pensar estos dos procesos, así pondría a la educación primaria en revolución, porque se une un poco más aquel discurso, que en ocasiones no es coherente, sobre “todos los niños aprenden de manera diferente”, pero como docentes vale la pena preguntarnos ¿enseñamos de manera diferente?</p>
---	---	--

<p>Una de las docentes comenta la importancia de la reflexión sobre el sentido de la práctica en la virtualidad para entender realmente cómo es el proceso de aprendizaje de los niños, porque no se trata de enseñar solo conceptos o bombardearlos con ellos, sino que ellos mismos vayan construyendo su aprendizaje. La docente lo va orientando para que el niño vaya comprendiendo a través de las actividades, vaya construyendo, transformando y aplicando, o sea, ellos mismos van pavimentando el camino hacia el conocimiento.</p> <p>No obstante, algunas limitaciones en la marcha se condensan de la siguiente manera:</p> <p>~ Excesiva intervención de algunos padres en el desarrollo de tareas y en las</p>	<p>habilidades. Con ello hay transformación, pues no cambia el objetivo o el propósito de enseñanza y aprendizaje, sino las herramientas y recursos que se emplearon en la virtualidad, conservando así la esencia de su labor pedagógica y aumentando su sentido al renovar estrategias y su propia pasión por su labor.</p> <p>En cuanto al aprendizaje, todo es importante, pero se privilegian algunos elementos sobre otros, en concreto, importa la dimensión conceptual, pero ¿qué hay más allá de un concepto? Si se sitúa en el modelo de patrones de aprendizaje, se puede evidenciar que las docentes, en su ejercicio de enseñar, le apuntan al desarrollo de los patrones de aprendizaje AD (aplicación) y al MD (Construcción de significados) al citar la búsqueda por la acción constructiva del</p>	<p>La mayor recompensa para estas docentes y para la investigadora es ver frutos, avances y progresos en los niños y niñas, el cambio trascendental que hubo desde el inicio del año 2020, hasta el resultado, no sólo en los informes evaluativos y cualitativos, sino también en las formas de sus expresiones al referirse a esta experiencia como un viaje y una aventura hacia el conocimiento.</p> <p>Limitaciones y debilidades como desafíos y retos en la pandemia</p> <p>A nivel general la emergencia sanitaria, nos puso en todos los campos y frentes a asumir la reacomodación de nuestras prácticas. Aunque a las docentes se les haya incrementado el trabajo por los aspectos descritos, se valora su perseverancia, constancia y compromiso.</p>
---	--	---

<p>clases virtuales porque los padres podrían imposibilitar la autonomía de los niños al involucrarse demasiado.</p> <p>~ La conectividad de los niños o en algunos casos de las docentes, por falta de dispositivos electrónicos, fallas, o caída de la red de internet.</p> <p>~ Entrega de compromisos fuera de los plazos establecidos.</p> <p>~ Mensajes de los padres fuera del horario de atención.</p> <p>~ Como docentes globales deben dividir el grupo en subgrupos, lo que duplica el trabajo y dictar las mismas clases hasta tres veces.</p> <p>~ Como se trabaja por la plataforma virtual Zoom, las docentes deben aprovechar los cuarenta minutos que dura la sesión para hacer un trabajo riguroso.</p>	<p>conocimiento, de tal manera que sean útiles y significativos en su diario vivir. En tal sentido, Ruíz y García (2019) proponen, “es oportuno tener como referente el modelo de patrones de aprendizaje de Vermunt (1998, 2005) para tomar decisiones sobre cómo enseñar y, sobre todo, cómo diseñar acciones formativas que potencien un aprendizaje más reflexivo-crítico y autorregulado”. (p.4)</p> <p>De este modo, la actividad docente, según Jonnaert et.al (2008), Kortagen et.al (2006), citados por estos autores (2019), así como las estrategias metodológicas en el aula, deben orientarse a crear ambientes de aprendizaje interactivos, cooperativos, dinámicos y reflexivos, donde los estudiantes sean protagonistas y agentes reflexivos en y desde su acción. Siendo así, la calidad de aprendizaje depende de la</p>	<p>Desde la administración del IPN, hasta las familias han sido permeados por todas las experiencias vividas en este año. Nuevos desafíos se han presentado para generar una proyección al año 2021 mucho más sólida y con antecedentes que tuvieron su génesis en el 2020 (año de reinventarse según las docentes).</p> <p>Se valora el acto de diseñar e implementar guías orientadoras como medio para aprender, sin embargo, se puede buscar un arsenal de estrategias alternas que cumplan los mismos fines, pero varíen en el desarrollo que hacen los niños y niñas de ellas, pues al momento de evaluar, no sólo se trata de calificar o hacer un comentario a modo retroalimentación, sino ir pavimentando el camino hacia la evaluación formativa en su esencia y</p>
---	---	---

<p>~ Tendencia a mezclarse la vida personal de las docentes con su trabajo laboral, lo que en algunos casos afectó su salud y relaciones familiares por el exceso de trabajo.</p> <p>En relación con las implicaciones pedagógicas, se fundamentan en apropiar uno de los principios del PEI: Cultivar la pasión por el saber. Una de las docentes afirma que, si queremos conocer algún tema, fácilmente la información está en los sitios web, pero, cuando se trata de cumplir con este principio, todo es diferente porque docentes y estudiantes están involucrados, se está innovando sobre el uso de herramientas dinámicas y desde la actitud con la que se enseña, hace que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean mucho más significativos y enriquecidos.</p>	<p>habilidad del docente para adaptarse a las necesidades del estudiante, para eso se requiere motivarlo y acompañarlo de forma conveniente ofreciéndole experiencias educativas pertinentes, desde un enfoque formativo, que tenga en cuenta el contexto sociocultural. En suma, “el aprendizaje se debe focalizar en potenciar la reflexión crítica en y desde la acción, integrando contenidos, experiencias sociales y culturales que faciliten el empoderamiento y la transformación”. (p.7)</p> <p>Con estos aportes teóricos, se interpreta cómo las docentes han orientado el camino, pero los mismos niños y niñas han sido los constructores de aprendizajes, persuadidos por ambientes llenos de descubrimientos, preguntas nuevas y cuestionando sus realidades sobre este proyecto de aula.</p>	<p>procesos de enseñanza y aprendizaje más potencializados.</p> <p>La virtualidad: Una forma de valorar otros procesos escondidos</p> <p>Esta crisis de la pandemia está afectando la escuela, y no sólo esta, sino nuestras propias vidas, a los niños les hace falta sus docentes, les hace falta sus amigos y todo lo que se entretiene en sus mundos en el afuera. Este espacio del afuera ha desaparecido inesperadamente y por ahora solo queda mantenerse hasta el regreso a la presencialidad.</p> <p>En este punto es posible valorar que la escuela se hace sobre la vida de los niños y las niñas, no sobre un libro de texto, un tablero o un cuaderno, por eso mismo, ¿por qué no aprovechar la casa como escenario para establecer nuevos procesos en el aprender y en el enseñar? Estos alcances</p>
--	--	--

<p>En seguida, otra docente apoya esa mirada, argumentando que “esa pasión por el saber se alimenta también al entender que la persona con la que yo estoy trabajando está aprendiendo y él me está enseñando al mismo tiempo”. El plus de Grado Segundo es pensar al niño como persona, sin subestimar sus habilidades, por ejemplo: “creamos foros, hacemos un programa en vivo y otras actividades “para grandes”, pero dicen que están muy pequeños; sin embargo, no es así, son personas iguales a nosotros capaces también de aprender “cosas de grandes”.</p> <p>Esta docente con mucho ahínco afirma también (merece citarla textualmente): “nosotros no estamos haciendo cosas para que nos coloquen una estrellita, para que nos den o superior o no saquemos un 100, aquí damos de lo que tenemos, eso es</p>	<p>Como en todo proceso educativo, hay limitaciones que surgieron en el camino, pero no imposibilitaron el desarrollo de la labor educativa. Ciertamente los encuentros sincrónicos son limitados por varios factores mencionados por las docentes, lo que genera que aquellos cuarenta minutos en la plataforma Zoom sean totalmente aprovechados, pero que en ocasiones hace que no se puedan dictar las clases de forma más fluida, queden asuntos pendientes, no haya un seguimiento tan riguroso como se haría en la presencialidad y, por tanto, se privilegien ciertos asuntos sobre otros.</p> <p>Limitaciones como las entregas tarde y la necesidad de “educar también a los padres” provocó en las docentes recarga de situaciones que las puso en un doble afán por cumplir con su trabajo. Esto merece</p>	<p>pedagógicos nos han puesto a todos a ser más recursivos y creativos y conectan la vida misma, vocaciones y capacidades, con las múltiples estrategias que encontramos al alcance de nuestras cuatro paredes (la casa). Por lo que, si se afirma que la escuela no puede ser igual, basta con cambiar de lo tradicional a lo nuevo.</p> <p>Las herramientas tecnológicas se valoran como el recurso de moda hoy en día, sin embargo, no dejan de ser esto mismo, un recurso, porque como se afirmó anteriormente, el docente es el recurso metodológico más eficaz en la enseñanza, por tanto, hay que flexibilizarse en el afán por cumplir con llenar formatos, cumplir cronogramas, enseñar la lista de contenidos de la malla curricular en su totalidad, aquí lo que prevalece es la calidad sobre la cantidad.</p>
--	---	--

<p>determinante porque eso se nutre del ser de cada uno, que nos traigan cartas, que sonrían, que nos expresen su cariño, etc, se convierte en nuestro motor para mover todo por ellos, para comprar materiales y hacer actividades, para conectarnos cada día así estemos bajas de ánimo, porque dice Stellita “el show debe continuar”. Por eso, si tú te diste cuenta yo me tomé el atrevimiento de escribir al final de la presentación del proyecto de aula familia 201, familia 202, familia 203, familia 204, porque eso es lo que fuimos nosotras allí, una familia que aprendió desde las dinámicas del día a día”.</p> <p>Otra docente añade la importancia que tiene la familia, porque gracias a su participación los padres también aprendieron de este ejercicio y de sus mismos hijos, hicieron nuevos hallazgos,</p>	<p>tenerse en cuenta para pensar la educación en tiempos de pandemia.</p> <p>En relación con las guías de trabajo que realizaron las docentes para facilitar el aprendizaje de los niños, hay una tendencia por reconocerlas como una ruta hacia el descubrimiento en un panorama desconocido, no como recetarios que contienen un paso a paso de ítems para entregar un producto. En este taller, las docentes mencionan mucho el rol que tienen las guías para orientar este proceso, pero cabe preguntar ¿hay algo mucho más que las guías? (tal vez sí), porque tal como lo afirma Coll (2002), “se trata de que los estudiantes no solo conozcan los propósitos que guían una actividad, sino que los hagan suyos, que participen de planificación de aquella, de su realización y de sus resultados de forma activa, lo que</p>	<p>Luchemos por una educación al alcance de los niños</p> <p>Las docentes denominan sus cursos como “familias”, esto conduce a valorar desde los afectos hasta los contenidos conceptuales, sin dejar de lado la exigencia, la puntualidad, la rigurosidad y el orden con el que se trabaja.</p> <p>Luchar por una educación al alcance de los niños es pensar que son el motivo y razón de ser de la labor, ellos no son máquinas de aprender o memorizar contenidos, sino personas con emociones y personalidades que conviven en el aula. Aprender lenguas, matemáticas, ciencias o artes no es únicamente ejercitar habilidades o adquirir contenidos, sino también proyectar la propia personalidad en un medio de expresión.</p>
--	---	---

<p>descubrieron nuevas habilidades. Con eso se dan cuenta que el niño o la niña que tal vez no tenía un buen desempeño, gracias al trabajo en el año escolar, se vieron transformaciones significativas en sus procesos.</p> <p>Adicionalmente, las docentes sí habían trabajado desde proyectos de aula, pero la diferencia en este año se marcó al lograr que el proyecto fuera el centro y con las actividades se pudiera enrutar, porque se contemplaron elementos como los intereses de los niños, su deseo de conectarse diariamente, sus descubrimientos, la evaluación continua, las guías como instrumento para aprender, la comunicación con las familias, es decir, viajar en un proyecto incierto pero que abre nuevos horizontes. En este sentido, “este trabajo enriquece porque ahí si hay una</p>	<p>no supone únicamente que hagan, que actúen y que realicen; exige además que comprendan qué hacen, que se responsabilicen de ello, que dispongan de criterios para evaluarlo y modificarlos si es necesario”. (p.43) Todo ello alude a la reconocida pasión por el saber.</p> <p>De acuerdo con las docentes, no se trata de subestimar a los niños como carentes de..., sino considerar sus capacidades y por qué no, proponer actividades “aparentemente complejas” y temas tal vez avanzados para adaptarlos a su edad y lograr llevarlos desde lo complejo a lo simple y viceversa. Eso se logra cuando el docente es capaz de superar aquellos prejuicios que se suelen tener de los niños y asume el reto de siempre pensar en cómo se puede sacar lo mejor de ellos.</p>	<p>Además, el aprendizaje de una manera más amplia permite que el docente observe y analice cómo son y cómo aprenden los niños y las niñas, analizar que son distintos unos de otros y que sus patrones de aprendizaje son diferentes, de manera que hay ser estratégicos y tener los ojos puestos en sus desarrollos. Es grato saber que las familias también se involucran y comparten, aprenden y se dedican, recordando y compartiendo sus experiencias, disfrutando con sus hijos de las actividades propuestas, esto deja en evidencia el tiempo de calidad que se ha recuperado en estos tiempos de pandemia, totalmente necesario para los seres humanos.</p>
---	---	---

<p>interdisciplinaria y ahí sí hay un enganche para la vida, o sea para que solucione situaciones de la vida cotidiana gracias a la apropiación de los conceptos y la aplicabilidad que es lo que uno busca, eso es lo que a mí me mueve”.</p> <p>En definitiva, la participación de las docentes fue desde el sentir de su cotidianidad, donde se concluye que más que obstáculos, hay retos, más que limitaciones, hay aprendizajes y hay transformaciones que afectan la vida diaria de la triangulación que en el anterior taller mencionaron: familia- niños- colegio.</p>	<p>Finalmente, la conclusión de este ejercicio es el carácter afectivo y humano que las docentes tienen en cuenta en sus participaciones, siendo la virtualidad un medio que acerca. Este taller se interpreta como la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia: transformaciones pedagógicas y didácticas que conllevan a decir “la escuela no puede ser igual”.</p>	
---	--	--

Tabla 6: Análisis de la categoría 3

5.1.2.3.2 Taller con los niños y niñas

Con los aspectos que resultaron del análisis de la información de la entrevista a la Coordinadora académica y los tres talleres con las docentes globales de Grado Segundo, se llevaron a cabo dos ejercicios de observación participante directamente con los dos grupos de los 41 niños y niñas de los grados 202 y 204 y se aplicó el cuestionario de patrones de aprendizaje adaptado para efectos de esta investigación (ver anexo 4). Todo ello con el fin de Identificar las tendencias en los niños y niñas de acuerdo con el modelo de patrones de aprendizaje desde un acercamiento a través de la virtualidad debido a la contingencia actual. Estos dos momentos se expondrán a continuación.

1. ¿Qué me imagino cuando me dicen la palabra evaluación?
2. ¿Cómo son las evaluaciones en mi colegio?
3. ¿Cómo evalúa mi profe?
4. ¿Consideras importante la evaluación?
5. Para mí, ¿qué es aprender?
6. ¿Qué es lo que más me gusta de aprender?
7. ¿Qué he aprendido con las actividades integradoras de mi proyecto de aula?
8. ¿Cómo me gusta que me enseñen mis profes?
9. ¿Qué me gusta y qué no me gusta de la virtualidad?
10. ¿Cómo me gusta trabajar, en grupo o individual?

DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN	VALORACIÓN Y TEMATIZACIÓN
<p>Gracias a las sugerencias de las docentes de estos dos cursos, se le brinda a la investigadora la oportunidad de tener un acercamiento virtual con los niños y niñas. En este ejercicio la docente puede recopilar sus voces para luego interpretar, valorar y tematizar. La interacción se da a través de la presentación de dos videos y un juego virtual de preguntas sobre los dos ejes de la investigación: la evaluación y el aprendizaje. De la siguiente manera se recogen las voces de los niños y niñas para sintetizar los elementos más relevantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con respecto a la categoría de la evaluación existen las siguientes líneas: Evaluación es un tipo de tarea que hacen los docentes y que se hace al final para ver si pasamos el año o no. 	<p>Esta subcategoría surge en el transcurso de la investigación dado a las sugerencias de las docentes sobre tener un acercamiento de la misma manera con los niños y niñas, así como se tuvo con ellas en los tres talleres.</p> <p>Este hecho coincidió con las direcciones de grupo virtual cuando estaban próximos a presentar el proyecto de aula ante la comunidad educativa en una transmisión en vivo por el canal de YouTube. Por eso el espacio se dio para hacer las interacciones.</p> <p>En primer lugar, hay una tendencia por relacionar la evaluación con una prueba, examen, hoja de papel con preguntas, donde se mide, se comprueba, se valora, se</p>	<p>Este espacio se valora desde el sentido que tiene para una educadora infantil, también conocer las voces de los actores como los niños y niñas, quienes tienen valiosos aportes de acuerdo con sus saberes sobre estas dos categorías. Con ello se complementa el trabajo realizado para establecer valoraciones y temáticas que sirvan como referente hacia la mejora de la labor educativa en estos grados.</p> <p>Con las voces de los niños y niñas se valora el trabajo que han realizado las docentes, ya que ellos son la muestra de todo el esfuerzo que ellas realizan y sus respuestas en muchos aspectos coinciden con los talleres anteriores.</p> <p>En lo que respecta a la evaluación, se sugiere reflexionar y evaluar aquellas</p>

<p>Es un tipo de medición de cuánto sabemos o hemos aprendido, es decir, es darle el valor de algo para calificarnos.</p> <p>Es una hoja que tiene preguntas y nos ponen las letras S (superior), A (alto), B (básico) y BJ (bajo). La profe hace las preguntas y los niños las deben contestar, si es correcta, pasan y si no, pierden y toca repetirla.</p> <p>La evaluación es una tarea donde nos califican el aprendizaje, nos evalúan el conocimiento, como una prueba para ver si aprendimos. Nos ponen exámenes, pero siento que me va bien porque esos exámenes me ayudan a aprender. Nadie se puede copiar, por eso es importante poner atención a las explicaciones de la profe.</p>	<p>califica y se clasifica: conceptos, comportamientos, conocimientos y nivel de apropiación de algún contenido.</p> <p>También, los niños y niñas tienen clara la escala de valoración propuesta en el reglamento institucional, aunque repetidamente mencionan la importancia de obtener un nivel superior o alto en sus tareas, exámenes o demás actividades propuestas.</p> <p>Esto se puede interpretar desde los postulados de Saavedra (2020), quien considera que aquí lo importante no es medir o clasificar, ni descartar a los individuos reprobados en los exámenes, sino profundizar en un análisis crítico, cotidiano, continuo y procesual sobre las dificultades que se han presentado, sus causas posibles de ser justificadas sin</p>	<p>concepciones que finalmente se instalan en nosotros y configuran nuestra perspectiva sobre la misma. Tradicionalmente se tiende a relacionar el concepto de evaluación desde palabras o significados como “miedo”, “susto”, “hay que estudiar porque puedo perder”, “memorizo y escribo”, “siento ansiedad cuando me evalúan”, “la evaluación solo la hacen los docentes”, “es un examen con preguntas, “se hace al final de una tarea”, entre muchas otras que conocemos.</p> <p>En este sentido, hay que superar aquellos imaginarios sobre la evaluación, es decir, formarnos y formarlos a ellos para que autoconstruyan sus conocimientos y así la evaluación formativa adquiera mayor coherencia entre lo que “sabemos y hacemos”.</p>
---	---	---

<p>Toca estudiar antes de una evaluación para demostrar si estamos calificados para estar en este colegio y clasificamos en algo.</p> <p>Nosotros mismos a veces nos ponemos una carita feliz, un chulito (✓) o una equis (X) cuando no tenemos la respuesta. Esto lo hacemos cuando se termina el examen y podemos autocorregirnos y así aprendemos.</p> <p>En la evaluación primero hay que estudiar en la casa, luego en el colegio lo tenemos en la memoria, y luego lo escribimos en las preguntas que están ahí.</p> <p>Evaluar es mirar si lo estoy haciendo bien o mal, a veces nos ponemos nerviosos porque queremos sacar superior o alto, las otras notas no son tan buenas.</p>	<p>juzgamientos sobre la actividad de profesores, estudiantes u otros factores, haciendo de la evaluación una experiencia de aprendizaje y mejoramiento.</p> <p>Moreno (2016) propone hacer un balance en la evaluación de y para el aprendizaje donde realmente se garantice la coherencia entre la teoría que conocemos y la práctica que realizamos. Sin embargo, hubo otra vertiente que fortalece el carácter formativo de la evaluación: como experiencia de aprendizaje, de reflexión y mejora, gracias al acompañamiento de la docente, pues algunos niños mencionan que la evaluación no sólo son exámenes, sino en sí misma es aprendizaje. Esto se puede interpretar como un acercamiento significativo sobre el concepto de evaluación formativa que intentan tener los niños, que se requiere fortalecer en las</p>	<p>Los procesos de enseñanza y aprendizaje se destacan desde las relaciones de confianza que hay entre las docentes y estudiantes, las evidencias del proyecto de aula y los saberes construidos por parte de los niños y las niñas.</p> <p>En la subcategoría de aprendizaje se valora el deseo por aprender, la motivación y el gusto hacia las actividades propuestas, ya que aparecen como los detonadores del acto de aprender, sin pretender hegemonizar como si se tratara de aplicar algún método, seguir un recetario con instrucciones o mecanizar las actividades. Por eso en el proceso se valora la interrogación e hipótesis que formulan los niños de forma latente, antes que por la respuesta que ellos mismos esperan del docente. No hay esquemas, sino es un universo abierto a posibilidades. Se</p>
---	--	---

<p>La evaluación es para aprender porque uno así sabe qué tanto ha aprendido, no me asusta porque con la evaluación evalúo cómo voy.</p> <p>En la evaluación la profe nos hace reflexionar y corregir. También hacemos otras actividades que nos ayudan a aprender, por ejemplo, juegos o ejercicios en clase.</p> <p>Como la evaluación ahora es con actividades, escribir, dibujar, preguntar y resolver ejercicios, es mejor porque nos divertimos más.</p> <p>Hay otras formas de evaluar, por ejemplo, el comportamiento donde nos lo tienen que corregir, no solo la evaluación sirve para las tareas.</p>	<p>prácticas de aula. Se puede inferir que hay una tendencia entre una evaluación con un enfoque mixto: continua, procesual y formativa y a su vez sumativa asociada hacia el éxito y el fracaso.</p> <p>En segundo lugar, el aprendizaje tiene como eje fundamental la motivación, el gusto, el deseo y la relación afectiva con las docentes.</p> <p>Sobre la motivación hay claras evidencias que percibe la docente investigadora en los gestos y lenguaje de los niños, que conlleva al deseo y gusto por lo que han logrado a lo largo del año escolar. Un aprendizaje útil y significativo para la vida, que permite viajar en la diversidad de conocimientos, un aprendizaje de valores y pautas de comportamiento, un aprender jugando y un aprender haciendo, lo que convierte al</p>	<p>valoran las emociones expresadas en los niños al relatar las experiencias que han vivido con el proyecto de aula, con su docente y compañeros.</p> <p>El aprendizaje por medio del juego se valora como una excelente estrategia, en sí mismo, éste es espontáneo y convoca al disfrute, distensión, desarrollo de la imaginación, dando lugar al sentido del humor, al arte, a la afectividad, etc y sirve para la integración del niño a su entorno escolar y social.</p> <p>En este orden de ideas, aprender jugando es un potencializador en estas edades, digno de ser reconocido en las aulas, pues todo el tiempo está esta palabra en las participaciones de los niños. Dar lugar al juego rompe esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, favorece el clima</p>
--	---	--

<p>• De la categoría de aprendizaje se concreta en las siguientes respuestas:</p> <p>Aprender es saber cosas nuevas, pero virtual casi no aprendo, me gusta más en el colegio.</p> <p>Aprender es que mientras hacemos actividades como las del proyecto de aula, que es de Colombia, eso lo podemos aplicar a la vida, yo ya conozco más mi país por eso.</p> <p>Aprender es averiguar o investigar cosas, es buscar información y cuando la profe me enseña me emociono mucho y lo comparto con mis amigos.</p> <p>Lo que más me gusta de aprender es que puedo usar todos los conocimientos y</p>	<p>aprendizaje en una experiencia divertida para los niños y niñas. De acuerdo con Coll (2002), diversificar los tipos de actividades, posibilitar que los estudiantes puedan elegir entre tareas distintas y plantear actividades, constituyen recursos para facilitar la participación del conjunto de estudiantes en el mayor grado posible, es el profesorado quien planifica, pero propicia a su vez la posibilidad de construir los aprendizajes ayudando a que tengan un valor individual, particular, social y cultural.</p> <p>Todo ello se da en un clima relacional (de momento a través de una pantalla) afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, y en el que tiene cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento.</p>	<p>en el aula e integra saberes, habilidades y emociones.</p> <p>Es posible reconocer la importancia de favorecer el aprendizaje en un contexto no solo en los encuentros virtuales, sino que su uso trascienda a situaciones cotidianas del hogar, ya que en ocasiones puede ser exclusivo y limitarse en los momentos de clase, en este caso, los niños relacionan lo que viven en casa, con lo que aprenden en el colegio y viceversa, valoran el acompañamiento de sus padres al mencionar que los sienten más cerca, que necesitan su apoyo y que mantienen una excelente comunicación con su directora de curso.</p> <p>Por tal razón, aprender y evaluar se relacionan para mejorar trascendentalmente dichos procesos, el acto de aprender no se limita a recordar los</p>
--	---	--

<p>cuando sea grande voy a saber muchos temas.</p> <p>Me gusta aprender porque descubro cosas diferentes, la profe es muy divertida, nos pone muchos juegos y siento que así aprendo más.</p> <p>Las actividades integradoras nos permiten jugar y aprender todo al mismo tiempo, por ejemplo, sociales se mezcla con ciencias, también artes tienen que ver con el proyecto y así vamos viendo los temas y los unimos con el proyecto de aula.</p> <p>Las guías integradoras tienen temas buenos, pero a veces me demoro porque son muy largas.</p> <p>Aquí aprendemos de todo hasta los platos típicos de las regiones, lo que me gusta del proyecto es que todo está mezclado.</p>	<p>Por otro lado, es valiosa la tendencia que tienen los niños de expresarse con agentes que les propicia estos espacios, porque dejan en evidencia su necesidad de volver al colegio de manera presencial, todos extrañan sus amigos y a su docente, lo que se puede interpretar la realidad del ahora versus el “reclamo” que hacen los niños.</p> <p>El proyecto de aula <i>“Los niños viajeros: Recorriendo y conociendo nuestro país desde la seguridad de mi casa”</i> tiene como propósito “proponer acciones pedagógicas mediante la utilización de TICs y otras herramientas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje empleando la transversalidad de los saberes y el interés de los estudiantes para conocer la relación del hombre con sus diferentes entornos”, por lo que allí se fortalecen habilidades en</p>	<p>contenidos o actividades realizadas, a recoger información o acumular saberes, sino también entender el aprendizaje, sino involucra el factor social, cultural, emocional y afectivo. La evaluación requiere ser asumida con mayor compromiso para transformar desde nuestras concepciones, hasta las prácticas, estos imaginarios se superan con formación y capacitación para resignificar el sentido de evaluar.</p> <p>El proyecto de aula es organizado, sistematizado con los relatos de los niños y de las docentes, deja ver la interdisciplinariedad con las artes, la música, las matemáticas, la lengua castellana, ciencias naturales y ciencias sociales. Todo ello se condensa tanto en el diseño y planeación, como en la ejecución y sistematización.</p>
---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Con respecto a las demás preguntas sobre enseñanza y la virtualidad se recoge la siguiente información: <p>Me gusta que me enseñen a través de juegos, porque mientras me divierto aprendo muchas cosas. Por eso, me gusta como nos enseña la profe, porque no siempre tiene las mismas actividades, sino siempre nos enseña cosas nuevas.</p> <p>Me gusta que me enseñen con los juegos, porque las guías tienen links para practicar, por ejemplo las tablas de multiplicar, así las vamos memorizando y es más divertido.</p> <p>Me gusta estar en la casa, en lo virtual nos dejan muchas tareas, a veces las guías son muy largas.</p>	<p>los niños y niñas y se trabajan las áreas de forma integrada.</p> <p>Con respecto a ello se supera la visión de la enseñanza tradicional y fragmentada por partes o “asignaturismo”, para convertir estos procesos en experiencias donde se resuelven problemas del entorno de los niños, se establecen preguntas orientadoras, se descubre en la marcha nuevos aprendizajes, no hay un guion escrito por el docente, sino es colaborativo y participativo y atiende a los intereses de los niños sobre conocer más su país, todo ello corresponde con los planteamientos del PEI (2019) sobre los proyectos integrados, los cuales hacen alusión a aquellos espacios necesarios que requieren las áreas, para acceder a construir un conocimiento específico importante que</p>	<p>Hay diversas opiniones y preferencias, de ahí la importancia de re-conocerlos desde sus singularidades, por lo que hace necesario organizar las actividades desde lo que los niños son capaces de hacer, pensando en una forma flexible y sencilla para ellos y que resulten atractivas y fomenten la curiosidad tal como ellos mencionan.</p> <p>Finalmente, la virtualidad no se convierte en un obstáculo para aprender, pero se valora la sinceridad que tienen los niños al expresar su preferencia por la presencialidad. Allí se constata la importancia que tiene estar con el otro, reír y jugar con el otro, que no se iguala a verse en pantalla, por más que se diviertan y pasen tiempo juntos.</p>
---	---	---

<p>Prefiero estar en el colegio, porque así podemos aprender y jugar con nuestros amigos, podemos vernos en la pantalla, pero no es lo mismo.</p> <p>Me gusta aprender con mis amigos porque ellos tienen ideas diferentes a las mías y podemos compartir más juntos, así nos vamos ayudando.</p> <p>Me gusta aprender individual porque así aprendo solo, me concentro más y de grande no necesito a nadie que me diga las cosas, puedo aprender más cuando lo hago sin compañía.</p>	<p>enriquece y completa la formación del estudiante.</p> <p>Todo este trabajo involucra la comunidad educativa de forma participativa, permite el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, cognitivas, actitudinales, entre muchas otras en los niños y niñas, le permite al docente llevar de la mano a sus estudiantes pavimentando aquel camino de conocimiento (como lo mencionaron en talleres anteriores) y deja en evidencia el esfuerzo logrado digno de ser visibilizado en la jornada de socialización llevada a cabo en la transmisión en vivo por el canal de YouTube.</p>	<p>Este taller permite evidenciar el trabajo riguroso que se ha realizado, con frutos de compromiso, colaboración mutua, recursividad e innovación, reflejado en los argumentos de los niños, quienes sin reserva se expresaron desde su espontaneidad con la docente investigadora. Esto determina que estamos en un espacio abierto donde aprendemos entre todos y todos podemos participar.</p>
--	--	--

Tabla 7: Análisis taller con los estudiantes

5.1.2.3.3 Cuestionario de patrones de aprendizaje a estudiantes ILS (Inventory of Learning Styles)

El cuestionario virtual de patrones de aprendizaje se diseñó a través de Formularios Google, una herramienta que permite incluir diferentes tipos de preguntas, para este caso se opta por la elaboración de 35 preguntas de selección múltiple (Ver anexo N° 4) de acuerdo con las cuatro categorías de los patrones que se convierten en las unidades de análisis: Concepciones sobre el aprendizaje, orientaciones motivacionales, estrategias de procesamiento y estrategias de regulación. También se diseñó un video instructivo para motivar y facilitar la información a los estudiantes al momento de responder las preguntas. En este caso, el cuestionario se aplica solamente a una muestra de 41 estudiantes de dos cursos de segundo, contando con el apoyo de las directoras de grupo. Se procede a realizar la respectiva descripción, interpretación y valoración de los resultados obtenidos.

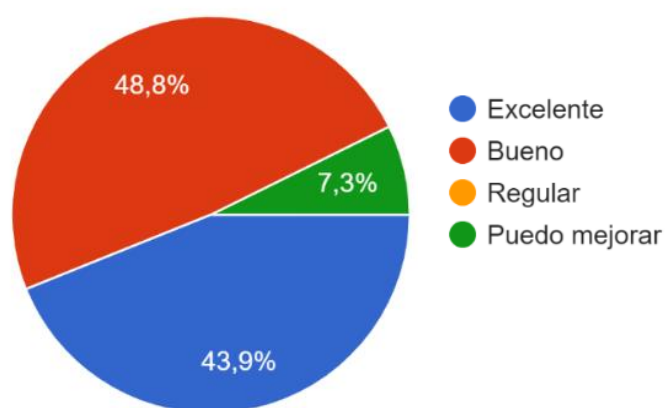
Cabe mencionar que este instrumento ha sido adaptado de acuerdo con las necesidades de este trabajo, aporta de manera valiosa a la formación de la investigadora y pretende aproximar otras miradas y abrir posibilidades de estudio sobre la evaluación y el aprendizaje. Aunque éste viene de la línea psicométrica y se ha empleado para estudios de carácter psicológico y pedagógico en otros grados de Educación primaria y en su mayoría universitarios, se reconoce el esfuerzo por: 1. darlo a conocer en la línea de investigación de evaluación y 2. retomar sus aportes para emplearlo como aporte al campo de la investigación para hacer interpretaciones de corte cualitativo.

DESCRIPCIÓN

Las preguntas 1 y 2 tienen como propósito reconocer las aproximaciones de los niños hacia su desempeño y esfuerzo, sin necesidad de categorizarlos según su nivel de rendimiento o un estándar, tal como se muestra en las imágenes.

Te consideras un o una estudiante:

41 respuestas



¿Cómo valorarías tu esfuerzo y dedicación en tus estudios?

41 respuestas

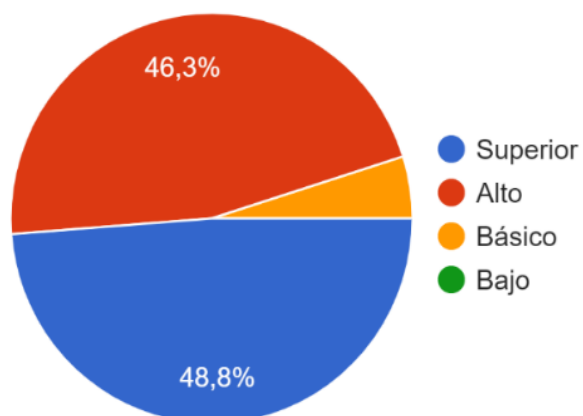


Ilustración 2: Pregunta N° 1 y 2 a estudiantes

INTERPRETACIÓN

En ambos gráficos se puede comprender una tendencia similar que respecta a la valoración de su desempeño en la escalas Excelente y Bueno con el 92,7% de los estudiantes y su esfuerzo oscila en las escalas Superior y Alto con el 95,1%, lo cual permite evidenciar un nivel de satisfacción alto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los niños y niñas desde su autoconcepto consideran su desempeño y esfuerzo en dos vías paralelas, gracias a que el esfuerzo dedicado evidencia resultados favorables, esto se da gracias a los aprendizajes logrados, los retos superados, las mejoras en los procesos y el acompañamiento pertinente en su trayectoria por este grado por parte de las docentes.

COMPONENTES

El análisis de la información obtenida se realiza a partir de cuatro unidades análisis que corresponden a los componentes del modelo de patrones de aprendizaje: Concepciones de aprendizaje, orientaciones motivacionales, estrategias de regulación y estrategias de procesamiento, con el fin de comprender las tendencias de los estudiantes, los aspectos reiterados que se observan en las respuestas.

PARTE 1**PARA MÍ, ¿QUÉ ES APRENDER? – CONCEPCIONES**

Esta primera dimensión tiene 10 preguntas que se condensan de la siguiente manera:

TENDENCIA	INTERPRETACIÓN
<p>Las diez afirmaciones que corresponden a los cuatro patrones de aprendizaje (MD- AD- RD- UD) donde se pretende observar los aspectos reiterados de acuerdo con las respuestas de los niños y niñas.</p> <p>Hay una tendencia de la mayoría de las respuestas que oscila entre el 70% estar de acuerdo con las afirmaciones, un 13% en algunas veces y un 17% en no estar de acuerdo.</p> <p>Aprender se relaciona con entender y resolver un problema de diferentes maneras, memorizar y repetir hasta interiorizarlo, tener información útil para la vida, adquirir, tener conocimientos y desarrollar habilidades, investigar de forma autónoma para descubrir nuevos conocimientos y construirlos de manera significativa.</p>	<p>De manera general los niños y las niñas afirman estar de acuerdo con las afirmaciones y no les resulta difícil entender qué es aprender, relacionando sus concepciones con la resolución de problemas, la construcción propia de conocimientos, desarrollo de habilidades para la vida diaria, el desarrollo de la autonomía, la motivación y el apoyo del docente como parte del proceso, donde la memorización, la repetición, la reproducción, la acumulación de saberes es poco relevante a comparación de los aspectos antes mencionados. Esto se puede interpretar como una tendencia predominante a los patrones MD (dirigido al significado) y AD (dirigido a la aplicación).</p> <p>Son niños que tienen claras sus concepciones y para quienes en un 100% aprender significa adquirir y tener conocimientos y desarrollar habilidades útiles en la vida diaria.</p> <p>Esto se relaciona teóricamente con el aprendizaje entendido como la creación de un punto de vista propio y la adquisición de habilidades para ser utilizada en contextos prácticos. Esto quiere decir</p>

<p>Dentro de estas concepciones el 36,6% los niños y niñas prefieren pedir ayuda a sus compañeros si tienen alguna duda, el 24,4% prefiere no hacerlo, predomina el 39% quienes lo hacen algunas veces.</p> <p>Se considera la motivación como un factor relevante en este proceso, pues el 63,4% de los niños consideran que los docentes los deben motivar y animar, el 26,8% prefiere no hacerlo y el 9,8% lo hace algunas veces.</p>	<p>que, según Díaz y Hernández (2002), aprender un contenido de forma significativa, implica atribuirle un significado, construyendo representaciones mentales, elaborando ideas propias, lo que implica un cambio en los esquemas de conocimiento al construir significados, que se enriquecen las representaciones del mundo físico y social potenciando así el crecimiento personal de los niños y niñas.</p> <p>Del mismo modo, se concibe al estudiante como un procesador activo y que no se reduce a hacer asociaciones memorísticas, sino a establecer relaciones desde la adopción de un enfoque profundo de aprendizaje que se relaciona con la motivación intrínseca.</p> <p>El apoyo entre compañeros es importante, pero también hay rasgos de autonomía muy marcados en la variable “algunas veces”, allí se reconoce el principio de la individualidad, la gestación y desarrollo de un nivel de independencia significativo, tal vez incentivado por los padres y los docentes. Esto se puede interpretar como favorable en estos procesos, porque el aprendizaje colaborativo toma parte, pero también los aspectos mencionados van por una tendencia cercana.</p> <p>La motivación hace parte de las concepciones sobre aprender, donde un poco más de la mitad de los niños la consideran fundamental; sin embargo,</p>
--	--

	<p>nuevamente hay un porcentaje considerable que no depende de la motivación extrínseca, lo que deja en evidencia un equilibrio entre depender del docente y depender de sí mismo.</p>
--	--

PARTE 1**¿Cuáles son mis motivos para estudiar? - ORIENTACIONES MOTIVACIONALES**

Esta segunda dimensión tiene 9 preguntas que se condensan de la siguiente manera:

TENDENCIA	INTERPRETACIÓN
<p>Hay una tendencia del 72% a considerar la motivación como un factor relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al estar de acuerdo con demostrar gusto, interés, curiosidad y esfuerzo por aprender y adquirir nuevos conocimientos. El 92% afirma reconocer sus capacidades y lo que no puede hacer.</p> <p>El 17,1% demuestra que su motivación se inclina por estudiar únicamente para aprobar los exámenes o pruebas, pero conseguir una buena calificación en las evaluaciones es lo más importante y satisfactorio para los niños está en el 51%.</p> <p>Al 97,6% le gusta que los temas o contenidos a estudiar sean nuevos e interesantes para poder aprender cosas nuevas.</p>	<p>El aprendizaje no es sólo un ejercicio cognitivo, ya que implica a la persona en su totalidad, esto permite develar que el punto de partida para el aprendizaje de los niños es el gusto, el interés, el esfuerzo y la curiosidad. Desde Moreno (2016), “sin motivación no puede haber aprendizaje, ya que las emociones y disposiciones internas del sujeto están íntimamente unidas a la dimensión intelectual, de modo que, si el individuo no se siente implicado en el proceso y no experimenta la necesidad interna de aprender, es poco probable que cualquier aprendizaje pueda ocurrir”. (p.121). Por esta razón, se identifica la tendencia hacia los patrones MD (dirigido al significado) y AD (dirigido a la aplicación).</p> <p>MD porque se orienta hacia la preocupación de estudiar y aprender para crecer y desarrollarse en todos los campos, independientemente del contenido de los estudios y del nivel de dificultad de los mismos. Por eso aproximadamente el 44% mantiene su interés a pesar de no entender un tema, pero el 88% mantiene la curiosidad y el esfuerzo por superar estos retos. De esta manera se</p>

	<p>complementan estos porcentajes para afirmar que el estudiante quiere poner a prueba sus propias capacidades para demostrarse a sí mismo que es capaz de hacer frente a las exigencias que le demandan las enseñanzas de los docentes.</p> <p>AD porque se dirige a las vocaciones, en el cual el aprendizaje está motivado por la obtención y desarrollo de habilidades.</p> <p>Esto se relaciona con el sentido que tiene para los niños y niñas una enseñanza que los haga partícipes, los involucre y les llame la atención, junto con temas o contenidos interesantes y atractivos. Así Coll (2002) sustenta que la meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es la experiencia del sentimiento de autodeterminación que se experimenta en la realización de una misma tarea y que no depende de recompensas externas.</p> <p>Aunque aproximadamente el 17.1% de los estudiantes se inclinan por considerar la aprobación como elemento importante en sus procesos, se evidencia que el 51% tiende a que le genera satisfacción pasar la prueba y sacar buena nota. Estos dos porcentajes muestran una ambigüedad, porque de alguna manera sí hay una tendencia importante y considerable hacia la satisfacción que generan las buenas calificaciones. Esto se puede trasladar al campo de la evaluación tal como lo</p>
--	--

	<p>mencionaron los niños y niñas en el taller realizado, dejando en evidencia la tendencia hacia el patrón RD (dirigido a la reproducción), donde los estudiantes invierten sus esfuerzos en obtener reconocimientos y calificaciones, que se relaciona con obtener alguna recompensa en sus estudios.</p> <p>Con lo anterior, se puede interpretar que existe la necesidad de fortalecer las concepciones de la evaluación formativa para que el patrón de aprendizaje pueda modificarse en esta dimensión, pues, de acuerdo con Moreno (2016), sabemos cómo construir sanos ambientes de evaluación que ayuden a los estudiantes a que quieran aprender y se sientan capaces de aprender y así apoyar un incremento significativo en sus logros de aprendizaje. Para lograrlo, este autor plantea la necesidad de establecer mecanismos que hagan posible una evaluación sana, empezando por ver la evaluación de un modo distinto. Además, hace un llamado a propiciar el bienestar de los estudiantes, el cual depende de nuestra buena voluntad para hacerlo así, es decir, “si deseamos maximizar el logro de los educandos, debemos poner una mayor atención a la mejora de la evaluación de aula”. (Stiggins, 2002) citado por Moreno (2016, p.129).</p> <p>Sin embargo, si aprender para adquirir conocimiento para la vida más que las calificaciones, el cual corresponde al 80.5% de las respuestas, se estaría superando la tendencia</p>
--	--

	<p>anterior, gracias a la motivación correcta que haga el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, solamente hay que considerar que los niños de estas edades apenas están en construcción de sus saberes y concepciones.</p> <p>Finalmente, se considera importante la motivación intrínseca y extrínseca en estas edades, pues a pesar de que el modelo apunta a la motivación intrínseca como componente del patrón MD, los niños apenas están forjando los principios de la autonomía y autorregulación, por lo que necesitan de los docentes y demás adultos para regular este proceso, tal como se mencionó al inicio de este apartado. Por lo que es importante superar el 56,1% de los niños que tienden algunas veces a aburrirse o desinteresarse cuando no entienden un tema o contenido.</p>
--	---

PARTE 2

¿Qué hago cuando aprendo? - ESTRATEGIAS DE PROCESAMIENTO

Esta primera dimensión tiene 8 preguntas que se condensan de la siguiente manera:

TENDENCIA	INTERPRETACIÓN
<p>El 61% de los estudiantes afirma estar de acuerdo con las afirmaciones, el 7,9% manifiesta no estar de acuerdo y el 31,1% hacerlo algunas veces.</p> <p>Hacer conclusiones sobre lo estudiado, formular nuevas preguntas sobre lo aprendido, comprender y analizar los detalles, utilizar los aprendizajes en otras situaciones de la vida diaria y reflexionar sobre lo estudiado para generar nuevo conocimiento corresponde al 72,75% de los estudiantes.</p> <p>Memorizar al pie de la letra y escribir todo en el cuaderno y aprenderlo hace parte del 78,5% de los niños y niñas que respondieron que lo hacen algunas veces. El 22% afirma no estar de acuerdo.</p>	<p>Hay una coincidencia aproximadamente del 72,75% de los niños y niñas quienes emplean estrategias de procesamiento como hacer preguntas, sacar conclusiones de lo aprendido, expresar, compartir puntos de vista o ideas, comprender y analizar los detalles, utilizar el aprendizaje para la vida diaria, reflexionar sobre lo estudiado para adquirir nuevos conocimientos, esto corresponde a los patrones de aprendizaje MD (dirigido al significado) y AD (dirigido a la aplicación).</p> <p>Según Martínez, Galera y García (2017) citando a Vermunt (2005), hace referencia a tres tipos de estrategias de procesamiento.</p> <p>Procesamiento profundo: Se caracteriza porque el estudiante puede relacionar elementos de diversas asignaturas y revisar sus conocimientos previos. Además, es capaz de estructurar y reestructurar la información a medida que aprende o vive nuevas experiencias. Estos sujetos son capaces de elaborar su propia opinión sobre diversos temas (procesamiento crítico).</p>

<p>Con respecto a la organización para desarrollar las actividades de clase corresponde al 51,2% de acuerdo, al 43,9% algunas veces y al 4,9% no estar de acuerdo.</p> <p>El 85%,4 de los niños y niñas son capaces de expresar, presentar y compartir puntos de vista e ideas a otras personas sobre lo que están o han estudiado y el 14,6% lo hace algunas veces.</p>	<p>Procesamiento concreto: Se manifiesta cuando el estudiante adquiere conocimientos y los aplica conectando con experiencias propias y la práctica en el uso cotidiano.</p> <p>Procesamiento paso a paso: Incluye dos categorías: memorización y ensayo. El sujeto aprende con hechos, mediante una repetición mecánica y activa ciertas dosis de análisis. Siempre y cuando ese proceso sea escalonado, y muchas veces regulado desde fuera, se trata de un estudio de cada elemento de información, al detalle y por separado.</p> <p>Lo anterior relaciona los patrones MD y AD, con el procesamiento profundo y concreto, lo que conduce a interpretar que hay estrategias efectivas que conducen a un aprendizaje profundo, cuya intención de los niños y niñas es pensar activamente por sí mismos, desarrollar una comprensión personal del contenido, interactúan y relacionan nuevas ideas con conocimientos previos y experiencias de su cotidianidad.</p> <p>Otro elemento a destacar es la tendencia hacia la memorización al pie de letra y la necesidad de escribir repitiendo información para luego memorizarla, que corresponde al 78,5% de estas respuestas, los niños contestaron que lo realizan algunas veces. Esto se relaciona con el patrón RD (dirigido a la reproducción) y el procesamiento</p>
--	---

	<p>paso a paso, como se mencionó anteriormente. Lo que conduce a interpretar que usan la memoria y la transcripción como una de sus estrategias, a lo que Moreno (2016) alude que el aprendizaje que requiere del uso de la memoria para algunos propósitos donde se usa la memoria de forma más eficiente, como números telefónicos, uso de ortografía, tablas de multiplicar, reglas gramaticales etc, por lo que hay habilidades que son más útiles cuando han sido practicadas hasta convertirse en automáticas. Por ende, se podría inferir que los niños y niñas usan esta estrategia en sus áreas de matemáticas, lengua castellana e inglés, que requieren de esta estrategia de forma predominante.</p> <p>Sin embargo, se pueden fortalecer otras aparte de la memoria y la transcripción, por medio de otros ejercicios que permitan aprender de otras maneras, ya que el 22% de los niños emplea otras estrategias, lo que puede evidenciar posibles mejoras y que entre los niños se pueden apoyar usando otras estrategias, para eso el docente puede explorar esta dimensión y propiciar otras estrategias de procesamiento para potenciar los patrones MD y AD.</p> <p>En la pregunta sobre la organización para desarrollar las actividades de clase hay una tendencia cercana entre estar de acuerdo y hacerlo algunas veces, lo que conlleva a interpretar que los</p>
--	---

	<p>niños son organizados, han ido consolidando la organización como parte fundamental de sus hábitos y rutinas.</p> <p>También tienen buena comunicación para expresar sus ideas, lo que conlleva a determinar que les resulta fácil transmitir a otros lo aprendido, sin ser coartados, por eso es importante darles voz y libertad para expresarse. Esto Coll (2002), lo considera como el equilibrio personal cuando se tienen en cuenta aspectos de tipo afectivo y relacional.</p>
--	---

PARTE 2

¿Qué hago para regular mi proceso de aprender? - ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN

Esta primera dimensión tiene 8 preguntas que se condensan de la siguiente manera:

TENDENCIA	INTERPRETACIÓN
<p>Hay una tendencia del 71,95% de las afirmaciones, al estar de acuerdo por aprender de forma autónoma consultando otras fuentes para hallar otros conocimientos y profundizar en ello, poner ejemplos para hacer asociaciones y formular preguntas.</p> <p>Otra tendencia aproximada del 82% está de acuerdo y algunas veces solo tiene en cuenta las instrucciones del docente, evalúa su aprendizaje sólo con los ejercicios del cuaderno, libro que éste proporciona y una tendencia a aplicar todas las instrucciones dadas por el docente.</p> <p>El 24,4% está de acuerdo con que le cuesta estudiar y organizarse cuando hay mucha información de algún tema para aprender.</p>	<p>Hay una tendencia del 71,95% de las afirmaciones, al estar de acuerdo por aprender de forma autónoma consultando otras fuentes para hallar otros conocimientos, poner ejemplos para hacer asociaciones y formular preguntas. Esto se asocia a los postulados de Martínez, Galera y García (2017) cuando el estudiante tiene una actitud activa hacia la planificación de actividades, el seguimiento de sus avances, el diagnóstico de problemas y la autovaloración, ampliando la búsqueda y consulta otros documentos y materiales independientes a los aportados por el docente, lo que corresponde a los patrones MD (dirigido al significado) y AD (dirigido a la aplicación).</p> <p>Hay otra tendencia de los niños en las preguntas cuando se refiere a tener en cuenta las indicaciones del docente y aplicar en la mayor medida de lo posible sus instrucciones. Esto se traduce en la regulación externa que ejerce el docente donde el estudiante mide sus resultados según medios externos (exámenes, feedback de los profesores, etc). Lo que se puede interpretar desde la influencia que tiene el docente para los niños y las niñas de estas edades quienes median en sus procesos para</p>

<p>El 80,5% tiende a buscar otro recurso que le ayude a entender o comprender si no entiende bien lo que está estudiando, y el 17,1% lo hace algunas veces.</p> <p>El 61% manifiesta que no le cuesta entender las instrucciones del docente, el 29,3% algunas veces y el 9,8% afirma esta complejidad.</p>	<p>conducirlos a la autorregulación, pues, por experiencia propia y de las docentes con quienes se realizaron los talleres, refieren tomarlas en cuenta desde sus instrucciones, es decir, “lo que dice la profe es ley y hay que cumplirlo”. quienes median en sus procesos para conducirlos a la autorregulación</p> <p>Otros niños, aunque tienen en cuenta dicha referencia, dejan en evidencia la posibilidad de recurrir a otros referentes que les puedan apoyar, o seguramente tienen un nivel mayor de autorregulación y han forjado más la autonomía.</p> <p>Coll (2002) también sustenta que se puede orientar al estudiante hacia la autonomía, gracias al establecimiento de objetivos, en la planificación de las acciones que eleva, a coincidir a ellos, en su realización y control, y, en definitiva, en lo que supone autodirección y autorregulación del proceso de aprendizaje, lo cual traduce confianza en sus posibilidades y educa valores como el compromiso y la responsabilidad. Valores que merecen favorecerse desde edades tempranas.</p> <p>No obstante, es previsible como afirma Moreno (2016), que algunos estudiantes no cuenten con la capacidad para autorregularse, es decir, para supervisar, dirigir y priorizar sus actividades de aprendizaje, de modo que será necesario apoyarles para que aprendan a hacerlo, y una forma efectiva</p>
---	--

	<p>de conseguirlo es mediante una retroalimentación bien diseñada y una evaluación formativa. Esto corresponde al 24,4% en dos respuestas donde hay una tendencia hacia el patrón UD (no dirigido) donde hay escasa regulación.</p> <p>Con el 80,5% se evidencia la recursividad para lograr objetivos y metas de aprendizaje, todo ello evidencia el interés por utilizar estrategias que sitúen al estudiante “en una escena para autoevaluarse, reflexionar críticamente sobre su propio proceso de aprendizaje, pero sobre todo para crear y construir nuevos conocimientos a partir de la acción compartida y mediada entre docentes y compañeros”. (Martínez, et.al, 2017)</p> <p>Como la mayoría de los niños manifiesta entender las instrucciones, lo que se requiere es un acompañamiento intensificado a aquellos que lo requieren para incentivar la autorregulación. Este porcentaje deja en evidencia la labor efectiva y óptima que desempeña el docente al ser organizado y claro con sus estudiantes.</p>
--	--

VALORACIÓN Y TEMATIZACIÓN

Ver, algo más que el mero mirar, requiere un ojo ilustrado; esto es tan cierto y tan importante para comprender y mejorar la educación como para pintar un cuadro. (Eisner, 1998, p.15)

Gracias a la interpretación cualitativa realizada previamente se procede a valorar y tematizar, a fin de ilustrar rasgos dominantes y cualidades de este ejercicio y establecer consonancias con los anteriores talleres.

Un rasgo importante es la tendencia predominante y en común en los cuatro componentes del modelo de patrones de aprendizaje: MD (dirigido al significado) y AD (dirigido a la aplicación), en algunos casos el RD (dirigido a la reproducción) y no hay respuestas ambivalentes del patrón (UD) (no dirigido). Esto conduce a determinar que hay un discurso y unas prácticas coherentes de los docentes, igualmente, una concordancia del taller con los niños y las respuestas del cuestionario corroboradas entre sí, por esta razón, se valora la labor que desempeña el IPN y que afecta positivamente a los estudiantes.

Para ampliar esta evaluación, se reconoce en los niños la tendencia por el desarrollo de habilidades para la vida diaria, el desarrollo de la autonomía, la motivación intrínseca y extrínseca desde un enfoque profundo más que superficial de aprendizaje. El punto de partida para el aprendizaje es el gusto, el interés, el esfuerzo por reconocer un tema tal vez difícil, la curiosidad, la exploración, la reflexión de y para aprender, de igual manera se fomenta en el aula la formulación de preguntas, pero ellos mismos son capaces de preguntarle a un texto, a una persona o a una situación, formular hipótesis, indagar otras fuentes de forma holística a fin de satisfacer dicha curiosidad, son capaces de extraer ideas y conclusiones, compartir

punto de vista y exponerlos ante otros, lo que evidencia apropiación de temas y facilidad de expresión como habilidad comunicativa.

Usan estrategias como la repetición y la memorización a partir de los apuntes de sus cuadernos y las instrucciones dadas por las docentes, se inclinan también por considerar la importancia de aprobar exámenes o pruebas de acuerdo con la escala de valoración (Superior, alto, básico y bajo). Esto se evalúa como la cultura tradicional que está conformada por imaginarios y/o concepciones que tenemos sobre la evaluación, pautadas posiblemente por nuestros padres o nuestro contexto. Para ello se requiere profundizar en el estudio de la evaluación formativa para hallar mayores coherencias entre las prácticas institucionales, los patrones de aprendizaje y la forma de evaluar de los docentes en general.

Aunque la tendencia predominante son los patrones MD y AD, hay algunos rasgos en las motivaciones y en las estrategias de procesamiento y regulación que tienden al patrón RD mediado por los factores antes mencionados. Sin embargo, al tratarse de niños de edades entre los 6 y 7 años, la única tendencia al patrón UD es la regulación externa que ejerce el docente en miras de cultivar desde ya la autorregulación.

También se evidencia la importancia del aprendizaje colaborativo y el aprendizaje individual lo que contribuye al desarrollo de los niños, a fomentar la participación, la resolución de problemas, la indagación por nuevas estrategias para aprender, situarlos en retos cognitivos que fortalezcan las ideas de los compañeros y las de sí mismo, trabajar el autoconcepto, la capacidad creadora, la autorrealización y la autoestima.

Este recorrido conceptual el diálogo con las docentes coordinadoras e interacción con los niños y las niñas permite recoger la experiencia cotidiana de esta Institución, estableciendo puntos en común entre las voces que encarnan este proyecto educativo. Con ello se permite reconstruir la experiencia formativa y evidenciar la coherencia del horizonte y principios institucionales, y la práctica pedagógica hasta la cotidianidad en las aulas.

En suma, cabe mencionar que este cuestionario permite establecer relaciones entre las evidencias presentadas en el taller con los niños y los resultados estadísticos del cuestionario, para luego plantear algunas generalizaciones que pueden orientar la labor educativa del Instituto Pedagógico Nacional y que sirven como referencia para próximos estudios. Ahora, como producto de las descripciones, interpretaciones, valoraciones y tematizaciones realizadas en la entrevista, los talleres y la aplicación del cuestionario ILS, el siguiente capítulo presenta y amplía algunas perspectivas denominadas como generalizaciones y que recogen la información obtenida, considerándose según Eisner (1998) ir más allá de la información dada para transferir lo aprendido a otros campos de utilidad.

CAPÍTULO VI

GENERALIZACIONES: UNA PROPUESTA DESDE EL INTERIOR DEL IPN

En este capítulo se presenta una propuesta que surge desde el interior de la investigación a partir de una perspectiva pedagógica, crítica y formativa sustentada en todo el proceso investigativo para dar cumplimiento al último objetivo específico, y así fortalecer las coherencias halladas entre las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación en tiempos de educación no presencial.

La coherencia como criterios para valorar se denomina desde Eisner (1998) como corroboración estructural, equivalente a la triangulación, la recurrencia, la evidencia circunstancial y la confluencia entre factores cuando los elementos encajan formando un todo con sentido y permitiendo la emergencia de nuevos significados compartidos. Para efectos de esta investigación, se pueden tomar como referencia algunas generalizaciones que orientan la labor educativa y que surgen de dichos resultados en el Instituto Pedagógico Nacional reconocido como laboratorio de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional para proponer algunas alternativas pedagógicas.

Eisner (1998) argumenta que lo que se aprende sobre una escuela puede elevar su coherencia a rasgos que pueden encontrarse en otras escuelas; el estudio no afirma que otras escuelas tendrán rasgos idénticos o casi parecidos, sino que son rasgos que se podrían buscar en otras escuelas y que nos permite orientarnos en el futuro. A continuación, se señalan los rasgos más sobresalientes.

6.1 Evaluación formativa: Un campo para seguir explorando

“Evaluéme, profesor, porque necesito seguir aprendiendo, y porque necesito asegurarme de que estoy bien preparado para hacer frente a situaciones que no conozco, a contextos sociales, culturales y científicos complejos, a problemas realmente difíciles”. (Álvarez, 2012, p.2)¹³

El IPN tiene un sistema de evaluación consolidado y altamente valorado en este trabajo desde la autocrítica y la necesidad de seguir profundizando en sus estudios, cuyo concepto (desde la formación) se describe como un acto de resistencia que tiene tanto la coordinadora académica, como las docentes al llevar a cabo prácticas que tienen su esencia en el concepto antes mencionado y que les ha implicado “reinventarse” en medio de la crisis.

En este sentido, para lograr la evaluación de y para el aprendizaje de corte pedagógico y distinto a la racionalidad tradicional y técnica, se requiere seguir explorando en el ámbito de “formarnos para formar desde la evaluación”, “evaluarnos para evaluar” y “desaprender para aprender a enseñar”, “superar los imaginarios para instalar una cultura de evaluación formativa en nuestras escuelas”. Estos son ejes entre comillas que nacen como principios desde la mirada interior y voz de la investigadora resultando beneficiosos para la comunidad educativa y que en palabras de Álvarez (2012) bastaría cambiar los usos más restrictivos e improductivos desde una perspectiva formativa, y hacer de la evaluación un recurso que mejora los procesos de aprendizaje –prueba de que mejorarían los de enseñanza- y que asegura el progreso sostenido de formación de quien aprende. Entonces se estaría

¹³ Véase el pre-texto en Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. <https://es.scribd.com/document/291758682/Pensar-La-Evaluacion-Como-Recurso-de-Aprendizaje>

hablando de otra forma más razonable y más comprometida, y también, por qué no, más generosa de practicar la evaluación educativa. Por ahí pueden ir los pasos en el futuro.

A partir de las temáticas de la entrevista con la coordinadora y el taller N° 2 con las docentes, se puede evidenciar la solidez del Proyecto Educativo Institucional que puso a los directivos y docentes a pensar en otras formas de evaluar en tiempos de pandemia, siendo esta un choque que revelaría e iluminaría la meta que se pretende alcanzar: Evaluar desde lo cualitativo y formativo. Lo que se proyecta es seguir trabajando desde el Acuerdo N° 13 del 2017, alimentándolo desde estrategias aplicables en las aulas y que puedan surgir de los encuentros que se dan desde los Consejos Directivo y Académico, entre los grupos de docentes de las diferentes áreas y los aportes investigativos como los del Grupo de Evaluándo_nos. En este orden, se puede establecer una mayor congruencia entre los saberes, discursos y prácticas, para así trascender a las concepciones que tienen los estudiantes, en este caso forjar y afianzar los siguientes principios en los niños y niñas.

6.1.1 Principios de la evaluación formativa

Desde esta racionalidad, resignificar la evaluación como un campo complejo y polisémico, posibilita la reflexión y planteamiento de nuevas propuestas que han manifestado su preocupación por hacer de la evaluación orientada hacia la formación, al servicio del conocimiento y como recurso para el aprendizaje. De esta manera la evaluación y sus procesos encontrados en el IPN se pueden reforzar desde el marco conceptual con las siguientes características:

Cumple con su función pedagógica: Según Díaz (2003), esta función está sujeta por la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje, es continua y está dirigida a la toma de decisiones de índole pedagógico donde se evalúa también la enseñanza, no sólo se evalúa a los estudiantes. El énfasis primario del tipo de aprendizaje que produce la evaluación cualitativa radica en el carácter transformador de las personas que lo experimentan, en este caso los niños y las niñas con sus docentes.

Involucra los intereses, es globalizada, contextualizada y reflexiva: Se reconoce que los estudiantes tienen capacidades que merecen ser tomadas en cuenta por el docente, por eso se sugiere identificar a los estudiantes con mayores dificultades y proponer estrategias de apoyo individualizadas y adaptadas. A su vez ilustra que la evaluación, así concebida, es un proceso de comunicación y diálogo permanente y respetuoso que tiene en cuenta además las preconcepciones y contextos de cada estudiante, pero también los saberes, experiencia y actitudes según sus particulares imaginarios y formas de vida, por lo que el docente observa, analiza y comprende sus diferentes estrategias de aprendizaje y las reflexiona para lograr mejores oportunidades para aprender.

Propicia autonomía en la organización para el aprendizaje y su evaluación: Hay que centrarse en el estudiante para poner en el centro de sus preocupaciones, el aprendizaje y los procesos cognitivos, afectivos y sociales de los estudiantes, por eso Díaz (2003) propone organizar y secuenciar el currículo con base a unidades didácticas flexibles que tomen en cuenta centros de interés, problemas a resolver, situaciones de aprendizaje experiencial o por

proyectos, donde se reflejen los intereses y capacidades, como la posibilidad de un conocimiento integrado y profundo, pero también evitar la programación enciclopédica y lineal de temáticas interesadas exclusivamente en la estructura disciplinar.

Se da en ambientes significativos con beneficios colectivos: Hay que apuntar al aprovechamiento de las relaciones entre todos y oportunidades de mejora de forma continua y procesual, ya que “la evaluación no está destinada a seleccionar a los alumnos que demuestran ser capaces de aprender, sino a contribuir a mejorar el aprendizaje de todos” (Camilloni, 2016, p.31), por eso, la dificultad de aprendizaje puede llegar a convertirse en una oportunidad de mejora para maximizar las habilidades y sus distintos patrones de aprendizaje, por lo que la idea del fracaso y la derrota se evita del ámbito infantil.

Es democrática, permite establecer acuerdos y negociaciones: Se establece una relación entre lo que el docente considera necesario enseñar, basado en su saber disciplinar y pedagógico, con los intereses y expectativas de los estudiantes, teniendo en cuenta su desarrollo humano y que los conocimientos tienen pertinencia social como académica, allí se podría reconocer que también la evaluación es democrática.

Favorece la motivación y promueve la retroalimentación

La enseñanza del profesor debe llevar a los alumnos al límite de sus capacidades, de modo que ellos puedan crecer desde ahí. (Moreno, 2016, p.134)

Si se pretende maximizar las virtudes de la acción pedagógica, la retroalimentación y la motivación abren las puertas para que la evaluación formativa potencie su valor, en tanto describe lo que el estudiante ha logrado y lo que le falta por mejorar cuando se le integra en el proceso, se le ayuda a tomar decisiones, lo motiva a alcanzar sus propósitos, lo empodera y lo estimula en relación con el desarrollo de sus habilidades. Gracias a la retroalimentación se obtiene información que permite dirigir los próximos pasos del aprendizaje destacando sus fortalezas y debilidades. Dicha evaluación, “se convierte en “evaluación formativa” cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos”. (Moreno, 2016, p.33)

Desde la labor del docente, Coll (2002) propone el análisis de las prácticas de evaluación con el fin de potenciar, desarrollar y promover las que puedan proporcionar información fiable, rigurosa y amplia del progreso de los estudiantes en su aprendizaje.

6.2 Aprendizaje para la vida: El esfuerzo de las docentes y lo que refleja el taller con los niños

El aprendizaje para la vida es un concepto que se trabaja desde el marco teórico con Moreno (2016), donde el eje no es la acumulación por parte del individuo, sino lo valioso es la

construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades que le permitan identificar patrones o esquemas generales que después pueda transferir a otros contextos distintos o cambiantes. Se caracterizan a los individuos desde su disposición a seguir aprendiendo durante toda la vida, capaces de hacer frente a la incertidumbre, a la diversidad y las necesidades de colaboración con los demás, partiendo de detonadoras e influencias poderosas como las iniciativas que toman, el contexto y ambientes de aula, la autocrítica, la reflexión y la atención a su propio proceso de evaluación. Esto se logra con lo que Ruíz y García (2019) afirman con la utilización de estrategias “que sitúen al estudiante en una escena para autoevaluarse, reflexionar críticamente sobre su propio proceso de aprendizaje, pero sobre todo para crear y construir nuevos conocimientos a partir de la acción compartida y mediada entre docentes y compañeros”. (p.327)

Los anteriores resultados se relacionan con el aporte de las docentes en los anteriores talleres, quienes centran su esfuerzo en hacer de la de enseñanza y aprendizaje procesos enriquecidos y significativos para ellas mismas y los estudiantes, además de reconocer el valor de uso a los conocimientos, implicando factores que forman parte del ser humano, como las emociones, el afecto, la cultura y el contexto.

6.3 Patrones de aprendizaje: Desde la formación docente a las prácticas de aula

Esta adaptación novedosa en la investigación conviene destacarla desde los aportes del modelo de patrones de aprendizaje para el diseño de acciones formativas, “para tomar decisiones sobre cómo enseñar y, sobre todo, cómo diseñar acciones formativas que

potencien un aprendizaje más reflexivo-crítico y autorregulado”. (Ruíz y García, 2019, p.324). Como el modelo de patrones de aprendizaje ha tenido una trayectoria en últimos grados de Educación primaria y en el campo universitario, también conviene abrir horizontes de sentido para profundizar en los estudios del modelo y tomarlo en cuenta en los primeros grados de primaria, todo ello fortalecerá favorablemente dichos procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, además de permitir la evaluación crítica del modelo de Vermunt (1998, 2005) para primaria. Para lograr este proceso, es posible proponer algunas alternativas gracias a los postulados teóricos, para profundizar en próximos estudios y potenciar la relación entre evaluación y patrones de aprendizaje.

6.3.1 Formación docente sobre los patrones de aprendizaje

Esta fase está orientada a la formación de los docentes, para ello convendría contar con el equipo especializado en el manejo del modelo de patrones de aprendizaje (Vermunt, 1998, 2005), tal como plantean Martínez, Galera y García (2017), se trata de brindar asesoramiento y seguimiento a los docentes, a fin de conocer cómo opera el modelo y establecer los patrones de aprendizaje en el aula, por ejemplo, identificando los estudiantes más próximos a patrones MD/AD y a otros más cercanos a RD/UD, de tal manera que los RD/UD se encuentren en la tesitura de iniciar acciones y crear aquello que necesitan para mejorar sus procesos, y que los MD/AD pongan su acción al servicio de las ideas de los demás, haciendo un trabajo en conjunto con estrategias de aprendizaje desde lo pedagógico-formativo. Tanto así que los patrones de aprendizaje “nos permiten una clara aproximación a los procesos de cambio en

los estudiantes, una mejora de la acción docente y una mayor implicación de las familias en procesos auténticamente comprensivos y constructivos en el aprendizaje de sus hijos”. (p.17)

6.3.2 Ambientes de aula y experiencias formadoras

Desde Dewey (1938/1997) se afirma que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”. Este aprendizaje es activo y genera el desarrollo del niño y en su entorno, tal como propone Díaz (2003), el cual “no sólo va “al interior del cuerpo y alma” del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad”. (p.8) Estos ambientes resultan estimulantes y motivacionales para la toma de decisiones, favorecer el desarrollo infantil, generar la innovación y la creatividad del docente, entre otros.

6.3.3 Enseñanza situada al contexto

Allí el docente es el agente que planea con sus estudiantes cómo efectuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir por ejemplo de proyectos integrados como lo realiza el IPN, estableciendo principios de flexibilidad, adaptaciones y reflexiones para promover efectos significativos.

Esta enseñanza situada a su vez es integradora no sólo desde las áreas o disciplinas, sino también desde los aprendices y docentes, pues esta sería inclusiva y tiene en cuenta la heterogeneidad en todos los campos. Se proponen otros rasgos como el tipo de

conocimiento a construir (social, propio (actitudes) y habilidades), el énfasis que se quiera dar desde el interés de los estudiantes y las formas de evaluar desde lo formativo.

6.3.4 La motivación y sus efectos en el aprendizaje infantil

Anteriormente se mencionó el papel de la motivación, por lo que vale la pena ampliarlo desde los patrones de aprendizaje. Díaz y Hernández (2002), definen la motivación intrínseca como aquella que procura los intereses personales y desarrolla las capacidades propias, busca conquistar desafíos y enfrentar retos, por lo que el individuo no necesita incentivos o estimulaciones para trabajar porque la actividad le resulta recompensante en sí misma. Por su parte la motivación extrínseca se relaciona con el interés que nos despierta el beneficio o recompensa externa, lo que vamos a lograr al realizar una actividad, por ejemplo, una calificación aprobatoria, evitar la represión de los padres o complacer al docente u obtener algún beneficio. “Esta distinción suele ser de utilidad para explicar los motivos o metas que priorizan las personas o para identificar su patrón motivacional” (p.67), pero en estas edades se puede cultivar la intrínseca para que haya una transición hacia el patrón MD. Por tal motivo, es importante conocer el contexto del niño y la niña, conocer sus razones para actuar, identificar su manera de pensar, tener en cuenta sus concepciones e ideas, las razones y expectativas que lo motivan para aprender.

El docente busca maximizar dichos saberes, siempre en función de permitir el aprendizaje, ya que la tarea escolar consistirá entonces en organizar el aprendizaje como un factor de experiencia individual y colectiva. De acuerdo con Perrenoud (2000), citado en Zambrano (2005)

El aprendizaje es único y a la vez colectivo. Único en cuanto se refiere a las capacidades de motivación que un sujeto puede efectuar en el contexto escolar, colectivo en la medida en que los pares y, en general, la cultura y el ambiente escolar coadyuvan en la valoración de los aprendizajes. (p.78)

Como en el IPN prima la pasión por el saber, hay que cultivarla y mantenerla proponiendo metas alcanzables, favoreciendo el desarrollo infantil, desde la valoración de los niños y niñas por parte de sus docentes, padres y compañeros, permitiendo experiencias como aprender jugando en ambientes de aprendizaje que fomenten la motivación.

6.3.5 Estrategias de retroalimentación y autorregulación

Tal como menciona Ruíz y García (2019) algunos de los datos obtenidos en el estudio de Martínez-Fernández et al. (2018) muestran que fomentar este tipo de actividades y experiencias de autorreflexión, autoevaluación y planificación, activa procesos de aprendizaje autorregulado que garantizan cierta mejora tanto en el aprendizaje, pero también el desarrollo de los niños, aclarando que los autores hacen referencia a “la necesidad de “mover” las concepciones y los motivos para aprender como componentes clave que se vinculan con el cambio en las acciones de aprendizaje (regulación y procesamiento), tal como defiende Vermunt (1998)”. (p.330). Esto se une con el anterior punto, pues como se trata de niños de los primeros grados de primaria, es previsible que aún no cuenten con la capacidad para autorregularse, de modo que es necesario apoyarles para que aprendan a hacerlo, gracias

a la retroalimentación y al seguimiento de una evaluación formativa, para que así vayan construyendo a nivel interno este aspecto como una de las características de su formación.

6.3.6 Trabajo colaborativo: Agrupación desde los patrones de aprendizaje

Se asume el trabajo colaborativo como una estrategia importante en la educación infantil. No obstante, se asume que si existen patrones de aprendizaje, deberían existir formas de evaluar de acuerdo al patrón, en tanto no se busca valorar o hacer un juicio de la conducta del estudiante, sino de su aproximación al conocimiento y desarrollo de habilidades, aquella que tenga en cuenta el contexto, las experiencias desde el trabajo colectivo entre patrones (MD/UD), (AD/RD), (AD/UD), entre otras agrupaciones, donde se haga un análisis riguroso de aquello que surge cuando metodológica y estratégicamente se agrupan para promover aprendizajes. Desde el punto de vista organizativo, Ruíz y García (2019), postulan que se requiere de mayor flexibilidad en los agrupamientos y la configuración de los grupos de trabajo,

Para promover el desarrollo y la puesta en acción de estrategias cooperativas y personalizadas, de proyectos e itinerarios individualizados, de una exigencia en lo relativo a la apertura de los centros al entorno (familiar, social y cultural), de la construcción compartida del currículum, gracias a la cooperación e integración de escenarios (familia, escuela y comunidad). (p.327)

El tipo de liderazgo que promueve aprendizajes colaborativos y se asume un liderazgo compartido, democrático y alternado, puesto que se trata de proporcionar a todos las

mejores oportunidades de crecimiento personal y académico. Esto también contribuye a mejorar los procesos de autorregulación, ya que, según estos autores, los escenarios donde se interactúa entre compañeros se discute, discrepa, interpela, se diversifican las ideas, hay intercambios, se toman decisiones compartidas, se brinda ayuda, hay posibilidades de la ZDP, hay mediación entre compañeros y se involucran de forma activa y personal en su propio aprendizaje, permitiendo la reflexión compartida.

Como las docentes trabajan por grupos de niños y niñas, se pretende analizar de qué forma se pueden organizar para facilitar un poco más la labor y lograr el trabajo interdisciplinario, ofreciendo oportunidades según sus patrones de aprendizaje, capacidades para la vida teniendo en cuenta los ritmos, los tiempos, las estrategias, las creencias y las motivaciones.

6.4 Evaluación diferenciada y formadora

Como evaluar en tiempos de educación no presencial se ha vuelto un reto para las instituciones, se puede tomar como punto de partida creer que todos pueden tener éxito, dándole a los niños y niñas los medios y oportunidades para desarrollarse y trabajar. Esto se relaciona con el apartado anterior sobre los principios de la evaluación formativa; sin embargo es necesario hacer un ejercicio exploratorio y de indagación sobre otras estrategias metodológicas y posibilidades para evaluar no solo en la virtualidad, sino para la presencialidad, es decir, que sirvan para ambas líneas, dado que la herramienta que las docentes de Grado Segundo emplearon fueron las observaciones de aula, las rúbricas descriptivas y los comentarios de retroalimentación en la plataforma Moodle.

Para ello resulta provechoso, trabajar en conjunto para alimentar el proceso formativo de las docentes y brindar estrategias para 1) facilitar el trabajo docente bajo criterios de evaluación, 2) brindar la información pertinente y útil a los padres para el trabajo con los niños y niñas en casa, 3) resulten formativas para los niños y niñas de estas edades, 4) contribuyan al modelo pedagógico institucional, 5) tengan en cuenta los patrones de aprendizaje de los niños y 6) sean novedosas y sirvan como referente para otras instituciones.

Puede entenderse que la evaluación tiene efectos poderosos en todos los campos y frentes, es holística y global, comprende las dimensiones del desarrollo infantil y se demuestra que está ligada a las formas de aprender de los niños y niñas. Para ello Álvarez (2012), argumenta que hace falta cambiar de mentalidad, yo añado tanto de los docentes como ahora de los padres de familia para afectar positivamente a los estudiantes, insistentemente nos hace falta comprometernos con el poder transformador de la evaluación para la formación.

Bajo estas premisas que han iluminado un panorama rico para comprender y reflexionar en próximos estudios, es posible consolidar una cultura en nuestra UPN-IPN, cultivando la pasión por el saber, una cultura de evaluación formativa que contemple los patrones de aprendizaje infantil y, sobre todo, una cultura que ilumine el horizonte de otras instituciones con la misma potencia pedagógica con la que ha iluminado el nuestro.

7. CONCLUSIONES

En este último apartado se plasman las conclusiones más relevantes de la investigación como fruto de la respuesta a las preguntas orientadoras, de los objetivos propuestos y de aspectos emergentes en el transcurso de la misma, para pensar cada categoría como un aporte al conocimiento gracias a la dirección del grupo de investigación Evaluando_nos. Aunque, de acuerdo con la metodología de indagación crítica de Eisner (1998), las temáticas y las generalizaciones recogen los aspectos más importantes que permiten construir conocimiento para comprender la complejidad del tema investigado.

7.1 Políticas educativas y calidad de la educación

El análisis documental, la entrevista con la Coordinadora y los talleres con las docentes globales, permite establecer algunas reflexiones que orientan la labor educativa de Educación Primaria con un sentido más responsable y crítico.

En primera instancia la tendencia en hacer reformas en América Latina, las cuales obedecen a la globalización y un marcado interés de organismos internacionales (OCDE, UNESCO, FMI, BM), conlleva a asumir las políticas educativas desde el lenguaje en el que se presentan y cimientos de índole económico y de mercado, cimientos centrados en la competitividad internacional, en el desarrollo de capital humano, la inserción al mundo laboral y en asegurar que el poder, con fines particulares, se ejercite de manera legítima. Tales pretensiones afectan al sector educativo, influyen en el imaginario social y legitiman prácticas desde la medición, la clasificación, el control, la rendición de cuentas y una comprensión distorsionada y

simplificada de la calidad educativa. A pesar de que hay un intento por reconocer los principios de la educación infantil en el contexto normativo que garantice los derechos de los niños y las niñas, tal como se evidencia en el análisis documental, se sigue perpetuando este modelo neoliberal desde el interior de las aulas en adelante.

En aras de alcanzar la calidad por la educación se identifican dos vertientes: la calidad desde el punto de vista de la eficiencia y la eficacia, donde el estado gestiona y controla el sistema educativo a través de los resultados de pruebas estandarizadas, monitoreo de la educación de forma generalizada, o la calidad de la enseñanza, calidad de aprendizaje y calidad de vida desde una mirada pedagógica y democrática que atiende a los contextos particulares. Estas implicaciones tienen consecuencias en el ámbito social generando tensiones al interior de las instituciones educativas, que deciden hacia dónde apuntar, si al modelo hegemónico neoliberal o a generar una postura crítica y formular propuestas alternativas.

La primera vertiente atiende a mejorar la calidad de la educación mediante las pruebas externas, cuyo propósito es recoger información para verificar dicha calidad, además, de hacer comparables los resultados a escala internacional, estableciendo así una intención por la clasificación, la productividad, la competitividad, la eficiencia y eficacia; en ciertos casos, las instituciones y los docentes se dedican a preparar o entrenar a los estudiantes para responder a la pruebas, lo que limita los propósitos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

La segunda vertiente tiene que ver con la pedagogía y el desarrollo de una conciencia crítica frente a los dispositivos de control simbólico que pretenden hacer desaparecer al docente e instalar en su lugar estrategias homogenizantes, donde más bien se privilegie como calidad de vida y aprovechamiento de los desarrollos en el campo de la pedagogía, enrutando a las comunidades en la búsqueda de su propia identidad cultural, política y de formación.

En el caso particular del Instituto Pedagógico Nacional, desde hace algunos años se viene gestando y adoptando una postura crítica, política, ética y pedagógica que ha hecho frente ante estas reformas a nivel nacional, atendiendo a la segunda vertiente antes mencionada. Estos discursos se han instalado en la labor formativa que desempeñan los directivos y docentes, al forjar una propuesta emancipadora y esperanzadora que atiende a la formación individual de los estudiantes. En este orden, las políticas educativas no determinan ni regulan la labor de la Institución, se tienen en cuenta como normativas que sirven para orientar, ya que son instituidas a nivel nacional, pero lo que determina esta labor, es la autonomía institucional crítica, al ser un laboratorio que abre sus puertas a la investigación, a la innovación pedagógica y a formar sujetos autónomos como se evidencia en el PEI.

De acuerdo a ello, la coordinadora y las docentes identifican y reconocen los estatutos de las políticas educativas, pero han profundizado en su análisis y se han dedicado a hacer resistencia desde su lenguaje, hasta sus prácticas de enseñanza y evaluación, de manera que el IPN se interesa por las particularidades de los estudiantes más que por el posicionamiento en el ranking de las pruebas Saber, allí les enseñan que no se pueden desconocer, pero si se pueden evaluar y proponer otras alternativas para mejorar la formación. En sí, se interesan

por diversificar y pavimentar el camino hacia el conocimiento, desarrollar habilidades para la vida y por asumir desde su propia identidad el concepto de calidad desde la autonomía y la ética.

Al tener este posicionamiento, se abre paso a nuevas formas de educar desde la ética y la pedagogía como parte de la formación humana y a su vez dignificar la labor del docente; en sí lo que tiene sentido es el saber enseñar, el saber aprender y el saber evaluar desde proyectos que contemplan la integración de saberes y demás dimensiones del ser humano y que consolidan un Proyecto Educativo Institucional democrático y participativo.

7.2 Evaluación de y para el aprendizaje

La evaluación es un proceso que configura la comprensión del hecho educativo y, a través de ella, mejora el quehacer de sus participantes y puesta al servicio de quien aprende. Así mismo, es una evaluación continua que contempla el trabajo previo, el durante y el después, teniendo en cuenta que se evalúa para aprender, donde no solo es el docente quien lo hace, sino entre todos reflexionan, dialogan y retroalimentan dichos procesos.

Se deja en evidencia la relación entre el estudio de los patrones de aprendizaje y evaluación formativa que se articulan desde una mirada más amplia como una reflexión sistemática donde convergen los procesos de enseñanza y aprendizaje en toda su complejidad. Se confirma la posibilidad de estudiar el modelo de patrones de aprendizaje desde un enfoque cualitativo que permite identificar las tendencias de los aprendizajes de los niños y las niñas, brindando la posibilidad de evaluar diferente de acuerdo con las particularidades de cada

contexto, las características, intereses y habilidades de los estudiantes. Así mismo, se concluye que los patrones de aprendizaje son criterios para identificar y detallar el proceso, no para calificar o medir como producto o resultado cuantificado, el cual respeta las diferencias individuales, la diversidad de ideas, pensamientos, emociones, intereses propios de los niños y niñas, lo que permite estar alejados de la estandarización.

Reconocer las tendencias de cada patrón en los niños y niñas, permite y facilita al docente desarrollar sus prácticas de enseñanza y evaluación desde una postura pedagógica, porque es capaz de adecuar su práctica a nivel particular, proyectando un trabajo interdisciplinario, colaborativo, grupal, con miras a lograr el desarrollo de los niños y niñas y su pasión por el conocimiento, más que reproducir, memorizar, repetir, mecanizar, etc. En este sentido, se retoman las palabras de Álvarez (2012)

Se le pide/exige al alumno pasar de ser sujeto dependiente a autónomo; del interés por la 'nota' a interés por el aprendizaje como valor en sí; de no tener parte ni arte en lo que aprende a ser responsable de su propio aprendizaje; de la seguridad de los apuntes a la inseguridad del pensamiento autónomo; de copiator de información transmitida (apuntes) a creador de ideas; de reproductor de pensamiento ajeno a creador de conocimiento propio; de receptor pasivo a impulsor activo, a tomar iniciativas; del silencio obligado y sumiso al diálogo participativo; de la palabra prestada a la apropiación y manifestación de la palabra propia; de 'estar' en el aula a subirse al escenario y actuar en él y desde él; de ser sujeto receptor a ser sujeto activo.

(p.8)

En el campo de la evaluación ha habido avances significativos en el contexto del IPN, el cual desde hace algunos años se ha preocupado por transformar sus prácticas, gracias al trabajo directivo y de los docentes.

Debido a la contingencia actual que obligó a las instituciones a trabajar de forma virtual, la Institución centra la evaluación cualitativa por procesos, desde una mayor comprensión y apropiación del Acuerdo N° 13 sobre evaluación formativa, especialmente en este año, generando así la transformación del concepto de evaluación por parte de la coordinadora y las docentes quienes generaron nuevas estrategias que les permiten instalar una nueva cultura de evaluación por procesos en el aula, a través de la retroalimentación, comunicación con los padres de familia, observaciones de aula, interacciones virtuales con los estudiantes y reflexiones entre el equipo de trabajo.

Se evalúa de manera global, desde aspectos convivenciales, éticos, morales, emocionales y afectivos, hasta cognitivos y académicos. De allí se encuentra el reto al preguntarse cómo evaluar cuatro áreas para condensarlas desde el enfoque cualitativo, dado a la presencia de la interdisciplinariedad como eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados en el proyecto de aula desarrollado.

Así mismo, en este proceso se concluye la emergencia del rol de la familia como agente evaluador y con quienes se puede heteroevaluar, pues la evaluación no solo le corresponde al docente o al estudiante, sino a los padres de familia, quienes al inicio de la coyuntura reconocieron la complejidad de evaluar y ser evaluados. Esto condujo a una lectura más

minuciosa de los procesos individuales de los niños y niñas, también a valorar aún más a labor que desempeña la Institución en su formación y a sentirse retados por la superación de aquellos imaginarios o concepciones de una evaluación tradicional.

Otra conclusión atiende a la evaluación formativa desde los patrones de aprendizaje, es decir centrarse en la caracterización de los grupos de estudiantes para evaluar globalmente pero también individualmente, gracias a las tendencias que se logran identificar de acuerdo a las dimensiones y componentes del modelo de patrones de aprendizaje, no con miras a la aprobación, certificación o clasificación, sino a las aproximaciones sobre cómo el estudiante desarrolló determinados conocimientos o habilidades, qué estrategias empleó para lograrlo, qué le motivó a desarrollar determinada tarea, etc.

Para atender a una mayor coherencia entre el discurso y las prácticas de evaluación en el aula, se insiste por el fortalecimiento de los saberes de los docentes, familias y estudiantes acerca de la evaluación formativa en la educación infantil, proveer estrategias o herramientas que se puedan utilizar en el aula, consolidando los procesos de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y como se mencionó en anteriores capítulos, evaluar lo evaluado para evaluar mejor, gracias a los aportes directivos, de los docentes y demás miembros de la comunidad educativa que constantemente se preocupan por edificar cimientos desde la pedagogía y la formación humana.

7.3 Enseñanza y aprendizaje en la educación infantil

La primera conclusión es la importancia de conocer al niño desde su singularidad y su propio desarrollo individual, la interacción y el acompañamiento del docente en estos procesos. Lo que conlleva a identificar procesos contextualizados y el interés por cultivar la pasión por el saber, el desarrollo de habilidades y la formación humana.

Todo ello se logró en las evidencias de la entrevista y los talleres, al contemplar que el docente es capaz de renovar sus formas de enseñar y ser capaz de adaptarse al contexto de la no presencialidad, con creatividad, sentido humano, trabajo en equipo, aprendiendo más para enseñar mejor. Lo anterior refleja una coherencia con los resultados del acercamiento con los niños y el análisis del cuestionario de patrones de aprendizaje.

En segundo lugar, una estrategia metodológica empleada con rigurosidad, organización, innovación y pasión logra los mismos fines tanto en la presencialidad como en la virtualidad. El énfasis está en lo que podemos hacer y lo que somos capaces de lograr con lo que tenemos al alcance de nosotros, pues en medio de la virtualidad aparentemente nos sentimos limitados por muchos factores externos, pero el reto está en nosotros cuando somos capaces de adaptarnos y superar las limitaciones que hoy por hoy se convierten en fortalezas.

Con este trabajo queda demostrado que se aprende de muchas maneras, todos aprenden y todos ganan, se motiva de otras formas, se enseña dependiendo de la capacidad creadora del docente gracias a la flexibilidad curricular de la Institución. En este sentido, el límite no es

el medio o las situaciones cuando queremos lograr una mejor educación de nuestros niños y niñas.

Además de ello, se demuestra que, a pesar de la crisis, hay una tendencia predominante por enseñar y aprender desde los patrones de aprendizaje MD (dirigido al significado) y AD (dirigido a la aplicación), el RD (dirigido a la reproducción) se orienta más en las estrategias de procesamiento que se requieren ir fortaleciendo en el trascender escolar. Por eso, convendría revisar las temáticas que surgen de cada categoría, junto con la propuesta alternativa del capítulo sexto que sirven como referencia para próximos estudios y permita orientar y fortalecer estos procesos y la labor educativa del Instituto Pedagógico Nacional. En consecuencia, se considera que los objetivos de esta investigación se cumplieron satisfactoriamente, con el valor agregado que generó la contingencia de la pandemia.

Por último, se concluye una relación de todas las categorías de la investigación otorgándole un valor pedagógico, social al tener en cuenta los aportes de cada autor, usar los antecedentes de otros estudios para construir el propio conocimiento y articular los saberes adquiridos al presente trabajo que aporta tanto a la institución, como al campo de la investigación en la UPN.

Reflexiones finales sobre los aportes de esta investigación

Este trabajo de investigación se asume desde el inicio como un reto individual bajo el acompañamiento del asesor, quienes se aventuraron a explorar este campo de conocimiento para superar aquellas visiones de corte psicométrico y cuantitativo, para ilustrar otras

posibilidades desde lo pedagógico y cualitativo. Así mismo, se confronta la mirada tradicional de la evaluación instalada en nuestra cultura, con una mirada innovadora que se reconoce en el interior del IPN y que en los últimos años ha buscado mejorar y transformar su sistema de evaluación y sus prácticas de aula.

Adicionalmente, este trabajo aporta a la articulación de saberes construidos entre la Universidad Pedagógica, específicamente desde la línea de investigación Evaluación y Gestión Educativa con el grupo Evaluándo_nos y el trabajo que desempeñan los directivos, los docentes y los estudiantes en el Instituto Pedagógico Nacional. De allí que hay una reciprocidad de aportes, al IPN tener una propuesta con potencia, es digna de ser replicada o evidenciada en otros escenarios, junto con los elementos investigativos que este trabajo tiene.

En tiempos de pandemia es posible pensar la educación desde otra arista, desde un escenario como el IPN, que demuestra no solo el cambio, sino el aprovechamiento de oportunidades para fortalecerse, acompañar a las familias, alzando la voz de adentro hacia afuera, instando a la transformación, abriendo espacios para tejer saberes y construir escuela. Esto demuestra el alcance, el impacto y la potencia de tener bases pedagógicas, epistemológicas, curriculares, políticas y éticas sólidas que a su vez son flexibles, respetando la autonomía de sus actores y la capacidad que tenemos de crear nuevas posibilidades. El llamado que hace la coordinadora y las docentes merece tomarse en cuenta, ya que este ejercicio, denominado por ellas, como catarsis, nos lleva a interconectar nuestras voces entre UPN e IPN, por eso este trabajo aporta a la formación en investigación de la autora, como a la Institución educativa.

En conclusión, esta investigación plantea un reto esperanzador que demuestra otras posibilidades de pensar la educación, más ahora en tiempos de pandemia, de asumir las prácticas institucionales y de ser docente, y que influye de manera propicia en los niños y las niñas. Todo lo anterior, desde actos de resistencia ante el modelo hegemónico y tradicional, desde alzar la voz con propuestas innovadoras que se hilen con otras para afectar instancias a nivel macro. “Aquí en la UPN-IPN construimos conocimiento, construimos educación y orientamos para la transformación”.

Además, este proceso de investigación me ha permitido asumir múltiples elementos conceptuales y metodológicos para comprender mejor lo que sucede en el contexto de la educación infantil, específicamente con los niños de Educación básica primaria y adquirir un ojo más ilustrado gracias a la experiencia ética y política, la cual considero fundamental para mi vida profesional.

REFERENCIAS

Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(1), 11-25. Universidad de Cádiz. España.

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer examinar para excluir*. Madrid: Morata, S.L.

Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En Jaruta, B.E Imberón, F. (Coord.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación: Una nueva escuela para el siglo XXII*. 139-158. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/291758682/Pensar-La-Evaluacion-Como-Recurso-de-Aprendizaje>

Álvarez, J. (2015) *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos*. Educación y cultura, volumen (III), p.10-17. Universidad Complutense, Madrid, España.

Alzate, M. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia. Editorial Papiro.

Anijovich, R, Camilloni, A, Cappelletti, G, Hoffmann, J, Katzkowicz, R, López, L (2016). *La evaluación significativa*. Argentina. Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós, Voces de la Educación.

Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Boletín virtual*, Vol 4.

Arias, E. (2008). *Las trampas de la calidad en educación: Una crítica y una propuesta*. *Revista Internacional Magisterio*. *Revista Educación y Pedagogía* N° 32. Cooperativa Bogotá, Colombia, Editorial Magisterio.

Banco Mundial, (2011). Aprendizaje para todos: invertir en los conocimientos y capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Washington. Recuperado el 10 de agosto de 2019 http://www.virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf

Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas. George Washington University (GWU). Recuperado el 05 de junio de 2020 <http://epaa.asu.edu/ojs/article/751>

Barrera, M., Donolo, D, y Rinaudo, M. (2010)- Estilos de aprendizaje en alumnos universitarios: peculiaridades al momento de aprender. Revista Estilos de Aprendizaje, nº6, Vol 6, octubre de 2010. Recuperado el 25 de julio de 2020 <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/912/1613>

Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (1), 32-42.

Coll, C. y Onrubia, J. (1999). Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de Educación. Madrid, España: Alianza Editorial.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I y Zabala, A. (2002). Constructivismo en el aula. España, Editorial Graó.

Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. Teacher College Record. Review, 64(8), 235-257. Recuperado de <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/116687/14.PDF>

De Moya, M.V. y Madrid, D. (2015). La Educación Infantil que queremos: investigaciones y experiencias. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 30(2). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Universidad Nacional Autónoma de México. Tercera edición. México: McGrawHill.

Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, No. 2. pp. 105-117. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. Recuperado el 10 de enero de 2021 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>

Díaz, R. (2018). *Las políticas educativas en Colombia en la era neoliberal*. Tesis doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Díez, E.J. (2006). Educar para el mercado. *Revista Opciones Pedagógicas* N°34. España: Universidad de León.

Díez, E. (2006) *Evaluación de la cultura institucional en educación un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán

Díez, E. (2009). *Globalización y Educación Crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Díez E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 13, núm. 2, pp. 23-38. Recuperado el 20 de agosto de 2020 <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217014950003.pdf>

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Educador.

Escobar (2014). *La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de formación integral*. Universidad Católica de Manizales. Manizales, Colombia.

Escribano, A. (1992). *Modelos de enseñanza en la Educación Básica*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*: v. 9, n. 1, p. 11-43. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Fonseca, G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación Educere, vol. 11, núm. 38, pp. 427-432 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603807.pdf>

Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Rure.

Freire, P. (2008). Cartas a quien pretende enseñar. (1ra ed.). Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>

García, L. (2011). La calidad educativa y los resultados en las pruebas de estado: una relación controvertida. Universidad del Tolima, Colombia.

Gimeno, J. (2005). La evaluación en la enseñanza. En Gimeno, J. & Pérez, A. (2005). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. Conocimiento y políticas públicas educativas. Revista Educación y ciudad (33), 159-170. Recuperado el 20 de agosto de 2020 <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1658> Bogotá, Colombia.

Gómez, M., Carreras, Ll., Valentí, M., y Nadal, A. (2005) Evaluación y postevaluación en la Educación Infantil. Cómo evaluar y qué hacer después. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.

Hederich, C. y Camargo, A. (2000) Estilo cognitivo y logro académico en la ciudad de Bogotá. Revista colombiana de educación. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de enero de 2021. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7782>

Hederich, C. Páramo, P, López. O., Sanabria, L. y Camargo, A. (2015) ¿Dónde ocurre el aprendizaje? Revista Psicogente, Vol.18 pp. 320-335. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia. Recuperado el 20 de enero de 2021 <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1405/2580>

Hederich, C. y Camargo, A. (2019). Revisión crítica del Modelo de patrón de aprendizaje de J. Vermunt. *Revista Colombiana de Educación*, 77, 1-25. doi: <https://doi.org/10.17227/rce.num77-9469>.

Hidalgo, J. y Rivas, C. (2014). Elementos para la construcción de una política educativa pública. *Revista de Educación y Cultura* N° 106. Políticas públicas educativas. Recuperado de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revitas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20106.pdf . P. 22-27.

Hoyuelos, A. (2008). Los tiempos de la infancia. En *Temps per Créixer*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf

Instituto Pedagógico Nacional. (2019). Proyecto Educativo Institucional. Instituto Pedagógico Nacional. Bogotá, Colombia.

_____. (2013) Acuerdo 07 de 2013, por el cual se reglamenta el Sistema Institucional de Evaluación de Aprendizajes y Promoción de los estudiantes de Educación Formal: Preescolar, Básica y Media, Educación Especial y Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano del Instituto Pedagógico Nacional. Consejo Directivo IPN.

Jurado, F. (2009) El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. Universidad Nacional de Colombia.

Jurado, F. (2012). Sobre el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Universidad Nacional de Colombia. Cuadernos del Seminario de Educación (N.15). Bogotá, Colombia.

Martínez Boom, A. (2004). *Maestro: Sujeto de saber y prácticas de Cualificación*. Colombia.

Martínez Boom, A. (1999). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, Discurso y Poder*. P 151-201. Editorial CORPRODIC.

Martínez, J., Galera, A. & García, J. (2017). Patrones de aprendizaje en Educación Primaria, identificación y acciones formativas inclusivas. Manual de Educación Primaria Orientaciones y Recursos . Universidad Autónoma de Barcelona. España. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320831419_PATRONES_DE_APRENDIZAJE_EN_EDUCACION_PRIMARIA_Identificacion_y_acciones_formativas_inclusivas

Martínez, M. (2010). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas 3° edición.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1999). Serie de Lineamientos curriculares de idiomas extranjeros. Recuperado el 25 de enero de 2021 http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

_____. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Recuperado el 25 de enero de 2021 https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177745_archivo_pdf.pdf

_____. (2018). Pruebas Saber. Recuperado el 25 de enero de 2021 https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-397384.html?_noredirect=1

_____. Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en presencialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa. Recuperado el 17 de julio de 2021 https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-399094_recurso_1.pdf

Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma de México. México D.F.

Monedero, J. (1988). Bases teóricas de la evaluación educativa. Recuperado de https://issuu.com/humbertoescalante/docs/bases_te_ricas_de_la_evaluaci_n_e

Niño, L. (1998). Currículo y Evaluación: Sus relaciones en el aprendizaje. En: Revista Pedagogía y Saberes, N° 11. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

_____. (2005). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. Revista Opciones Pedagógicas N°34. 27-43. Bogotá, Colombia.

_____. (2012). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿Relaciones de medición, control y homogenización, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. y Gamma, A. (2016) Competencias y currículo problemáticas y tensiones en la escuela. 1ª. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Grupo de investigación Evaluando_nos.

OCDE (2018). Revisión de Recursos Escolares. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de: <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>

Ortega, P. (2015). Maestros bonsái. Es lo que quieren cultivar las políticas públicas en educación. Revista Aula y Palabra. Recuperado de <https://aulaypalabra.wordpress.com/2015/10/17/maestros-bonsai-por-piedad-ortega/>

Páramo, P. & Arango (2008) La investigación en las Ciencias Sociales. Técnicas de recolección de información. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

Pérez, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En cuadernos de Educación N° 143. Cooperativa Laboratorio Educativo. Caracas, Venezuela.

Pérez, A., Ramos, E. y Casas, J. (2020). Educación, pobreza y coronavirus en Colombia. Revista Educación y Cultura N° 137. 10-19 Recuperado de http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/images/revitas_101-134/EDICION_137_SEPT_10.pdf

Pinilla, A. & Páramo, P. (2011). Fundamento de la postura epistemológica del maestro universitario-investigador. ENTORNOS, No. 24. Universidad Surcolombiana. Vicerrectoría

de Investigación y Proyección Social, 2011, pp. 287-294. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798862>

Ravela, P. (2009). Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América Latina. Conferencia en la Universidad Nacional de Colombia. Congreso Internacional.

República de Colombia. (1994). Ley General de Educación de 1994. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-124745_archivo_pdf9.pdf.

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). Concepto de política educativa. En Rizvi, F. y Lingard, B. (2013), Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid: Morata, S.L.

Rojas, D. (2021). EVALU-ARTE. Concepciones y prácticas sobre la evaluación del estudiante de arte danzario en la Educación Superior. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Roth, A. (2002). POLÍTICAS PÚBLICAS. Formulación, Implementación y Evaluación. Bogotá, Colombia. Ediciones Aurora.

Rousseau, J. (1998). Emilio o de la educación. México. Porrúa.

Ruiz, C. y García, J. (2019). ¿Qué nos aporta el modelo de patrones de aprendizaje para el diseño de acciones formativas? Revista Colombiana de Educación, 77, 321-341. doi: 10.17227/rce.num77-9527

Saavedra, L. (2020). La incidencia de la evaluación en la formación de los niños. Aula de Humanidades. Bogotá, Colombia.

Santos, M. (1998). Evaluar es comprender. Colección respuestas educativas. Argentina: Magisterio Río de la Plata.

Santos, M. (1999). Las trampas de la calidad. *Revista Acción Pedagógica*, Vol. 8, No. 2, p. 78-81. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17035>

Santos, M. (2014). *La evaluación como aprendizaje, cuando la flecha impacta en la diana*. Madrid, España. Narcea, S.A de ediciones.

Tamayo, A. (2004). La calidad de la educación (Entre banqueros y pedagogos). *Apuntes Del Cenes*, 24 (37), 123-136. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/155>

_____. (2005). Tendencias de la pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Universidad de Caldas. Colombia.

Tamayo, A., L., Niño, L. S., Cardozo, B. y Bejarano, R. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Convenio 3712 de 2016, SED-IDEF. Bogotá, Colombia.

Tamayo, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Educación, pedagogía y nuevas tecnologías: Cuatro (4) tesis y una propuesta. *Revista de Educación y Cultura* N° 137. Educación y pedagogía en tiempos de pandemia, trascendencia, problemáticas y alternativas. Recuperado de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.fecode.edu.co%2Fimages%2FPDF2020%2FEDICION_137_SEPT_10.pdf&clen=6605041&chunk=true. P. 32-39.

_____. (2022). Pedagogía- didáctica y evaluación en la educación superior: Elementos para una política de formación docente, centrada en la práctica. Ponencia en el programa de Diplomado en docencia en la Universidad del Valle.

Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (2014). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo: Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos. París, Francia. Ediciones UNESCO.

_____. (2013/14). Enseñanza y aprendizaje para lograr la calidad para todos. Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>

_____. (2014). Documento de la posición sobre la educación después de 2015. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226628S.pdf>

_____. (2014). Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia. Recuperado de https://es.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/iucd_manual_metodologico_1.pdf

UNICEF. (2001). Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>

_____. (2005). La evolución de las facultades del niño. Innocenti Insight. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>

_____. (1989). Convención Sobre los Derechos del Niño Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

_____. (2008). Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de

[https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un enfoque de la EDUCACION PAR A TODOS basado en los derechos humanos.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PAR_A_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf)

Vargas, I. (2011) La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. Programa de Autoevaluación Académica. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica. Recuperado el 5 de junio de 2021 <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revistacalidad/article/view/436>

Vargas, O., Hederich, C. y Camargo A. (2011) Estilo cognitivo y logro académico. Revista de la Facultad de Educación Universidad de la Sabana. Educ.Educ. Vol. 14, No. 1., Bogotá, Colombia. Recuperado el 12 de mayo de 2021 <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14n1/v14n1a05.pdf>

Velásquez, R. (2009). Hacia una nueva definición del concepto de “política pública”. Desafíos. P. 149-187. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433/377>

Vermunt, J. D. (2005). Relations between student learning patterns, and personal and contextual factors and academic performance. Higher Education, 49 (3), 205-234.


Vigotsky, L. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Revista infancia y aprendizaje, 27-28 (3-4), 105-116.

Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Colección Seminarium. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Zuleta, E. (s.f.) El carácter social de la infancia. Capítulo 1. Proceso de desnaturalización. Texto inédito. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/66562553/El-caracter-social-de-la-Infancia-E-Zuleta>

Zuluaga, O., Echeverry, J. (1987) El fortalecimiento de las investigaciones pedagógicas. Pedagogía e Historia. Ediciones Foro por Colombia.

ANEXOS

	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i>	Grupo de Investigación EVALUÁNDO_NOS Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA GRUPO DE INVESTIGACIÓN EVALUÁNDO_NOS		
EVALUACIÓN FORMATIVA Y PATRONES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN ESTUDIO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL - IPN		
<i>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A COORDINADORA ACADÉMICA DE PRIMARIA</i>		
<p>Con el propósito de recoger información y reflexionar en torno a las prácticas de evaluación de las docentes de grado segundo y su relación con los patrones de aprendizaje de los niños y las niñas, solicito amablemente su participación la entrevista mediada por algunas preguntas que comprenden las categorías de mi investigación.</p>		
<p>Por motivos de la organización de la información, solicito el permiso de grabar la sesión de hoy, y de esta forma optimizar el tiempo de la discusión. Agradezco de antemano su participación y disposición con este ejercicio.</p>		
OBJETIVOS		
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar las prácticas de evaluación y su relación con los patrones de aprendizaje de los niños y niñas de grado segundo, para elaborar propuestas que permitan fortalecer su coherencia en el contexto institucional del Instituto Pedagógico Nacional. • Identificar el panorama internacional y nacional de las políticas educativas acerca de la evaluación y su incidencia en las prácticas pedagógicas de aula, a fin de comprender los supuestos conceptuales y epistemológicos en que se sustentan. • Caracterizar las relaciones y posibilidades entre el enfoque pedagógico del PEI y las transformaciones y avances en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación ocurridas en tiempos de pandemia en los Grados Segundo facilitando su interpretación y comprensión 		

6. De acuerdo con su experiencia como coordinadora y su saber disciplinar, ¿Cuál es la finalidad de la evaluación según las políticas educativas?
7. ¿Cuáles han sido las modificaciones al sistema de evaluación que realizó el Consejo Directivo del IPN?
8. En el contexto actual de la coyuntura de la pandemia y en el marco de la virtualidad, ¿Qué logros o alcances, problemáticas, limitaciones en la evaluación en educación primaria identifica para alcanzar los propósitos educativos?
9. Desde su perspectiva como coordinadora, ¿Qué retos y posibilidades ofrece la pandemia para el IPN?
10. ¿Qué les ha revelado la pandemia para su ejercicio como docentes dentro de su práctica educativa, con los estudiantes y con sus familias?

Agradezco su participación, reflexión y aportes a esta investigación



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
 GRUPO DE INVESTIGACIÓN EVALUÁNDO_NOS**

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y PATRONES DE APRENDIZAJE
 EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:
 UN ESTUDIO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL - IPN**

TALLERES CON LAS DOCENTES DE GRADO SEGUNDO

Con el propósito de recoger información y reflexionar en torno a las prácticas de evaluación de las docentes de grado segundo y su relación con los patrones de aprendizaje de los niños y las niñas, solicito amablemente su participación en el desarrollo de los talleres que están mediados por algunas preguntas que comprenden las categorías de mi investigación

Por motivos de la organización de la información, solicito a ustedes el permiso de grabar la sesión de hoy, y de esta forma optimizar el tiempo de la discusión. Agradezco de antemano su participación y disposición para este conversatorio.

OBJETIVOS

- Caracterizar las prácticas de evaluación y su relación con los patrones de aprendizaje de los niños y niñas de grado segundo, para elaborar propuestas que permitan fortalecer su coherencia en el contexto institucional del Instituto Pedagógico Nacional.
- Identificar el panorama internacional y nacional de las políticas educativas acerca de la evaluación y su incidencia en las prácticas pedagógicas de aula, a fin de comprender los supuestos conceptuales y epistemológicos en que se sustentan.
- Caracterizar las relaciones y posibilidades entre el enfoque pedagógico del PEI y las transformaciones y avances en las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación ocurridas en tiempos de pandemia en los Grados Segundo facilitando su interpretación y comprensión.

Los talleres se desarrollarán en tres momentos:

1. Políticas educativas
2. Transformaciones pedagógicas, curriculares en tiempos de pandemia
3. Transformaciones en Evaluación y patrones de aprendizaje en tiempos de pandemia

Caracterización de las docentes

Nombre de la docente:

Tiempo laborando en el Instituto Pedagógico Nacional:

Titulación:

Área a la que pertenece:

Categoría I: Políticas educativas

1. ¿Cuál considera usted, ha sido la intencionalidad de las políticas educativas asociadas con la calidad de la educación?
2. De acuerdo con su experiencia docente y su saber disciplinar, ¿Cuál es la finalidad de la evaluación según las políticas educativas?

Categoría II: Evaluación de y para el aprendizaje

8. En el contexto actual de la coyuntura de la pandemia y en el marco de la virtualidad, ¿Qué logros o alcances, problemáticas, limitaciones en la práctica evaluativa en el aula identifica en su práctica para alcanzar los propósitos del grado segundo?
9. De acuerdo con su saber, ¿Cuáles han sido las modificaciones al sistema de evaluación que realizó el Consejo Directivo del IPN?

PREGUNTAS EMERGENTES

10. ¿Cómo considera el proceso de aprendizaje de sus estudiantes entendiendo el enfoque pedagógico del IPN y la contingencia actual?
11. ¿Cuál es el propósito de la evaluación según el IPN?
12. ¿Cuáles son los instrumentos que usted utiliza para evaluar a sus estudiantes en el contexto de educación no presencial?
13. ¿Cómo se desarrolla la retroalimentación en el proceso educativo con los niños y las niñas en el contexto de la virtualidad?
14. ¿Reconoce usted las creencias o concepciones, las orientaciones motivacionales y las estrategias que emplean sus estudiantes al momento de aprender?

Categoría III: Enseñanza y aprendizaje en la educación infantil

5. A raíz de la situación de la coyuntura de la pandemia y en el marco de la virtualidad, ¿Qué tipo de transformaciones ha tenido que realizar (desde el PEI) en su práctica pedagógica y de enseñanza con los grados segundo?
6. ¿Cuáles han sido los retos, posibilidades y limitaciones que ofrece la pandemia en términos de enseñanza, pedagogía y aprendizaje?
7. ¿Qué implicaciones pedagógicas ha tenido el trabajo virtual para los docentes y para los estudiantes?, y ¿Cómo han logrado mantener la pasión por el saber en tiempos de pandemia a través del proyecto de aula?
8. ¿Considera que hay relación entre el currículo, la evaluación y el PEI en el IPN?

Agradezco su participación, reflexión y aportes a esta investigación



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN EVALUACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EVALUÁNDO_NOS**

**EVALUACIÓN FORMATIVA Y PATRONES DE APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:
UN ESTUDIO EN EL INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL - IPN**

TALLER CON LOS NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO SEGUNDO

Con el propósito de recoger información y reflexionar en torno a las tendencias en los niños y niñas de acuerdo con el modelo de patrones de aprendizaje, se realizarán las siguientes preguntas a través de un juego virtual.

Por motivos de la organización de la información, solicito a ustedes el permiso de grabar la sesión de hoy, y de esta forma optimizar el tiempo de la discusión. Agradezco de antemano su participación y disposición para este conversatorio.

Recursos virtuales:

<https://wordwall.net/es/resource/6026516/preguntas-ni%c3%b1os>

<https://www.youtube.com/watch?v=dgoWM4tBrik>

OBJETIVO

Caracterizar las tendencias en los niños y niñas de acuerdo con el modelo de patrones de aprendizaje con el fin de identificar las transformaciones y posibilidades pedagógicas desde un acercamiento a través de la virtualidad debido a la contingencia actual.

1. ¿Qué me imagino cuando me dicen la palabra evaluación?
2. ¿Cómo son las evaluaciones en mi colegio?
3. ¿Cómo evalúa mi profe?
4. ¿Consideras importante la evaluación?
5. Para mí, ¿qué es aprender?
6. ¿Qué es lo que más me gusta de aprender?
7. ¿Qué he aprendido con las actividades integradoras de mi proyecto de aula?
8. ¿Cómo me gusta que me enseñen mis profes?
9. ¿Qué me gusta y qué no me gusta de la virtualidad?
10. ¿Cómo me gusta trabajar, en grupo o individual?

Aplicación del instrumento de patrones de aprendizaje ILS

<https://docs.google.com/forms/d/15LYuCnYEWuGKuJVQ8oEypEYOoqzv51btRM0IxyjhS0/viewanalytics>

Instructivo digital para desarrollar el cuestionario de patrones de aprendizaje ILS

https://www.youtube.com/watch?v=0fOmx6v_dgQ

Anexo 4: Recursos online para la aplicación del cuestionario de patrones de aprendizaje