

LA EVALUACIÓN EN EL AULA DURANTE EL DESARROLLO DE CLASES REMOTAS
EN ÉPOCA DE PANDEMIA EN COLEGIOS PÚBLICOS DE BOGOTÁ, UN ESTUDIO DE
CASO

STEPHANIE MELO PABÓN


WILLIAM ALEXANDER PEDREROS MUÑOZ

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE
MAGÍSTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

YANETH FABIOLA DAZA PAREDES

DIRECTORA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ, AGOSTO DE 2021

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>EDUCANDO AL FUTURO</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 1 de	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	La evaluación en el aula durante el desarrollo de clases remotas en época de pandemia en colegios públicos de Bogotá, un estudio de caso.
Autor(es)	Melo Pabón, Stephanie; Pedreros Muñoz, William Alexander.
Director	Yaneth Fabiola Daza Paredes.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2021.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.
Palabras Claves	Evaluación del estudiante; evaluación para el aprendizaje; evaluación del aprendizaje; evaluación en el aula; clases remotas; pandemia.

2. Descripción
<p>La investigación se genera del interés por parte de los investigadores sobre las formas en las que habitualmente se concibe la evaluación en el aula por parte de los docentes de los diferentes niveles de enseñanza en los colegios públicos de Bogotá. En razón a esto, se planteó una investigación que respondiera cómo se configuró la evaluación del aprendizaje en el atípico contexto derivado de la pandemia provocada por la COVID – 19, buscando conocer las diferentes formas a través de las cuales los docentes llevaron a cabo la evaluación en el desarrollo de las clases remotas durante este evento en particular. En adición a esto, indagar sobre los diferentes elementos que, por la misma situación, intervinieron en el proceso de evaluación de los estudiantes y cómo los docentes lograron valorarlos o ignorarlos. También el interés de la investigación está motivado por saber si la</p>

evaluación tuvo algún tipo de transformación o por el contrario se conservaron las prácticas por parte de los docentes a la hora de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes como antes de la pandemia.

3. Fuentes

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa.
- Alta Consejería Distrital TIC. (2020). ALTA CONSEJERIA DISTRITAL TIC - Secretaría General. Bogotá, D.C. Obtenido de <https://tic.bogota.gov.co/noticias/749-hogares-bogotanos-tienen-servicio-internet-%C2%A0>
- Álvarez, J. (1997). La Evaluación Crítica como Actividad del Aprendizaje., (págs. 227 -237). Bogotá, Colombia. Obtenido de https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2063/III_Encuentro_de-Investigacion_p_227-237.pdf?sequence=1
- Álvarez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid, España: Morata.
- Álvarez, J. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias.
- Amaranti, M. (2010). EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires, Argentina.
- Antúnez, A., Ángel, Z., & Aranguren, C. (1998). Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación y su condición en educación básica.
- Avendaño, I. (2005). La crítica educativa y su validez en el pensamiento de Elliot Eisner. Venezuela.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (1959). Historia del Banco de Desarrollo Interamericano. Obtenido de <https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/historia-del-banco-interamericano-de-desarrollo%2C5999.html>
- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación. Pearson Educación.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, S. (2000). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales. Colombia.
- Casanova, M. A. (1997). Manual de Evaluación Educativa. Madrid, España: La Muralla.
- CEPAL - UNESCO. (2020). La educación en tiempos de Pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL - UNESCO, 21. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED. (s.f.). Página principal.
- Colegio Enrique Olaya Herrera IED. (s.f.). Página principal.
- Colegio José Jaime Rojas IED. (s.f.). Página principal.
- Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED. (s.f.). Micro currículo Educación Media.

- Colegio Nueva Esperanza IED. (s.f.). Plan integral de Educación en ciudadanía y convivencia.
- Colegio San Cayetano IED. (s.f.). Página principal.
- Colorado, A. (2013). Evaluación y Promoción de estudiantes, una estrategia de cobertura. Bogotá 2002 - 2012. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de educación. 50. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cortés, J. (2017). Guía de evaluación educativa para el profesorado de educación primaria y secundaria.
- Díaz, E. (2014). Construyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa: La autoevaluación en la formación de sujetos autónomos y críticos. Ponencia y documentos presentados en el Congreso Internacional de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior: Formación y Experiencias. Universidad de Antioquia.
- Díaz, J. (2010). Currículo y Evaluación en el marco del Decreto 1290: ¿Políticas o pedagogía? *Praxis y Saber*, 117-149. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248393007.pdf>
- Díaz, L. (2021). Conferencia Diferencias entre Educación Remota, Educación Virtual y Educación a Distancia. Colombia.
- Eisner, E. (1998). Ojo ilustrado. Paidós. Obtenido de <https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/el-ojo-ilustrado-elliott-eisner.pdf>
- Flotts, M., & Rodríguez, M. (s.f). Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Nociones básicas en medición y evaluación en el contexto educativo. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A251.pdf>
- García, C., & Víctor, P. (2004). Aprender con otros en la red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asincrónica.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación.
- Hamodi, C., & et al. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* Vol. XXXVII, núm. 147.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- ICFES. (2021). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior. Obtenido de [Icfes.gov.co](https://www.icfes.gov.co): <https://www.icfes.gov.co/50-icfes>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Paidós.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. Digital Publisher.
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Revista Educación* Vol. XVII, No. 33.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 1290 de 2009. 5. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. 336. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Circular No. 19. 6. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-393910_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Circular No. 20. Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID - 19). Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-394018_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Circular No. 21. Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID - 19), así como para el manejo del personal docente. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-394116_recurso_2.pdf
- Mora, D. (2009). Estándares e indicadores de calidad de la educación para los países ALBA. Revista de Investigación Educativa V. 2 No. 3. La Paz, Bolivia.
- Morales, J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. Barcelona.
- Moreno, P., & Soto, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. Revista Educar.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. Ciudad de México, México. Obtenido de https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- OCDE. (1961). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/noticia/180525-Historia-y-miembros-de-la-Ocde>
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, No. 1.
- Oliva, M., & Fernández, E. (2016). Estandarización educativa y sus alternativas: una perspectiva crítica. Cuadernos CEDES 36.
- Orellana, D. (2006). Técnicas de recolección de datos en investigación cualitativa implementadas en entornos virtuales. Cuadernos de Investigación No. 7.
- Pérez, L., & Aguilar, D. (2011). “Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas”. Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza aprendizaje de la justicia social. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Programme for International Student Assessment (PISA). (s.f.). Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Rincón, F., & Sandoval, J. (2014). AGENCIAS Y RESISTENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, UN ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO DE PUERTO BOYACÁ. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales:

- una propuesta. *Revista Espacios Públicos* Vol. 14, No. 31.
- Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (2007). *Epistemología de la investigación cualitativa. Artículos Arbitrados.*
- Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Educación las Américas*, 65. Obtenido de <https://docplayer.es/98950494-Revista-educacion-las-americas.html>
- Sandoval, B. A. (2016). *Concepciones y prácticas de los docentes de educación básica secundaria y media, sobre la evaluación a estudiantes según el decreto 1290 de 2009. Estudio de caso de un Colegio Distrital.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, M. Á. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa* (34), 13. Obtenido de <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%c3%b3n-de-la-escuela.pdf>
- Santos, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales.*
- Santos, M. Á. (2014). En S. G. Ángel, *La evaluación como aprendizaje, cuando una flecha impacta en la diana.* Madrid, España: Narcea. S.A. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=yIB5BgAAQBAJ&pg=PA116&lpg=PA116&dq=El+conocimiento+ha+de+estar+centrado+en+la+acci%C3%B3n+evaluadora+y+encaminado+a+la+mejora+de+la+misma.+Entendiendo+por+mejora+no+s%C3%B3lo+la+multiplicaci%C3%B3n+de+sus+exigencias+t%>
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2020). Circular No. 003. 5. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/scan%202020-03-13%2009h12.pdf.pdf.pdf
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2020). Circular No. 005. 7. Obtenido de https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/circular0052020.pdf
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2020). Circular No. 12. 10. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2020-04/PW_Circular_12_24_02_2020.pdf
- Tamayo et al. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de la evaluación.* Bogotá, Colombia.: SED - IDEP. Obtenido de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Hacia_donde_va_la_evaluacion_libro_final.pdf
- Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación.* Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- UNESCO. (2020). *Reunión Global sobre la Educación 2020, Sesión Extraordinaria sobre Educación Post COVID- 19.* París. Obtenido de <https://es.unesco.org/sites/default/files/gem2020-extraordinary-session-concept-note-es.pdf>
- Vasilachis, I. (1997). *El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a*

la teoría. Estudios sociológicos.
 Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

4. Contenidos

La investigación favoreció el reconocimiento de la evaluación como uno de los componentes más importantes en el proceso formativo de los estudiantes, a través del cual se puede potenciar a los estudiantes por aprender cada vez más y sumergirse en su propio deseo de ser mejor cada día como individuo o, por el contrario, se puede generar un escenario en el que la evaluación en el aula se convierte en una herramienta de trámite sin sentido pedagógico o formativo para los estudiantes.

CAPÍTULO 1 – Problema: la evaluación en el aula se ha llevado a cabo como un ejercicio que en muchos casos se limita a un ejercicio meramente técnico y de jerarquización de estudiantes a través de resultados numéricos y pruebas tipos *test*, que no abordan de forma integral el proceso de la evaluación como una oportunidad permanente de aprendizaje, tanto para los estudiantes, como para los docentes.

CAPÍTULO 2 – Marco teórico: se fundamentó a partir de dos macro categorías: evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Además, estas dos categorías, fueron analizadas desde las subcategorías: propósito, instrumento, método, recursos, toma de decisiones, momentos de la evaluación, relación de poder y retroalimentación. A partir de estas, se diseñaron y aplicaron tres instrumentos de recolección de datos: Un cuestionario, un grupo focal y un análisis documental de las evidencias proporcionadas por los docentes participantes.

CAPÍTULO 3 – Marco metodológico: la investigación se planteó desde un estudio de caso con un enfoque cualitativo y desde un paradigma hermenéutico, que, desde las técnicas e instrumentos aplicados, permitieron conocer cómo se configuró la evaluación en el aula durante el desarrollo de las clases remotas.

CAPÍTULO 4 – Fases de análisis: desde la perspectiva de análisis propuestas por Elliot Eisner, se logró analizar desde la mirada de la evaluación artística, desarrollando a través de las fases propuestas por Eisner: La descripción, en la información recolectada a través de cada instrumento aplicado; la interpretación, por cada una de las subcategorías de la evaluación; la valoración, desde las categorías; y la tematización, desde los principales rasgos de la evaluación en los dos niveles de

enseñanza abordado en esta investigación.

CAPÍTULO 5 – Conclusiones y recomendaciones: las conclusiones parten desde los diferentes rasgos que se presentan de acuerdo con cada nivel de enseñanza en los que trabajaban los docentes participantes. De acuerdo con estos rasgos, la evaluación en el aula de cada uno de los niveles de enseñanza se identificó en las dos categorías de la investigación. En adición a esto, se observa una integración de familia en la evaluación y aspectos que se destacan como la retroalimentación y la forma en como esta aporta a una mejor evaluación para los estudiantes.

5. Metodología

La investigación se planteó desde la oportunidad que ofrece el paradigma hermenéutico para profundizar en la interpretación de los datos recolectados y su análisis desde la propuesta de evaluación artística y sus fases de acuerdo a Eisner, En este sentido, se configuró una metodología con un enfoque predominantemente cualitativo, que permitió conocer la configuración de los procesos evaluativos en el aula a través de la tabulación de la información obtenida en un cuestionario para la fase de descripción y categorización de las respuestas en el grupo focal y lo observado en las evidencias documentales para continuar con las fases de interpretación y valoración.

6. Conclusiones

Existen rasgos característicos de la evaluación en el aula aplicada de acuerdo con el nivel de enseñanza, en el nivel de primaria se configura una evaluación que le da valor a muchos aspectos que las docentes consideran son relevantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y por ende el uso de la evaluación en este.

En el nivel de enseñanza de básica secundaria, priman practicas evaluativas que en su mayoría distan mucho de plantear cambios significativos hacia una evaluación formativa, pues se observó por parte de los docentes en este nivel de enseñanza, poco interés por modificar sus prácticas y valorar

aspectos del contextos social, económico y familiar de los estudiantes, que aportaran al aprendizaje de los estudiantes, y que la evaluación trascendiera la perspectiva de resultado final, sin la valoración de un proceso.

La evaluación en el aula debe ser vista como una oportunidad permanente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado la jerarquización de los mismo y enfatizando en un proceso evaluativo que aporte desde una concepción de evaluación para el aprendizaje.

Elaborado por:	Stephanie Melo Pabón, William Pedreros Muñoz.
Revisado por:	

Fecha de elaboración del Resumen:	20	08	2021
--	----	----	------

Dedicatoria

A Ruth Muñoz, no sólo por ser la mejor mamá del mundo, sino por enseñarme a persistir en mis metas y siempre proyectar en mí al estudio como el bien más preciado para la vida. Ningún título podrá superar el de ser tu hijo.

A Ohana: mi cielo y mi tierra.

Agradecimientos

Un especial agradecimiento a la vida por permitirnos alcanzar un objetivo académico más en nuestra formación y permanente aprendizaje sobre cómo lograr ser mejores maestros cada día.

A la directora de nuestra Tesis Yaneth Fabiola Daza Paredes, quién nos permitió adquirir un poco de su saber investigativo y nos dio la oportunidad de formar un continuo interés por desarrollar una propuesta investigativa que esperamos aporte a todos las y los docentes lectores de la misma, para pensar una mejor y más formativa evaluación en función de los estudiantes y su aprendizaje.

A los docentes participantes en esta investigación, por su tiempo e interés para pensar una mejor educación para los estudiantes, en la que la evaluación se convierta en un proceso potenciador de las fortalezas y aprendizajes, no sólo para sus estudiantes sino para ustedes como maestros.

A Yadira y sus padres, por su ayuda durante el desarrollo de este proceso y en mi vida. Gracias infinitas por siempre acompañar la consecución de mis metas.

A la familia Melo Pabón y Rhenals Melo por siempre estar ahí para apoyar, discutir, y crecer conmigo. Gracias por tanto amor.

A los amigos que caminan junto a mí. Gracias, gracias, gracias.

Tabla de contenido

Introducción	16
1. El problema	19
1.1. Descripción del problema	19
1.2. Justificación.....	25
1.3 Objetivos	31
<i>1.3.1 Objetivo general</i>	<i>31</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	<i>31</i>
2. Marco teórico	32
2.2 Evaluación del aprendizaje	36
2.2.1 Tipos de evaluación	38
2.3 Evaluación para el aprendizaje.....	43
2.3.1 Retroalimentación	49
2.4 Métodos, técnicas e Instrumentos de evaluación	51
2.5 Clases remotas y su metodología.....	54
3. Marco metodológico.....	73
3.1 Enfoque, paradigma y método de la investigación	73
3.2 Unidad de análisis y contexto	76
3.4 Fases metodológicas en la perspectiva de Elliot Eisner	84
3.5 Triangulación	86
3.6 Categorías, Subcategorías y Descriptores	87
4. Fases de análisis	100
4.1 Fase 1: Descripción	100
4.2 Fase 2: Interpretación.....	144
4.3 Fase 3: Valoración.....	162
4.4 Fase 4: Tematización	170
5. Conclusiones y Recomendaciones	181
5.1 Alcance de la investigación.....	186
Referencias	189

Índice de figuras

Figura 1. Respuesta rango de edad.....	100
Figura 2. Respuesta años dedicados a la docencia.	100
Figura 3. Respuesta formación académica.	101
Figura 4. Respuesta institución educativa donde trabaja actualmente.	101
Figura 5. Respuesta tiempo en la institución desempeñando el rol de docente.	102
Figura 6. Respuesta asignaturas de cada docente durante el desarrollo de las clases remotas.	103
Figura 7. Respuesta grados a los que enseñó cada docente durante el desarrollo de clases remotas.	103
Figura 8. Respuesta a la cantidad de cursos que enseñó cada docente en el desarrollo de las clases remotas.	104
Figura 9. Respuesta a las horas empleadas durante la jornada laboral en el desarrollo de las clases remotas.	104
Figura 10. Respuesta cantidad de horas desarrolladas de forma sincrónica durante el desarrollo de clases remotas.	105
Figura 11. Respuesta cantidad de horas dedicadas al desarrollo de actividades asincrónicas semanalmente.	105
Figura 12. Respuesta a los recursos más usados, durante el desarrollo de las clases remotas.	106
Figura 13. Respuesta a los propósitos de la evaluación previa a la pandemia.	107
Figura 14. Respuesta a los propósitos de la evaluación durante la pandemia.	108
Figura 15. Respuesta a los momentos más usados para desarrollar actividades de evaluación durante la pandemia.....	109
Figura 16. Respuesta sobre la manera en cómo se diseñó la evaluación durante el desarrollo de las clases remotas.	109
Figura 17. Respuestas sobre las actividades evaluativas que predominaron en las clases remotas.....	110
Figura 18. Respuestas sobre los instrumentos de evaluación que más se emplearon para llevar a cabo la evaluación en el desarrollo de las clases remotas.	110
Figura 19. Respuestas a la pregunta sobre qué se evaluó en el desarrollo de las actividades en las clases remotas.	111
Figura 20. Respuestas a la pregunta sobre los medios de evaluación empleadas para valorar el trabajo o desempeños de los estudiantes durante las clases remotas.	112
Figura 21. Respuestas a la pregunta sobre los criterios adicionales empleados por las docentes para valorar el proceso de aprendizaje en sus estudiantes durante el desarrollo de las clases remotas.	113
Figura 22. Respuestas sobre los tipos de escalas valorativas empleadas para evaluar a los estudiantes durante las clases remotas.	114
Figura 23. Respuestas sobre la manera como se retroalimentaba las actividades realizadas y entregas a los estudiantes.	114
Figura 24. Respuestas sobre la utilidad dada a los resultados de la evaluación de sus estudiantes en el desarrollo de las clases remotas.	115
Figura 25. Respuestas rango de edad.	122
Figura 26. Respuestas años dedicados a la docencia.	122
Figura 27. Respuestas formación académica.	123
Figura 28. Respuestas institución educativa donde trabaja.	123
Figura 29. Respuestas tiempo desempeñando el rol de docente en la institución educativa.	124
Figura 30. Respuestas asignaturas orientadas durante las clases remotas.....	124

Figura 31. Respuestas grados que orientó durante las clases remotas.	125
Figura 32. Respuestas grupos que orientó durante las clases remotas.	126
Figura 33. Respuestas horas empleadas semanalmente en la jornada laboral durante la pandemia.	126
Figura 34. Respuestas horas desarrolladas de forma sincrónica semanalmente.	127
Figura 35. Respuestas horas desarrolladas de forma asincrónica semanalmente.	127
Figura 36. Respuestas recursos usados durante las clases remotas.	128
Figura 37. Respuestas propósitos de evaluar previo a la pandemia.	129
Figura 38. Respuestas propósitos de evaluar durante la pandemia.	129
Figura 39. Respuestas momentos más usados en las clases remotas para aplicar las actividades evaluativas.	130
Figura 40. Respuestas maneras como se diseñó la evaluación en las clases remotas.	131
Figura 41. Respuestas tipo de actividades evaluativas que predominaron en las clases remotas.	132
Figura 42. Respuestas instrumentos de evaluación que más se emplearon con los estudiantes en las clases remotas.	133
Figura 43. Respuestas lo que se evaluó durante las clases remotas.	134
Figura 44. Respuestas medios de evaluación usados por los docentes para valorar el trabajo o desempeño de los estudiantes en las clases remotas.	134
Figura 45. Respuestas criterios adicionales para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante las clases remotas.	135
Figura 46. Respuestas tipos de escala valorativa usada en las clases remotas para evaluar las actividades de los estudiantes.	136
Figura 47. Respuestas retroalimentación de las actividades entregadas por los estudiantes.	137
Figura 48. Respuestas utilidad de los resultados evaluativos de los estudiantes dentro de las clases remotas.	138

Índice de tablas

Tabla 1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación	53
Tabla 2. Unidad de análisis	76
Tabla 3. Categorías, subcategorías y descriptores de la Evaluación del Aprendizaje.	88
Tabla 4. Categorías, subcategorías y descriptores de la Evaluación para el Aprendizaje.	95

Tabla de anexos

Anexo A. Descripción Grupo Focal Básica Primaria.....	194
Anexo B. Descripción Grupo Focal Básica Secundaria.....	203
Anexo C. Sondeo de Opinión.....	220
Anexo D. Juicios de Expertos.....	230
Anexo E. Invitación para Docentes Primer Momento (Cuestionario).....	236
Anexo F. Cuestionario.....	237
Anexo G. Solicitud para Docentes Segundo Momento (Evidencias Documentales)	247
Anexo H. Evidencia Documental Participante DP1	248
Anexo I. Evidencia Documental Participante DP2.....	252
Anexo J. Evidencia Documental Participante DP3.....	255
Anexo K. Evidencia Documental Participante DP4	257
Anexo L. Evidencia Documental Participante DB1.....	261
Anexo M. Evidencia Documental Participante DB2	268
Anexo N. Evidencia Documental Participante DB3	269
Anexo O. Evidencia Documental Participante DB4.....	274
Anexo P. Evidencia Documental Participante DB5.....	277
Anexo Q. Evidencia Documental Participante DB6.....	280
Anexo R. Evidencia Documental Participante DB7	283
Anexo S. Evidencia Documental Participante DB8.....	284
Anexo T. Transcripción Grupo Focal Básica Primaria (Plataforma Teams).....	292
Anexo U. Transcripción Grupo Focal Básica Primaria (Grupo WhatsApp)	316
Anexo V. Transcripción Grupo Focal Básica Secundaria (Grupo WhatsApp).....	320
Anexo W. Matriz de análisis y triangulación de la información por subcategorías e instrumentos de recolección de la información.	341

Introducción

El año 2020 se ha convertido en un hito de la historia de la humanidad como el año en que una pandemia logró poner en pausa la mayoría de las actividades económicas, sociales, culturales y educativas en todo el mundo, generando especialmente en la mayoría de los países latinoamericanos un aumento en la desigualdad representada en el acceso a derechos básicos que garantizan el desarrollo humano de forma integral en todos los rangos de edad. Sin embargo, uno de los derechos más afectados de forma negativa fue el de la educación y que ahondó en la desigualdad que históricamente ha venido impidiendo el cierre de la brecha educativa en la mayoría de los países de Latinoamérica.

La pandemia generada por la COVID – 19, afectó de forma exponencial el derecho y acceso a la educación, aún más en América latina, en datos de la CEPAL - UNESCO (2020).

En la esfera de la educación, esta emergencia ha dado lugar al cierre masivo de las actividades presenciales de instituciones educativas en más de 190 países con el fin de evitar la propagación del virus y mitigar su impacto. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe (p. 11).

Teniendo en cuenta estas cifras, se puede evidenciar el impacto que sufrió el contexto educativo se dio con mayor fuerza, en América Latina y el Caribe.

Particularmente en Colombia, se evidenció un aumento en la desigualdad para acceder de forma permanente a la educación durante la pandemia, el caso de esta investigación en la capital

Bogotá D.C., que se convirtió en una radiografía de la realidad a nivel nacional dado el número de instituciones educativas oficiales, privadas, los contextos de ruralidad urbana, de periferia, el estrato socioeconómico, entre otros. Pues a pesar del imaginario de que la capital del país cuenta con mayores recursos y acceso a la tecnología y conexión a internet, se evidenció que la realidad no dista mucho de lo que se vive en todo el país, educativamente hablando durante la pandemia.

Si bien es cierto, Bogotá, al ser la ciudad capital, tiene acceso a recursos económicos y una mayor facilidad para desplegar cobertura de internet, se evidenció que las localidades, barrios y familias que contaban con acceso a equipos con conexión permanente a internet eran muy pocos representando una constante desigualdad económica y en otros casos si se contaba con equipos no se tenía conectividad o un espacio específico para realizar las sesiones de clase en un ambiente favorable al aprendizaje, dado el hacinamiento de las familias confinadas en los hogares.

En contraste con los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), que según datos obtenidos en la Encuesta de Calidad de Vida (ECV), al ser citados por la Alta Consejería Distrital Tic (2020), asegura que

La ECV del DANE reveló que Bogotá alcanzó en el 2019 un 74,9% de penetración de Internet del total de los hogares de la ciudad. Adicionalmente, se observa que de los hogares con conexión a internet cerca de un 92% acceden a través de redes fijas y un 43% de los consultados acceden a través de servicios móviles. (p. 1)

Sin embargo, esto no se traduce en la realidad del trabajo de los docentes y estudiantes, pues la conexión a actividades de forma sincrónica y la participación lograda era mínima. Por esta razón, se vio la necesidad de crear diferentes estrategias que procuraran e incentivarán

mayor participación por parte de los estudiantes en el proceso académico, con actividades de enseñanza remota.

En Bogotá, se diseñaron y aplicaron diferentes estrategias para que los estudiantes lograran continuar su proceso de aprendizaje, sin embargo, teniendo en cuenta el nivel socio económico de la mayoría de los estudiantes que hacen parte de sector escolar público en la ciudad, no se logró un ejercicio educativo regular en toda la población escolar.

Por esta razón, en el contexto educativo público de Bogotá, se generaron formas para llegar a los estudiantes con clases remotas, como envío de guías físicas, comunicación por WhatsApp y correo electrónico, etc., y en el mejor de los casos se pudo alternar estos procesos con encuentros sincrónicos en algunos colegios de la ciudad para dar la posibilidad a los estudiantes que tuvieran los medios de continuar con sus procesos de aprendizaje desde sus casas.

Teniendo en cuenta las dificultades derivadas por la pandemia para el acceso a las clases de forma remota, y todo lo que conlleva desarrollar un proceso enseñanza dentro de estas características, la investigación presentada se focaliza en el análisis e interpretación de cómo se configuró la evaluación del aprendizaje, si se dio continuidad a los procesos y dinámicas evaluativas de la presencialidad o se generó una evaluación distinta a la habitual en un contexto sin pandemia.

1. El problema

1.1. Descripción del problema

La evaluación se ha concebido e instaurado en la escuela de forma histórica y tradicional a través de las políticas educativas que configuran el proceso de la evaluación en el aula, como el resultado a un proceso educativo en torno a la medición que como lo señala Tamayo et al. (2017), corresponde a una concepción del siglo XX, pues

la evaluación a mediados de siglo XX se fundamentó en test de rendimiento estandarizados y con referentes claros para medir las capacidades físicas y mentales de los sujetos, basados en una media, donde la objetividad, la estadística, la diferenciación, la selección, la observación, la experimentación y los datos sentaron las bases de la moderna evaluación educativa que en muchos espacios escolares hoy día se mantiene viva. En ese momento la medición a través de test de rendimiento era sinónimo de evaluación educativa. (p. 15)

Teniendo en cuenta lo anterior, se categoriza a la evaluación como una herramienta de control y medición de forma mecánica de los procesos de aprendizaje en la escuela basada en concepciones del siglo pasado. En este sentido, cómo se concibe el proceso de evaluar se limita a una imperante forma de técnicas evaluativas que se establecen desde la coerción representada en pruebas estandarizadas de selección múltiple. En la actualidad existen organizaciones de orden económico e impacto mundial como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1959) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (1961), que promueven el Programme for International Student Assessment (PISA) este programa se encarga de medir y clasificar en diferentes países a nivel mundial los resultados que tienen los estudiantes en Matemáticas, Ciencias y Lectura, demostrando que la evaluación que se realiza por medio de

pruebas estandarizadas en las que prioriza el resultado en áreas del conocimiento, que se presume por parte de quienes las promueven como las más relevantes para fomentar el desarrollo educativo en un país, responden a la necesidad de conocer lo que en términos económicos se traduce en la productividad de los estudiantes y de esta manera se limita el valor pedagógico de la evaluación en el aprendizaje escolar.

En la actualidad Colombia hace parte de las dinámicas de programas como PISA, esto en respuesta a la integración del país a la OCDE, y es así como esta organización inicia una revisión de las políticas en materia educativa en el país, lo que supone una serie de cambios de orden administrativo, legal y ejecutivo, reconociendo la importancia de los instrumentos empleados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES, que es su equivalente local para medir el “aprendizaje” de los estudiantes en todo el territorio nacional y según la OCDE al ser citada por el Ministerio de Educación Nacional (2016) invita a Colombia a considerar la creación y consolidación de un marco común de estándares, indicadores y métodos, a través del cual se logre concentrar a todas las instituciones educativas del país, generando una homogenización en las formas en cómo se lleva a cabo la evaluación.

Este tipo de indicaciones con una intención de cambio en las políticas educativas claramente buscan estandarizar los resultados de la evaluación en todos los niveles de enseñanza escolar, desconociendo las diferencias de los contextos: territorial, económico, cultural, social y, a su vez, el de los estudiantes y sus familias, aún más en un país tan diverso como Colombia.

La ley 115 de 1994 como Ley General de Educación establece en el artículo 4, que el Estado no es solo el responsable de asegurar el acceso al servicio público educativo, sino que también es responsable de garantizar que todos los aspectos inmersos en la calidad educativa funcionen o provean lo necesario para el mejoramiento del sector, destacando aspectos como:

“los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo” (Congreso de Colombia, 1994, p. 1). Esto representa la necesidad de entender que en el proceso de aprendizaje y en el proceso evaluativo, existen elementos que van más allá de la simple obtención de resultados representados en la clasificación de una prueba tipo *test*.

Dentro de la revisión de políticas hecha por la OCDE a Colombia en materia educativa, menciona la autonomía que se emana de la Ley General de Educación de Colombia, resaltando que “La Ley General de Educación también les dio a las escuelas y colegios una autonomía considerable en lo que respecta al currículo y a la evaluación.” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 42). Sin embargo, esto no se desarrolla y no se configura de forma real con la expedición del decreto 230 de 2002 y tampoco con el decreto 1290 de 2009, pues se coaccionan a las escuelas y colegios a responder a los requerimientos de orden internacional en cuanto a estandarización propias de las pruebas diseñadas y aplicadas por organizaciones como la OCDE y el ICFES, anulando las particularidades y la diversidad de los contextos colombianos en el ámbito geográfico, social y por ende educativo.

En adición a los elementos anteriormente mencionados y que configuran el contexto escolar, se deben valorar elementos que se desconocen al evaluar de forma estandarizada el aprendizaje, elementos como el estrato social de los estudiantes, la zona geográfica y particularmente la brecha social y económica que viven los estudiantes de las zonas rurales con relación a los estudiantes de las zonas urbanas.

Esto se hace explícito en el decreto 1290 de 2009 en el Artículo 1. Numeral 1, en el que se menciona que “El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales” (p.1), y a su vez

en el Numeral 2, del mismo decreto se afirma que en el ámbito nacional “El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior” (Ministerio de Educación Nacional, 2009, p. 1).

Teniendo en cuenta las organizaciones, instituciones gubernamentales, políticas y las normas que se derivan de estas, atraviesan el aula de clase y las metodologías a través de las cuales se regula a los maestros y las maestras, para llevar a cabo procesos evaluativos desde una perspectiva de eficiencia técnica, centrados en los resultados de las pruebas estandarizadas y las políticas de calidad en la educación basadas en la jerarquización y categorización desde los resultados numéricos, producto de la aplicación de una evaluación punitiva para los estudiantes.

Además, se debe tener en cuenta lo anteriormente mencionado como uno de los puntos más relevantes a la hora de analizar la perspectiva de la calidad educativa en relación con la evaluación en el aula pues, como lo sustenta Díaz (2010) al citar a Gómez (2004)

otro de los graves problemas que trae consigo el binomio Calidad y Evaluación, de acuerdo con las investigaciones del académico Ricardo L. Gómez (2004), es el intento por equiparar rendimiento escolar con el desempeño en las pruebas estandarizadas y masificadas en contextos simbólicos diferentes y complejos como consecuencia de la realidad que vive cada país en lo regional y en lo local, y a partir de ahí sacar conclusiones para la toma de decisiones que luego se operativizan en políticas públicas para el sector educativo, desconociendo dichas realidades anclados en una perspectiva técnico-instrumentalista. (p. 126)

Con base en lo anterior, es importante repensar la pertinencia de la evaluación desde una concepción de medición y jerarquización del “saber” desde la perspectiva de calidad, lo que no garantiza un proceso integral en el aprendizaje, por lo tanto, la evaluación se estructura como un proceso meramente instrumentalista y sin un componente pedagógico que sirva a la comprensión e integración del conocimiento y a la cotidianidad de los estudiantes. Además, imposibilitando la generación de una evaluación que responda a las necesidades contextuales de los estudiantes en el país.

Este escenario en el que se configura la evaluación desde los antecedentes de competencia busca jerarquizar, categorizar y medir desde los resultados en pruebas tipo *test* y en muchos casos ejercer control por parte de los docentes sobre los estudiantes en el aula de clase. Además del estado de emergencia que vive el mundo y que agudiza el problema de la calidad y pertinencia de la educación y por ende la evaluación, se busca con este proceso de investigación conocer e interpretar las formas y el sentido de la evaluación que dan los docentes de colegios públicos de Bogotá al proceso validado por el MEN mediante la Circular No. 20 *Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID - 19)* del 2020 y la Circular No. 21 *Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID - 19)*, en las que se establecen indicaciones para desarrollar las actividades académicas con los estudiantes a través de diferentes estrategias que configuran las clases remotas.

Con base en lo anterior, se generaron las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuáles son los elementos de la evaluación del aprendizaje hallados en la investigación?

¿Cuáles son los elementos de la evaluación para el aprendizaje hallados en la investigación?

¿Qué elementos encontrados durante las clases remotas pueden ser considerados como buenas prácticas en la evaluación en el aula para aplicarlos en el retorno gradual a la presencialidad?

Estas permitieron plantear la pregunta a través de la cual se fundamentan los propósitos a desarrollar en el proceso de la investigación, y es ¿Cómo se configuró la evaluación en el aula durante el desarrollo de clases remotas en el contexto de pandemia en Colegios Públicos de Bogotá?

1.2. Justificación

La evaluación en el aula siempre ha estado ligada a diversos objetivos y sentidos que están dados en la mayoría de los casos por una comprensión de la evaluación como un proceso meramente técnico y de clasificación de estudiantes a través de sus resultados numéricos y es en relación a estos preceptos en lo que se sustenta la visión gubernamental, la cual responde a requerimientos basados en la calidad educativa avalada por instituciones nacionales y transnacionales que se encargan de estimular la formulación, el diseño y la aplicación pruebas tipos *test* de forma hegemónica, que bajo sus propios criterios determinan cuándo en un país hay una educación de calidad, en este aspecto es importante destacar que pruebas como PISA, desconocen el contexto social, económico y cultural de los países latinoamericanos en los que estas se aplican, a la razón de la estandarización educativa global que pretenden fomentar instituciones que regulan la evaluación escolar como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1961).

Otra de las perspectivas de la evaluación se configura en cada institución educativa de básica y media del país, pues el decreto 1290 de 2009 del MEN reglamenta la evaluación del aprendizaje en los niveles anteriormente mencionados y otorga a los colegios cierta autonomía sobre las dinámicas, formas, técnicas e instrumentos, por medio de los cuales se debe llevar a cabo la evaluación en el aula. En adición a esto, se establece la creación del sistema institucional de evaluación (SIE), el cual según el decreto 1290 debe responder a la necesidad de cada contexto educativo en cada institución educativa.

Sin embargo, esto deja de ser una realidad cuándo las instituciones deben diseñar un SIE, que no sólo responda a las necesidades de evaluar el aprendizaje como colegio teniendo en cuenta sus particularidades, sino que promueva la obtención de cada vez mejores resultados con

relación a los requerimientos de las pruebas estandarizadas dadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que a su vez responde a las determinaciones y estándares de la OCDE a través de la implementación de las PISA, que se concibe como una valoración absoluta a la educación de cada país y que a su vez jerarquiza y segrega de acuerdo a sus resultados desde una perspectiva meramente eficientista y productiva.

En este orden de ideas, es necesario poder conocer el escenario que para esta investigación se configura como el más relevante y en el que se estructura y se vive la evaluación y todas sus implicaciones de forma real. Es así como la escuela y los docentes que allí desarrollan su trabajo pedagógico convirtiéndose en posibilitadores de una oportunidad para conocer cómo se constituyó la evaluación en el aula.

Valorando lo anterior, se busca interpretar la forma en cómo se concibe a la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo la evaluación en el aula y el aprendizaje interactúan. Tal como lo plantea Santos (2002), la evaluación puede ser concebida como una oportunidad para ser pensada y tener como finalidad el aprendizaje y no sólo la demostración de que se adquirió el mismo, lo que garantiza una evaluación que forma y no se limita a la estandarización en niveles de “calidad” o “excelencia”, en muchos casos sin un significado para los estudiantes. En este sentido es muy importante contar con la participación y vivencias de los docentes para poder conocer la práctica, funcionalidad, métodos, herramientas, entre otros elementos que componen a la evaluación en el aula y su fin para con los estudiantes.

Así mismo, Santos (2002) cita a Santos (1998) en donde realiza algunos de los cuestionamientos más importantes y que sirven como ruta a la hora de poder analizar las prácticas evaluativas de los docentes

La pregunta "para qué" es fundamental a la hora de enjuiciar y de realizar evaluaciones. ¿Cuál es su finalidad?, ¿qué pretende?, ¿qué consigue? Responder a estas cuestiones resulta más importante que poner en marcha evaluaciones que pueden resultar no sólo estériles sino contraproducentes. Las preguntas esenciales de la evaluación son éstas: ¿qué beneficios persigue?, ¿a qué personas ayuda?, ¿a qué valores sirve? No tiene mucho sentido evaluar por evaluar. Tiene menos lógica y ninguna ética evaluar para jerarquizar, atemorizar, perseguir y castigar. (p. 7)

Estas preguntas, permiten focalizar la investigación y de este modo, comprender a través de la interpretación las experiencias evaluativas de los docentes de cara a un contexto que trasciende la realidad tradicional de lo que se concibe como escuela y la evaluación en el proceso de aprendizaje en medio de las clases remotas, mediadas por diversas formas de enseñar en medio de una pandemia y teniendo como referencia a colegios públicos de Bogotá.

Con el objetivo de comprender de forma específica de este atípico escenario, sus consecuencias y sus implicaciones, es necesario enfatizar en los indicadores propuestos por Katarina Tomasevski (2004) comprendiendo la realidad de una educación como derecho en este particular contexto. En este sentido, las 4A de Tomasevski (2004) permiten analizar como la Asequibilidad, el Acceso, la Aceptabilidad y la Adaptabilidad son parte esencial de la educación, sin importar el escenario en que se desarrollen sus procesos, entre ellos, la evaluación en el aula.

En este sentido, iniciaremos con la Asequibilidad, en la que se propone que la educación debe ser garantizada por el estado de forma permanente y gratuita, para todos los estudiantes en edad escolar en el país. Sin embargo, ante la imposibilidad de acceder a herramientas digitales, equipos, conexión e internet, etc. se impidió que muchos de los estudiantes continuaran con sus procesos de formación y aprendizaje. El gobierno nacional y distrital no pudo garantizar este

indicador y, por lo tanto, se convirtió en un privilegio la conexión a clases virtuales, contenido audiovisual de la web, entre otras posibles herramientas que garantizarían la enseñanza aprendizaje durante la pandemia.

En cuanto a la Accesibilidad, se convirtió en uno de los indicadores menos posibles de evidenciar, pues dentro de las obligaciones gubernamentales, Tomasevski (2004) sustenta la necesidad de eliminar todas las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos y dentro de ellos se encuentra el origen social y la posición económica. Aspectos negativos que se agudizaron aún más teniendo en cuenta la realidad que tuvieron que sobre llevar los estudiantes de escasos recursos y clases bajas del país.

La Aceptabilidad, se evidenció como un indicador afectado por la Accesibilidad, pues al hacerse aún más evidente la segregación social y económica en el país durante la pandemia, se convirtió en un imposible para el gobierno responder a lo propuesto por Tomasevski (2004) en el sentido de garantizar una educación de calidad, entendida en la importancia que prevalece al ser un derecho. Además, de no poderse garantizar los procesos necesarios de enseñanza aprendizaje conforme lo demanda en su amplio significado un derecho humano y que, para este caso en específico, afectó a los estudiantes que integran las instituciones educativas públicas del país.

Por otra parte, la Adaptabilidad que se supone debió ser una de las prioridades y realidades de la escuela para llegar en este caso a toda la población escolar, también se vio desbordada en razón de la imposibilidad de encaminarse a una transformación que teniendo en cuenta el rezago tecnológico en el país en general y la falta de capacitación en un gran número de docentes, se vio relegado a una muy lenta reacción por parte del sistema educativo y en muchos casos con un bajo impacto en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que para este caso se

enfrentaron a otro elemento que impidió continuar con sus procesos de aprendizaje de forma regular.

Con relación a esto la UNESCO (2020) ratifica lo anteriormente dicho, en relación de que

la COVID-19 expuso y profundizó las desigualdades existentes, incluidas las socioeconómicas que conducen a la exclusión de los más pobres, desfavorecidos y marginados. Antes de la pandemia, el mundo ya luchaba por abordar una grave crisis educativa con 258 millones de niños, niñas y jóvenes totalmente excluidos de la educación, mientras que al menos 773 millones de jóvenes y adultos carecían de las habilidades básicas de alfabetización. (p. 4)

Esto permite evidenciar que la población más afectada en el escenario educativo es aquella que hace parte de los niveles sociales y económicos más bajos, aspecto que, además, generó una exclusión en muchos casos permanente frente al acceso y la permanencia educativa.

Sin embargo, y a pesar de las adversidades dadas por los diversos aspectos que afectaron a la educación, se puede destacar el trabajo de los docentes y por eso, es de gran importancia conocer el papel de la evaluación es una escuela insospechada, una escuela que obligó a transformar muchos aspectos y elementos que en sí mismos se espera que sean cambios positivos, dados a entender la evaluación como una oportunidad de formar mejores aprendizajes en los estudiantes.

Adicionalmente, la investigación corresponde a la línea de investigación en Educación y Pedagogía de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, a través de la cual se espera poder aportar elementos que ayuden a pensar en una evaluación que contribuya al aprendizaje de los

estudiantes y a los docentes en su ejercicio a la hora de evaluar los procesos de aprendizaje para mejorar sus prácticas de enseñanza.

Para finalizar, se espera que en esta investigación se interprete y comprenda las dinámicas y propósitos de la evaluación en el aula, quizá, las nuevas formas, medios y métodos para enseñar y establecer nuevas formas de valorar lo que aprenden los estudiantes, despojando a la evaluación de los límites y tradiciones por las cuales se concibió en la escuela tradicional como un proceso meramente técnico y de medición.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Analizar las experiencias de evaluación en el aula en los niveles de básica primaria y básica secundaria durante las clases remotas en colegios públicos de Bogotá, para comprender las prácticas de evaluación a la luz de las categorías: evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje en este contexto.

1.3.2 Objetivos específicos

Describir el proceso de la evaluación en el aula a partir de las percepciones y experiencias docentes, y registros documentales de los docentes a los estudiantes durante las clases remotas.

Interpretar la información recogida desde un ejercicio hermenéutico a través de las subcategorías teóricas de la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, para así focalizar los hallazgos y aportes al proceso evaluativo generado en las clases remotas.

Valorar la configuración de las prácticas evaluativas de los docentes teniendo en cuenta la teoría de la evaluación en el aula, contrastando la evaluación antes y durante las clases remotas.

Tematizar los resultados desde las categorías de la investigación con base en los rasgos dominantes de los datos obtenidos en la misma, reconociendo proposiciones o cambios emergentes en la evaluación durante las clases remotas que aporten a la comunidad educativa.

2. Marco teórico

El marco teórico de esta investigación se basa en las teorías y estudios en relación con la evaluación en el aula, evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje. Estas categorías son los referentes desde los cuales se soporta el análisis e interpretación de las prácticas evaluativas de los docentes en medio del escenario de clases remotas que surgieron como contingencia durante el aislamiento preventivo que vivió desde marzo del 2020.

Debido a esta nueva situación que se vivió en todas las instituciones educativas, no existen referentes teóricos que hablen de la evaluación en el aula durante una pandemia o en clases remotas en estado de emergencia. Por lo tanto, en el siguiente apartado se exponen los conceptos necesarios para partir hacia la comprensión de cómo se han configurado las prácticas evaluativas en este contexto, además de realizar un recorrido por el marco legal colombiano sobre la evaluación educativa antes y después de la pandemia.

Para esto, en este capítulo se discrimina de manera puntual la información recabada a través de resúmenes analíticos y un proceso de selección de fuentes encontradas en buscadores como Digitalia, SciELO, Dialnet, Google Scholar, Academia.edu, etc., focalizándonos en autores como Juan Manuel Álvarez Méndez, Miguel Ángel Santos Guerra, Tiburcio Moreno, María Antonia Casanova, Ángel Díaz Barriga, etc., quienes entran en las categorías de evaluación intencionadas como lo son las dos categorías teóricas del presente estudio: evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. En primer lugar, desarrollaremos un breve repaso histórico de la evaluación educativa, luego presentaremos la categoría evaluación del aprendizaje, y por último la evaluación para el aprendizaje, cada una acompañada de los elementos que se derivan de ellas.

2.1 Evaluación en el aula

El concepto de evaluación es complejo ya que, así como esta se usa en diferentes ámbitos e involucra a múltiples actores, tiene también múltiples funciones y propósitos. Si tomamos el concepto en la generalidad, se puede empezar por definiciones como la que cita Rincón & Sandoval (2014) por parte de Carrión (2001): “evaluar es estimar, apreciar, y calcular el valor de algo”, para luego ampliarlo dentro del ámbito escolar como un “proceso de comunicación de una comunidad escolar cuyo objetivo es la identificación de atributos, para calificarlos y determinar sus virtudes y defectos, y cuyo fin último es el mejoramiento de la formación de los individuos”. (p. 55)

Históricamente, el término tuvo origen en el campo empresarial y administrativo, y luego fue aplicado al campo educativo en la época de la industrialización en Estados Unidos y Europa, haciendo un ajuste en ese momento necesario para encajar en el modelo productivo. Según Casanova (1997) los términos *diseño curricular*, *objetivos de aprendizaje* y *evaluación educativa* llegan para quedarse, y los procesos administrativos de *planificar*, *realizar* y *evaluar* llegan a las instituciones educativas casi sin que los docentes se den cuenta (p. 18)

Casanova (1997) cita a Giroux (1981) para explicar que las escuelas en ese siglo eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos, valores y relaciones sociales se redujeron a términos de neutralidad, técnica y a un razonamiento estricto de medio-fines. Cuando la teoría se tradujo en metodología, las cuestiones sobre valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento ‘científico’ y de la organización burocrática. (p. 18)

Así, los objetivos de aprendizaje toman fuerza para moldear lo que se evaluará a través de pruebas de desempeño y así poder medir lo que los estudiantes puedan demostrar que aprendieron. Casanova (1997) también resalta la popularización de las pruebas tipo *test* como los usados por los psicólogos/as con los soldados luego de la guerra (p. 19).

Rincón & Sandoval (2014) afirman que Ralph Tyler es el primero en proponer los objetivos como principio fundamental de la evaluación en el aula e instaurando los deberes de los docentes, sobre todo en la planificación en pro a que los estudiantes alcancen esos objetivos. Según Casanova (1997), las fases del proceso evaluativo de Tyler concluían en la recogida de datos y luego la comparación de esos resultados frente a los objetivos propuestos inicialmente (p. 20)

Casanova (1997) cita a Cronbach (1963) para notar el cambio de una valoración al final de un proceso como el modelo de Tyler, para darle un propósito retroalimentador, ya que el autor lo propone como un proceso de recolección de información que ayudará a la toma de decisiones (p. 20). De este modo se ponía sobre la mesa otro propósito de la evaluación que no era el mero juicio de valor y opinión, sino que propone acciones a seguir en pro a la mejora.

Siguiendo con el resumen histórico que provee Casanova (1997) la autora menciona a Scriven (1967) como el introductor del término *valorar* dentro de la definición de la evaluación. Según la autora, “valorar integra la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa o actividades emprendidas” (p.21). De esta manera, entran al proceso la ideología del evaluador y el sistema de valores de la sociedad contexto, los cuales

influirán fuertemente tanto en el modo de llevar a cabo la evaluación, como en la formulación de los indicadores que se servirán de guía para decidir lo positivo o negativo de lo alcanzado y en la valoración de los resultados obtenidos. (Casanova, 1997, p. 21)

Lo anterior por supuesto, habla de todos los sistemas de valores y concepciones que rodean una opinión dentro de una sociedad o grupo específico, los cuales pueden ser cambiantes de una a la otra e incluso cambiar de un individuo a otro dentro del mismo y forman las ideologías, creando así la concepción de lo que “*debería ser*”, filtro individual que se aplicará en todo proceso de evaluación. Casanova (1997) cita a Santos (1990), quien asegura que

la simple descripción de la realidad, pretendidamente "objetiva", "aséptica", "neutral", "independiente", no sirve de gran ayuda para el conocimiento de una realidad y para su transformación deseable. La concepción sobre la realidad educativa, el modelo de evaluación, la metodología seguida, estarán inevitablemente teñidas de ideología. (...) Esto nos lleva a preguntarnos por la existencia y el modo de hallar unos criterios de valoración, por una axiología que no estuviese sujeta tan descaradamente a la manipulación de los interesados. (p. 22)

De aquí que Casanova (1997) cierre mencionando la importancia de que los evaluadores conozcan lo que rodea una opinión o juicio de valor para que aplique indicadores en el proceso evaluador, que no lo hace objetivo, sino que lo hace fiable en cuanto sean indicadores de lo alcanzado o de lo deseable, más no sean comparaciones con otras instituciones o sujetos.

2.2 Evaluación del aprendizaje

La aplicación del concepto empresarial de evaluación en la escuela ha sido sometida a diferentes cuestionamientos y transformaciones, desde sus propósitos como sus medios e instrumentos.

Sandoval (2016) cita en su trabajo a Romero (2006) para afirmar que la evaluación del aprendizaje se ha basado tradicionalmente en el paradigma positivista ya que se apega a una realidad objetiva, a la dualidad sujeto-objeto, a la medición del logro de objetivos y al establecimiento de indicadores que ayude a emitir juicios (p. 50). Esta, según Sandoval (2016), es la llamada “*evaluación científica*”, ya que se enfoca en la medición cuantitativa y la metodología de “recolección de datos a través de instrumentos (en donde las pruebas tipo test son las más comunes), evaluación de resultados, comparación con un estándar deseado y emisión de juicios para clasificar a los estudiantes” (Sandoval, 2016, p. 50).

El paradigma cualitativo, al contrario de lo expuesto anteriormente, apunta hacia la valoración de los procesos y productos por medio de la recolección de opiniones e interpretaciones de todos los actores involucrados en la evaluación, propiciando así un ambiente de interacción respetuoso, con libertad de expresión, con el propósito de llegar a consensos que promuevan la mejoría de las diferentes partes implicadas (Sandoval, 2016).

Otros autores como Antúnez, Ángel & Aranguren (1998) establecen que, en la procura de la objetividad en el proceso de la evaluación, se ha mantenido la práctica instrumental como objeto de conocimiento, es decir, que se privilegia el “*cómo*”. Los autores continúan, explicando que los criterios de evaluación de la educación básica, por ejemplo, se fundamentan en

el paradigma pragmático-conductista que admite el postulado científico de la comprobación de resultados del aprendizaje en el ámbito del rendimiento. La evaluación es, entonces, verificación de información asimilada por el alumno y medio de control social, siendo afirmada como la medición del logro de objetivos para asignar calificaciones y acreditar “*conocimientos*” adquiridos. (p. 106)

Teniendo en cuenta lo anterior, Antúnez, Ángel & Aranguren (1998) aclaran que a pesar de que la evaluación dentro de las Ciencias de la Educación se asume como un campo científico donde se establecen las teorías, sus objetos de estudio, sus principios, categorías y métodos, ésta se ha visto estancada en presupuestos teóricos basados en la concepción cuantitativista, instrumentalista y objetivista que “justifica, de manera explícita o implícita los principios de control, predicción, medición, comprobación, adecuación y fragmentación del objeto de estudio”. Desde esta perspectiva, la evaluación deja como evidente la descontextualización de lo que se evalúa y evade los principios históricos, educativos y sociales que inherentemente constituyen al proceso evaluativo. Así, “la función de la evaluación se reduce a preparar al estudiante para reproducir saberes establecidos y actuar de manera predeterminada ante estímulos programados, y no para acceder al conocimiento reflexivo, objeto propio del paradigma científico de la evaluación” (Antúnez, Ángel, & Aranguren, 1998, p. 107).

Pérez & Aguilar (2011) citan a Perrenoud (2008) para también hablar sobre dos perspectivas desde las cuales se puede aplicar la evaluación. La primera se refiere a la forma tradicional en la que las escuelas fabrican jerarquías de excelencia a través de la evaluación: “Los alumnos se comparan y luego se clasifican en virtud de una norma de excelencia abstractamente definida o encarnada en el docente o en los mejores alumnos.” (2011, pág. 137). Esto quiere decir, que los criterios de excelencia fundamentan y posibilitan las clasificaciones o

selecciones que se dan en un proceso evaluativo desde esta perspectiva y es la que intenta justificar el éxito o fracaso escolar.

Por otro lado, la segunda perspectiva planteada por Perronoud (2008), al ser citado por Pérez & Aguilar (2011), es en la que la evaluación está al servicio del aprendizaje, es decir, que “se valora el camino ya recorrido por cada uno de los estudiantes y, simultáneamente, el que resta por recorrer, con el fin de intervenir y optimizar los procesos de aprendizaje” (2011, pág. 137). Lo anterior, aclaran los autores Pérez & Aguilar (2011), se lleva a cabo entre el docente y los estudiantes, teniendo así todos los actores del proceso una participación activa, dando así la oportunidad para que se trabaje en la autorregulación, autonomía, opinión y reflexión de parte de los estudiantes.

2.2.1 Tipos de evaluación

Esta amplia gama de concepciones, tanto en los modelos como en los propósitos y métodos de evaluación, se ha creado una variedad de tipos de evaluación que se basan en sus dimensiones o principales elementos, también ampliamente discutidos. A continuación, se mencionan las más comunes: agente evaluador, momento, uso de resultados, método y propósitos de la evaluación.

Según el agente evaluador: Los tipos de evaluación según este criterio se dividen de acuerdo con quién esté a cargo de evaluar y quién es el sujeto evaluado. Primero, está la **autoevaluación** en la que el agente y el sujeto dentro del proceso de evaluación es el mismo. Su objetivo principal es el de dar una oportunidad de autovaloración por medio del análisis de su propia práctica (Morales, 2001). El autor cita a Casanova (1995) para establecer la importancia de que los estudiantes sepan los elementos a autoevaluar y auto observar de manera continua

para obtener así conclusiones de su proceso. Segundo, la **coevaluación** que se fundamenta en las múltiples perspectivas que pueden valorar un mismo proceso y quiere impulsar que no solo el docente tenga la potestad de ver las debilidades o fortalezas de los estudiantes. Por último, la **heteroevaluación** que, siendo la más usada, es la que realiza una persona sobre otra que realiza una acción, sobre todo desde una posición jerárquica.

Según el momento: Con relación al propósito, el momento de la evaluación se decidirá. Algunas veces estos momentos serán tomados como fases de un proceso o como una evaluación aislada. La **evaluación inicial o diagnóstica** tiene como propósito el comprender el contexto y conocimientos de los alumnos para determinar las propiedades en la que se iniciará el proceso educativo (Morales, 2001). Se realiza al inicio de algún proceso educativo. La **evaluación continua o procesual** hace referencia varios momentos del proceso educativo y tiene como propósito el analizar e interpretar el proceso o desarrollo de las diferentes actividades, identificando las debilidades y fortalezas que permitan tomar decisiones que mejoren cada vez más dicho proceso. La **evaluación final** se realiza solamente al finalizar un proceso educativo para valorar los resultados alcanzados en función de unos objetivos marcados para identificar el grado de satisfacción o insatisfacción.

Según el uso de los resultados: en este criterio se habla de las puntuaciones obtenidas y como en algunos casos se **comparan con la norma**, es decir, “el puntaje de un individuo se compara con relación a un grupo de individuos medidos por un mismo test” (Cortés, 2017). Por otro lado, en otros casos los puntajes de los estudiantes son **comparados con criterios** determinados, es decir, se comparan con “el nivel dado en referencia a unos estándares que especifican el dominio de aprendizaje o habilidad” (Cortés, 2017).

Según el método: en diferentes textos teóricos sobre la evaluación en el aula se encuentran los métodos o modelos de diferentes formas. Sin embargo, acá veremos la versión de Morales (2001) que resume las teorías leídas, de la forma más completa.

Método cuantitativo: este método se refiere al origen científico y técnico de la evaluación que se basó en las ideas de Tyler en Estados Unidos. En este método se priorizan las hipótesis y la comprobación de estas a través de metas medibles y cuantificables. **La evaluación orientada a objetivos**, creada por Tyler, es la que se enfoca en “comprobar si el comportamiento final del alumno concuerda con los objetivos formulados, cuya finalidad reside en el análisis de la congruencia entre los objetivos y los logros” (Morales, 2001). De esta manera, se espera que haya una verdadera y profunda planeación de los procesos evaluativos y los objetivos. Las críticas hacia este modelo son muchas, por ejemplo, Morales (2001) cita a Gimeno & Pérez (1983) para establecer que la evaluación por objetivos no tiene en cuenta el contexto ni tiene intenciones de modificar el proceso educativo durante su ejecución, así mismo tiene una alta preocupación por la eficiencia demostrada en resultados y propende por la uniformidad de los estudiantes y los contenidos que aprenden.

También dentro del método cuantitativo encontramos la evaluación para la toma de decisiones de autores como Stufflebeam & Alkin, quienes promovían una evaluación que no contara con “una valoración personal sobre los fenómenos educativos, sino más bien la recogida de datos que luego serán presentados como una forma de proporcionar información necesaria” (Morales, 2001) para el análisis y toma de decisiones en la planificación, estructuración, aplicación y coherencia entre propósitos y resultados.

Método cualitativo: este método se origina de la crítica a la evaluación cuantitativa y sus instrumentos y objetivos que despersonalizan el proceso evaluativo. Así mismo, apoya la

individualización y heterogeneidad de los estudiantes y así va en contra de la estandarización a la que los objetivos y los puntajes apuntan. En este método Morales (2001) menciona la **evaluación basada en la crítica artística** de Eisner y la **evaluación iluminativa** de Parlett & Hamilton quienes apuntan a evaluar lo educativo igual que al arte y propende por la interpretación del contexto de aprendizaje natural de los profesores y estudiantes, así como da importancia también a la flexibilidad y la negociación. También, la **evaluación formativa** emerge y la expandiremos en los siguientes apartados.

Según el propósito: De acuerdo con como contestar a la pregunta ¿para qué evalúa? Cada agente debe tener claro su propósito. Una opción puede ser **la evaluación diagnóstica**, en la que se quiere comprender la situación inicial de los estudiantes, el grupo, el docente, los conocimientos, etc. Contribuye a conocer las expectativas y limitaciones que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener en el contexto determinado.

En segundo lugar, **la evaluación de pronóstico o predictiva** se propone analizar las experiencias previas con respecto a un tema o situación para así predecir el posible rendimiento o éxito de los estudiantes, docentes o incluso proyectos educativos. Otro tipo de evaluación bajo este criterio es la **evaluación sumativa** la cual se aplica al finalizar cualquier proceso educativo (periodo, ciclo, proyecto, curso, año, semestre, etc.) para lograr comprender el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes y de la planeación o recursos usados durante el mismo. Por lo general se usa para tomar decisiones de promoción o certificación y no para la mejora de los procesos.

La evaluación formativa cuyo propósito es el de ser “continua o progresiva en pro al mejoramiento del proceso educativo evaluado” (Morales, 2001). Este tipo de evaluación permite la rectificación y auto transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último tipo de

evaluación ha sido tan importante en los últimos tiempos, que ha transformado la visión de los procesos evaluativos. A continuación, en el apartado sobre la evaluación para el aprendizaje, se darán todas las características, beneficios y justificaciones.

La evaluación por competencias y en ella es importante su definición que para Woodruffe (1992) citado por Moreno & Soto (2005) dice que las competencias son “un conjunto de patrones, pautas de conducta necesarias para desempeñar las tareas y funciones de un puesto de una forma eficaz” (p. 70). Los autores citan también a Quinn (1990) y a Ulrich, Bronkbank, Yeung & Lake (1995) para definir las competencias como las habilidades para desempeñar una tarea de forma apropiada, o como los “conocimientos, habilidades y destrezas demostradas por un individuo” (p. 70). Las competencias son sin duda un concepto económico que ha acompañado a la educación media y superior desde los años noventa, cuando el Banco Mundial las lanza para cubrir los bachilleratos tecnológicos y las escuelas técnicas profesionales. De ahí en adelante el modelo de las competencias “se ha convertido en un modelo único para todo el sistema educativo (...) que se implantó de forma general y exitosa, una posible razón puede ser el financiamiento a la educación”. (p. 74)

A este respecto Álvarez (2008) afirma que este enfoque por competencias es reduccionista y que el proceso educativo es más complejo y abarcador que eso. Dice, además, que

el ámbito de los valores morales no puede quedar nunca al margen. En la práctica, el discurso de las competencias refuerza la importancia de los métodos y abandone los otros elementos constitutivos del proceso educativo, y antes, pasa por alto o simplemente no aparece el marco conceptual de referencia que dé luz a los distintos elementos que componen la estructura curricular, incluida la evaluación. Sin más referencias a las

formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, la evaluación se reduce a mero ejercicio de control, control de resultados entendidos como productos acabados que se ofrecen bien para establecer comparaciones, independientemente de los contextos en los que se generan y ajenos a las personas que los producen y que le dan significados contextualizados. Y la evaluación terminará confundida y reducida a la calificación, que suele terminar como recurso de clasificación, de selección, de exclusión de unos grupos frente a otros. (p. 3)

De estas concepciones empresariales y mercantilistas, nace la necesidad de diferenciar la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje que tiene como mayor representante la evaluación formativa que pretende incursionar en las necesidades de los estudiantes y no del sistema educativo.

La evaluación formativa cuyo propósito es el de ser “continua o progresiva en pro al mejoramiento del proceso educativo evaluado” (Morales, 2001). Este tipo de evaluación permite la rectificación y auto transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este último tipo de evaluación ha sido tan importante en los últimos tiempos, que ha transformado la visión de los procesos evaluativos. A continuación, en el apartado sobre la evaluación para el aprendizaje, se darán todas las características, beneficios y justificaciones.

2.3 Evaluación para el aprendizaje

Según lo anterior, la visión cuantitativa, de resultado, tradicional o de jerarquización de la evaluación se mantiene con mucha fuerza hasta la actualidad, pero muchos autores como Juan Manuel Álvarez, Miguel Ángel Santos Guerra, Tiburcio Moreno, entre otros, han continuado la

búsqueda de innovación en el campo de la evaluación de los aprendizajes, para que esta trascienda y no se quede en el mero concepto empresarial tan solo transpuesto al ámbito escolar.

Autores como Álvarez (2001), por ejemplo, trabajan para que la concepción de la evaluación sea vista desde el propósito formativo, es decir, lejos de calificar o corregir, de clasificar o aplicar *tests*. Estas actividades hacen parte del proceso evaluativo, pero no definen lo que es evaluar. “La evaluación trasciende estas actividades. Justo donde ellas no alcanzan, empiezan la evaluación educativa” (Álvarez, 2001, p. 12).

Una necesidad expuesta por Álvarez (2001), es la de aprender de la evaluación: los maestros y maestras conocen las dificultades de sus estudiantes y estrategias para mejorarlas, así aprende entonces cómo mejorar su práctica docente; los estudiantes aprenden de sus propios errores, la corrección y la reflexión. De esta manera, la evaluación es formativa para todos los agentes y asegura el aprendizaje en lugar de solo medirlo.

Otros autores como Litwin (1998) enfatizan en que la educación es el medio para que los estudiantes aprendan sobre herramientas que les permita crear sentido y significado de todo lo que se les presenta en el mundo y así poder entenderlo y transformarlo. Por lo tanto, la evaluación es un proceso que ayuda a “reconocer y comprender de forma crítica la realidad, constituyéndose, así como otro acto de conocimiento y, por lo tanto, de construcción” (p. 20).

El reconocimiento de la evaluación como proceso de construcción de conocimiento es fundamental para la propuesta de Litwin, quien pide generar propuestas que “vayan más allá de las predisposiciones naturales y, por lo tanto, valorar la transmisión de todas las herramientas culturales que posibiliten la construcción de los sistemas simbólicos” (Litwin, 1998, p. 20).

Ahora, este proceso de construcción es social, esto quiere decir que se deben tener en cuenta

todas las perspectivas desde las que se ven y producen los símbolos y sentidos, para lo que Litwin (1998) cita a Jerome Bruner (1997), para afirmar que

comprender algo de determinada manera no excluye la comprensión desde otro camino. Esto no impide reconocer la lógica de la construcción, el sentido común o las diferencias posibles entre alternativas por la coherencia con otros marcos de pensamiento, evidencias, etc. La evaluación, desde este postulado, alentará a la comprensión de los caminos alternativos para la construcción de conocimientos y la erradicación de “verdadero o falso” desde una perspectiva particular. (p. 19)

Teniendo en cuenta la característica social inherente a todo proceso de evaluación, Álvarez (2001) determina las características generales de la evaluación para el aprendizaje en las que destaca que 1) la evaluación debe ser democrática y propender por la participación de todos los actores del proceso evaluativo; 2) la evaluación negociada en la que, como todos los participantes son activos, se realizan procesos dialógicos que llevan a decisiones consensuadas al respecto del progreso y mejora del desempeño de los estudiantes y de las estrategias usadas por el docente para así, todos ser beneficiados; 3) la evaluación transparente que permite que se conozcan a tiempo los criterios, las formas de evaluación, los comentarios de mejora, etc.; 4) la evaluación procesual que se integra al proceso de aprendizaje y no se aísla para el final, evitando así la medición de resultados; 5) la evaluación formativa y motivadora que tiene como propósito la integración de lo intelectual y humano y que, por lo tanto, tiene como objetivo la mejora posible y constante que prevenga el fracaso y la competencia.

Así mismo, Santos (2003) da a conocer cuatro factores que condicionan los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje, y las relaciones que se establecen dentro de estos. En primer lugar, el autor menciona el marco legal que da forma a las prácticas evaluativas de cada

docente. Este marco provee los propósitos generales y lineamientos que cada estamento debe cumplir. Esto nos lleva al segundo factor, el cual depende de los lineamientos institucionales que los maestros deben seguir en pro a unas pautas reguladoras que se deben cumplir. En tercer lugar, están las presiones sociales que el autor desglosa entre las calificaciones y las comparaciones, jerarquizaciones y consecuencias motivantes que se generan a partir de ellas. Por último, están las condiciones organizativas dentro de las cuales el autor considera la cantidad de tiempo, la cantidad de estudiantes en el aula, las exigencias del currículum e institucionales, los recursos disponibles, la formación docente, el estímulo económico, etc. (págs. 70 – 71).

Según Santos (2003) , la complejidad de la evaluación no es evidente dentro de las instituciones, ya que se reduce el término *evaluación* al término *calificación*, lo que hace que siempre se hable de medición al hablar de evaluación. Así mismo, otra forma de simplificar el tema de la evaluación es el determinar que contenidos se evalúan, y acá el autor se pregunta “¿Por qué sólo conocimientos y destrezas?, ¿por qué no actitudes y valores?” (p. 73). Igualmente, la evaluación vista como un mero proceso tecnificado no permite develar las diferentes dimensiones inherentes a él, por ejemplo, cómo se aplican los conceptos de justicia, ética, diversidad, emotividad, control, opresión, verdad, fracaso, etc.

Uno de los autores más representativos de la evaluación para el aprendizaje es Tiburcio Moreno (2016), quien también habla de la normalizada y distorsionada concepción de la evaluación, en la cual se afirma que los propósitos de la evaluación son dos: recolectar información para la toma de decisiones y motivar el aprendizaje. Sin embargo, según el autor, esta concepción ha servido para justificar extremos innecesarios, pero ya naturalizados. El primer propósito es tomado en cuenta solo por las autoridades políticas y educativas quienes, se supone, son los únicos que toman decisiones y se prioriza que la información que se recolecte sirva a

estos estamentos solamente, de ahí la importancia que se les ha dado a las pruebas estandarizadas. En cuanto a la motivación como segundo propósito, se ha llevado este al extremo de tomar la evaluación como una forma de intimidación que se esconde detrás de las pruebas estandarizadas para la mejora de la calidad educativa, pero que no es más que una forma de hegemonización en la que se supone que se debe establecer estándares altos bajo el supuesto de que los estudiantes “redoblen sus esfuerzos, aprendan más, sus puntuaciones en las pruebas suban y las escuelas sean más efectivas” (p. 30). Lo que no se tiene en cuenta en esta perspectiva es que esta estrategia puede funcionar con algunos estudiantes y no con todos, ya que

otro amplio segmento de la población escolar, cuando se enfrenta con un reto todavía más difícil que el primero en que ya hubiere fracasado, no redoblará esfuerzos. Estos alumnos verán los nuevos estándares y las demandas por puntuaciones más altas en las pruebas como inalcanzables para ellos, y caerán en el desaliento. (p. 30)

Por lo anterior, Moreno (2016) propone una visión que potencie una evaluación en la que se promueva como una herramienta *para* el aprendizaje, es decir, que se contrapone a la evaluación para la rendición de cuentas, la clasificación o las pruebas estandarizadas. Desde esta perspectiva, la evaluación si sirve para recolectar información, pero al servicio del o de la docente y sus estudiantes como una forma de retroalimentación reflexiva que ayude a mejorar las actividades realizadas en el aula para la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje debe manejarse a través de su participación activa y una forma que permita a cada estudiante observar su propio progreso sin compararse con los demás. (p. 32)

Como consecuencia, Moreno (2016) continúa su obra hablando sobre la **evaluación formativa**, la cual la define como:

un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos. (p. 157)

Por último, Moreno (2016) cita a Heritage (2007), para explicar los 4 elementos centrales de la evaluación formativa que se resumen a continuación:

1. Identificación del *vacío*: el cual se refiere a la identificación del estado actual del aprendizaje de cada estudiante con relación a una meta académica propuesta. Por supuesto, este *vacío* es diferente en cada individuo y puede causar el desinterés por alcanzar la meta ya sea porque el *vacío* es demasiado grande o porque es demasiado pequeño, por eso se debe tratar de identificar el *vacío correcto*. Es decir, un punto equilibrado que no denote desaliento por algo inalcanzable ni aburrimiento por algo muy fácil de conseguir, en pro de conseguir la motivación apropiada para cada estudiante.

2. Retroalimentación: el proceso de retroalimentación es esencial en la evaluación formativa, ya que es este el que permite devolver información a los docentes sobre el estado de comprensión de los estudiantes, y si las técnicas o instrumentos usados en sus clases están ayudando al alcance de los objetivos de sus estudiantes o si deben ser modificados de alguna forma. Así mismo, para los estudiantes es muy importante el espacio de retroalimentación asertiva, informativa y orientadora sobre los nuevos pasos a seguir para mejorar su propio aprendizaje.

3. Participación de los estudiantes: el trabajo conjunto de los estudiantes con sus docentes es de gran importancia para la mejora a través de la evaluación formativa. Los estudiantes participan en la autoevaluación y evaluación de pares, así mismo en la reflexión sobre su propio aprendizaje, desarrollan estrategias de autorregulación y colaboran para determinar los criterios de evaluación.

4. Progresiones del aprendizaje: este elemento se refiere al establecimiento de metas y submetas que permitan saber dónde se encuentra cada estudiante ubicado con respecto a las metas deseadas para que sirvan como guía para los docentes y a los mismos estudiantes haciéndolos más conscientes de su propio proceso y progreso.

2.3.1 Retroalimentación

Dentro de la evaluación para el aprendizaje, la retroalimentación es uno de los elementos más importantes, ya que es una de las prácticas que más soportan el aspecto procesual de la misma. Amaranti (2010) establece en su trabajo que la retroalimentación es comúnmente entendida como “una simple corrección del instrumento de evaluación, en la cual se le entrega al estudiante las respuestas correctas y se marcan los errores con el fin de certificar el aprendizaje” (p. 3).

Por el contrario, en la evaluación formativa, se espera que la retroalimentación sea una práctica que ayude a comprender todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, es decir, que se enfoca no solo en los conocimientos o comprensiones de contenido de los estudiantes, sino que también se realiza las reflexiones necesarias sobre lo que estos necesitan para mejorar y cómo la práctica docente puede ser también mejorada en aras de optimizar todo lo envuelto en el proceso.

En esta racionalidad, los estudiantes participan activamente de los procesos de evaluación, no solo conocen los criterios de evaluación, sino que participan de su construcción y emiten juicios acerca de su pertinencia. Se desarrollan actividades de auto y coevaluación, a partir de criterios previamente establecidos y acordados entre profesores y estudiantes, con el fin de desarrollar la capacidad de evaluación de los estudiantes. La retroalimentación se entiende como una actividad dialógica en la que los profesores y estudiantes analizan los resultados de las evaluaciones en comparación con los criterios propuestos y se toman acuerdos de acciones que se pueden desarrollar para mejorar en pos de las metas de aprendizaje. (Amaranti, 2010, p. 4)

Moreno (2016) cita a Heritage (2007) para establecer que el proceso de retroalimentación es esencial en la evaluación formativa, ya que es este el que permite devolver información a los docentes sobre el estado de comprensión de los estudiantes, y si las técnicas o instrumentos usados en sus clases están ayudando al alcance de los objetivos de sus estudiantes o si deben ser modificados de alguna forma. Así mismo, para los estudiantes es muy importante el espacio de retroalimentación asertiva, informativa y orientadora sobre los nuevos pasos a seguir para mejorar su propio aprendizaje.

2.3.2 Relación de poder

Otro de los elementos característicos de la evaluación para el aprendizaje es la relación de poder, donde Álvarez (2001) establece una de las concepciones sobre la evaluación es la "de corte positivista que tratan lo relacionado con el ser humano como asuntos que deben ser administrados, lo que legitima el ejercicio de autoridad y control, estableciendo modos de jerarquización a través de la vigilancia continua y funcional" (p. 21). Así mismo, Álvarez (2001) habla sobre cómo la autoridad empieza desde la transmisión del conocimiento que se queda en la

simplicidad de la comunicación lineal desde el emisor que decide lo que el receptor escuchará. Igualmente pasa con la evaluación, la cual se aplica como instrumento de control o ejercicio de autoridad. Santos (2003) también habla de la jerarquización que el proceso de evaluación consiente así: "La evaluación que se realiza en la escuela tiene como único destinatario al alumno. Este hecho pone de manifiesto su componente jerárquico. En la escuela unos evalúan y otros son evaluados. No es casual que los evaluados sean precisamente los más débiles del sistema, los que ocupan en la escala jerárquica el puesto inferior." (p. 4). Los factores mencionados por el autor son: la carencia de diálogo entre profesores - estudiantes para acordar criterios o para explicar los resultados, el propósito principal para el estudiante será complacer lo requerido por el/la docente ya que su conocimiento es el único y no se debate, al contrario, es el que se debe tener porque es sobre el único que se realiza la evaluación.

2.4 Métodos, técnicas e Instrumentos de evaluación

Luego de conocer estas diferentes formas y propósitos evaluativos, es importante traer los medios existentes en la teoría para llevarlas a cabo. Antes de empezar a describir los instrumentos y técnicas, es válido aclarar lo que Moreno (2016) propone en el capítulo 5 de su obra, en donde enfatiza que el propósito del ejercicio evaluativo es el que configura la forma en la que se recolectarán los datos a evaluar, los criterios o indicadores y las estrategias. Es decir, que "lo importante en todos los casos serán los usos que se hagan y, con ellos, las funciones anunciadas y las ocultas que desempeñen" (p. 196). Así es como se mencionan diferentes instrumentos y técnicas, pero es su uso el que los define, es la postura educativa, sociocultural y hasta económica que el docente asume y es el propósito técnico que se disponga para cada proceso evaluativo lo que da el sentido a dichos instrumentos y técnicas y modela las formas de

recoger los datos a evaluar. Por esto, Moreno (2016) plantea unas preguntas que deben realizarse cada vez que se elija un propósito, instrumentos, técnicas y estrategias:

¿Evaluación para reproducir, repetir, memorizar o evaluación para crear, comprender?

¿Evaluación para comprobar la capacidad de retención, ejercer el poder, mantener la

disciplina? ¿Evaluación para comprobar aprendizajes, desarrollar actitud crítica, de

sumisión, de obediencia, de credibilidad? ¿Evaluación para garantizar la integración del

individuo a la sociedad o para asegurar el éxito escolar? ¿Evaluación para garantizar la

formación correcta de quienes aprenden? Según las respuestas que se den a estas

cuestiones se estará aludiendo a formas de evaluación distintas (p. 196).

Hamodi et al. (2015) realizan una revisión teórica sobre los instrumentos, técnicas, medios y métodos para la evaluación del aprendizaje. Se encuentran muchas veces con el cruce y confusiones entre un autor y otro con respecto al uso terminológico de cada una de las herramientas mencionadas anteriormente, sin embargo, acá se exponen las convergencias entre dichos autores. Para esto, Hamodi et al. (2015) citan a Rodríguez e Ibarra (2011) ya que realizan la definición y clasificación más rigurosa.

Así entonces, los medios son definidos como las evidencias, productos o actuaciones realizadas por los estudiantes y usadas por los evaluadores para realizar sus valoraciones, y varían dependiendo la competencia o aprendizaje que se quiere evaluar, por ejemplo, si se quiere evaluar las competencias comunicativas un medio sería la presentación oral o la entrevista Hamodi et al (2015). Para explicar las técnicas de evaluación, Hamodi et al. (2015) retoman a Rodríguez e Ibarra (2011), quienes aclaran que las técnicas son las estrategias usadas por el evaluador para recoger información del evaluado, y por esto pueden ser de tres tipos: de observación, de entrevista y de análisis documental y de producciones (p. 154). Además, Hamodi

et al. (2015) separa las técnicas dependiendo si son aplicadas por el docente de forma unilateral o no; si es el primer caso, se usará el análisis documental en caso de que el medio sea escrito, o la observación o presentación en caso de que el medio sea oral; en caso de que el alumno participe en el proceso evaluativo, las técnicas pueden variar desde la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación colaborativa o compartida, es decir el proceso dialógico entre el o la docente y los estudiantes. Por último, los instrumentos, que describen como las herramientas específicas y tangibles usadas por el evaluador para la sistematización de sus valoraciones, por ejemplo: listas de control, escalas de estimación, escalas diferenciales, matrices de decisión, etc.

Tabla 1. Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

MEDIOS	Escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Carpeta o dossier, carpeta colaborativa • Control (examen) • Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo • Cuestionario • Diario reflexivo, diario de clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de caso • Ensayo • Examen • Foro virtual • Memoria • Monografía • Informe 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolio, portafolio electrónico • Poster • Proyecto • Prueba objetiva • Recensión • <i>Test</i> diagnóstico • Trabajo escrito
	Orales	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación • Cuestionario oral • Debate, diálogo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición • Discusión grupal • Mesa redonda 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponencia • Pregunta de clase • Presentación oral
	Prácticos	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica supervisada 	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración, actuación o representación 	<ul style="list-style-type: none"> • Role-playing
	El alumnado no interviene	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). • Observación, observación directa del alumno, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio y video. 		

TÉCNICAS	El alumnado participa	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación (mediante la autorreflexión y/o el análisis documental). • Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). • Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los alumnos y alumnas). 		
INSTRUMENTOS		<ul style="list-style-type: none"> • Diario del profesor • Escala de comprobación • Escala de diferencial semántico • Escala verbal o numérica • Escala descriptiva o rúbrica 	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de estimación • Ficha de observación • Lista de control • Matrices de decisión • Fichas de seguimiento individual o grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas de autoevaluación • Fichas de evaluación entre iguales • Informe de expertos • Informe de autoevaluación

Fuente. Recuperado de Hamodi et al., (2015, p. 156)

Los anteriores apartados proveen esta investigación con los elementos y conceptos epistemológicos más importantes de la evaluación en el aula. A continuación, se plantean el contexto de aislamiento y clases remotas en el que la teoría y las prácticas se vieron inmersas.

2.5 Clases remotas y su metodología

En este apartado se presentan los conceptos más importantes con referencia a las clases remotas, los cuales han sido usados en los lineamientos nacionales, distritales e institucionales durante la pandemia COVID-19. Por ejemplo, es indispensable conocer las diferencias entre las clases remotas, a distancia y virtuales que nos brinda Luz Díaz en su conferencia *Diferencias entre educación remota, educación virtual y educación a distancia* en el marco del evento *Reduc@te* realizado por la Asociación Colombiana de Ingenieros de Sistemas en el 2021.

Primero, se aclararán dos términos importantes: la comunicación sincrónica y asincrónica. Para esto, García y Perera (2004) citan a Collin & Berge (1994)

La actividad comunicativa que ocurre en tiempo real al igual que la comunicación presencial (...) y los participantes en interacción deben estar presentes, aunque no necesariamente en la misma localización física. Por otro lado, la comunicación asincrónica (...) se encuentra mediada tecnológicamente y no depende de que los estudiantes y profesores estén presentes en el mismo tiempo para dirigir las actividades de enseñanza-aprendizaje. (p. 537)

Ahora, Díaz (2021) expone que las clases remotas son clases no presenciales que tienen un alto acompañamiento del docente y que se espera que se adecuen los materiales y recursos para ello. Es una de las maneras de involucrar la tecnología en la educación y se esperan clases sincrónicas permanentes que reemplacen las clases presenciales usando repositorios, plataformas y recursos digitales para lograr la continuidad educativa de los estudiantes (min. 18:10). En estas, “se privilegian los encuentros sincrónicos desde los medios virtuales, por esto las instituciones deben contar con plataformas que organicen los materiales, actividades y evaluaciones de acuerdo con principios pedagógicos, didácticos y adecuados para medios virtuales” (min. 19:46).

Por otro lado, de acuerdo a Díaz (2021) la educación virtual cuenta ya con un alto nivel de autonomía por parte del estudiante ya que solo hay algunos encuentros sincrónicos para acompañamiento y tutorías en medios digitales con los docentes, pero en esta metodología es más importante el material diseñado y facilitado a los estudiantes, así como la adecuación pedagógica y el diseño instruccional (min. 36: 55).

Finalmente, Díaz (2021) establece que la educación a distancia también tiene un alto grado de autonomía por parte del estudiante, y se realizan encuentros sincrónicos y asincrónicos con base en distintos materiales como guías que acompañan a los estudiantes, quienes no tienen clases sino tutorías periódicas sobre los materiales, que pueden ser presenciales o a través de plataformas digitales.

Algunas de las características de estas tres metodologías se superponen, pero para resumir se puede citar a Martínez (2008) quien propone que estas metodologías que han sido innovadoras por usar la tecnología u otras formas adicionales a las presenciales, “son estrategias educativas que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 7).

Por otro lado, López (2020) asegura que, según la UNESCO, en al menos 25 países de la región y como parte de las medidas tomadas allí, se suspendieron las clases presenciales en las instituciones educativas, y es en este contexto que “emerge un concepto nuevo dentro del campo educativo: la educación remota de emergencia”. Sin embargo, López propone dar una mirada al pasado, antes de la pandemia, en la que ya han existido situaciones de crisis en la educación y que las instituciones educativas han sido siempre cuestionadas por su “papel de transmisión de conocimiento y como lugares de aprendizaje sistemáticos de la cultura heredada y de ciertas habilidades elementales en contextos complejos” (López, 2020, p. 101).

La escuela vista como una institución conservadora que tiene dificultades con las transiciones culturales y tecnológicas, por ejemplo, el uso de pizarras de tiza, cuadernos, etc., y por supuesto la baja financiación en infraestructura y formación y salario docente. Todas estas críticas fueron mucho más evidentes y profundas durante la pandemia. Con todo esto, la educación a distancia y lo que se ha conseguido con ella hasta antes de la pandemia, es lo que

concedió las bases para los parámetros a seguir en el estado de aislamiento (Lopez, 2020, p. 101). Para entender si dichos lineamientos que surgieron con la pandemia se acomodan bajo el nombre de educación a distancia o remota, López (2020) da un recorrido que logre delimitarlas.

Las primeras estrategias que dieron lugar a la aparición de las primeras formas de la educación a distancia son la educación por correspondencia debido al aumento de la demanda de la educación desde lugares que no estaban siendo atendidos. A través de textos se intentaba replicar la modalidad presencial con cuadernos de trabajo y ejercicios de evaluación (López, 2020).

La enseñanza multimedia se involucra bajo la necesidad de un tutor que oriente el trabajo de los estudiantes; por medio del teléfono, la radio y la televisión se usaron como materiales didácticos. Para los años ochenta, se integran los medios informáticos: el internet, los campus virtuales, las teleconferencias y, más recientemente, las nubes de datos y más dispositivos con acceso a internet (p. 102).

Así, la educación a distancia se puede definir como

(...) una metodología educativa no presencial, basada en la comunicación pluridireccional mediatizada (que implica amplias posibilidades de participación de estudiantes dispersos, con un alto grado de autonomía de tiempo, espacio y compromiso), en la orientación docente (dada en el diseño), en la elección de los medios adecuados para cada caso en virtud de los temas y de las posibilidades de acceso de los destinatarios, y en las tutorías (Padula, 2001 en López, 2020, p. 102).

Ahora, la educación virtual puede considerarse como una rama de la educación a distancia, ya que usa exclusivamente herramientas informáticas. López (2020) cita a Heedy (2008), para definir la educación virtual como la que

permite la interactividad entre estudiantes y docentes ya que, entre otras bondades tecnológicas, permite trabajar de manera sincrónica, en tiempo real y de manera asincrónica, de forma diferida. Esto supone una gran mejora respecto a las primeras experiencias de educación a distancia, puesto que además de canalizar tiempos y espacios variables, con la correspondiente flexibilidad que esto supone, permiten la interacción en tiempo real, cosa impensable hasta hace relativamente poco tiempo (p. 103).

Así, López (2020) también hace énfasis en la gran cantidad de recursos a los que abre posibilidades la educación virtual:

Los materiales didácticos que pueden utilizarse en la educación virtual también van más allá que el popular libro de texto y cuaderno de trabajo, ampliando las posibilidades hasta cuotas casi inimaginables a través de: plataformas virtuales, videos, *e-books*, *wikis*, foros, *blogs*, videoconferencias, *podcast*, redes sociales, *webs*, aplicaciones específicas... (p. 103).

Lo anterior ayuda a comprender el uso del concepto *enseñanza de emergencia a distancia* o *enseñanza remota de emergencia* y cómo estos “nacen como producto de la repentina obligación de los diferentes sistemas educativos de trasladar hacia un medio virtual el proceso de enseñanza-aprendizaje, originalmente pensado para una modalidad presencial” (Cabrales, 2020 en López 2020).

Entendiendo este contexto que la pandemia COVID-19 forzó dentro de las aulas educativas y los conceptos teóricos que implementaron, a continuación, se expone el contexto más general en el que esta investigación está inmersa, es decir, el contexto evaluativo en Colombia y las leyes que lo han formado y condicionado antes y durante la pandemia.

2.6 Evaluación educativa en Colombia

Las políticas evaluativas en Colombia son construidas con base en las políticas internacionales de calidad educativa que el Banco Mundial (BM), las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), como las organizaciones con mayor influencia en dichas decisiones, y que tienen como objetivo fortalecer el vínculo entre el sistema económico y el educativo y provocando con esto el aumento de la desigualdad social, cultural y económica. De acuerdo con Oliva & Cavieres-Fernández (2016)

estas reformas sostienen que la equidad educativa resulta de la medición fundada en estándares. Se trata de un mecanismo de origen conductista, unido a la rendición de cuentas, que busca aumentar el control externo sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza penetrando capilarmente en la cultura escolar. Esta medición, se asocia a la noción dominante de calidad de la educación, nacida al amparo de la teoría económica sobre el capital humano que considera que los conocimientos y calificaciones laborales que poseen los sujetos pueden asociarse a la idea de capital, recurso productivo clave para generar riqueza y resultado de la inversión en la persona y la sociedad. (p. 259)

Esta concepción de calidad educativa cae tecnocráticamente en las escuelas con la pregunta: ¿qué tenemos que hacer para ser consideradas escuelas eficaces? De ahí que, para ser

medidas, se estandaricen los currículos, la pedagogía y la didáctica “sin tener en cuenta la diversidad de aspectos existentes en los variados contextos y espacios donde tiene lugar el hecho educativo, particularmente el desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza” (Mora, 2009).

Mora (2009) continúa para establecer que esta estandarización es solo una forma economicista de concebir y desarrollar la educación, teniendo como único objetivo “la producción de seres humanos descontextualizados, neutrales, mecanizados y dispuestos al servicio del capital bajo las condiciones establecidas por las leyes del mercado capitalista” (Mora, 2009).

Así mismo, Sandoval (2016) cita a Díaz Gutiérrez (2009) y Lingard (2013) para plantear que estas políticas educativas “se han desarrollado en los nuevos contextos políticos y económicos establecidos por el neoliberalismo, son dispositivos para regular, entre otros aspectos, el modelo de la escuela, el perfil docente, el tipo de currículo y el enfoque de evaluación a implementar” (p. 21). El uso de la evaluación entonces se ha visto disminuido a la medición y cuantificación debido a su propósito de control y reporte de lo que son solo cifras como las tasas de deserción, de aprobación y resultados de exámenes y pruebas estandarizadas como lo son las pruebas PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), propuestas por la OCDE para “la comparación de los sistemas escolares basándose en competencias para tener una vida exitosa en lugar de resultados escolares (...). Se comparan los resultados sin tener en cuenta los contextos tan diferentes en los que se producen los datos de comparación, y se comparan en términos de rendimiento, para medir la rentabilidad de los sistemas” (Sandoval, 2016, p. 23).

Desde este marco general, se puede observar cómo este impacta en los contextos de cada país y así mismo de las instituciones. Las decisiones externas afectan y modelan las formas de docentes, estudiantes y padres de familia, en cuanto a lo que se debe esperar que haga la educación, la evaluación y las calificaciones. De la misma forma, la comparación que puede hacer pruebas como las PISA, se justifican por medio de argumentos como la importancia de saber cuáles son los países con mejores sistemas educativos para lograr averiguar cómo lo hacen y que todos los demás lo puedan aplicar también. Sin embargo, no se tienen en cuenta las diferencias de culto, raza, etnias ni de recursos. Por lo tanto, dicha comparación no tiene sino un uso y es económico: posibilidades de financiamiento. Si las escuelas y países no alcanzan lo requerido, sus posibilidades de mejora son menores, convirtiéndose así en un círculo del que los países con precariedad económica seguirán perteneciendo al mismo grupo mientras que siguen alimentando las desigualdades también dentro de sus países.

Díaz (2014) afirma en su ponencia *Construyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa*, que estas políticas internacionales se implantan en las nacionales a través de los planes de desarrollo de los gobiernos, y que, a través de los ministerios y sus normatividades, terminan impactando las prácticas pedagógicas, determinando el currículo y “consolidando la escuela como un dispositivo de reproducción social del modelo imperante de las políticas neoliberales y la ideología neoconservadora”. En Colombia, la Ley General de Educación 115 de 1994 es la que rige la educación y es la que ha dado en los últimos tiempos mayor cabida a la autonomía de las instituciones, en cuanto a los ajustes del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en aras de tener en cuenta las necesidades de cada contexto. Sin embargo, esta autonomía es parcial, ya que se deben tener en cuenta los lineamientos nacionales para la formulación de los currículos, los planes de estudio y la organización académica en general. El decreto 1860 de

1994 emite en su capítulo VI, la evaluación del rendimiento escolar, ya no como sumativa sino como formativa y cualitativa. De esta forma se introduce la evaluación por logros e indicadores de logros, las comisiones de evaluación y promoción como grupos de discusión sobre las falencias y estrategias de mejora, y la escala de valoración (excelente, bien, insuficiente).

En el año 2002 se promulgó el decreto 230, que puso en marcha la promoción decretada que limitaba a las instituciones educativas a un 95% de aprobación de los grados, es decir, que no más del 5% de los estudiantes matriculados podían ser reprobados. Esta limitación meramente numérica trajo como consecuencia que se dejaran aspectos cualitativos de lado y que la responsabilidad de las instituciones fuera el tener un proceso de evaluación, recuperación y aprobación en los diferentes grados escolares que garantizará los porcentajes antes mencionados.

Según Colorado (2013)

a cada colegio le tocó hacerse responsable de la promoción de ocho generaciones de bachilleres en el marco de este decreto sin importar criterios de calidad o ética en la educación prestada durante estos años, lo cual evidenció bajos índices de reprobación, deserción y extra-edad como consecuencia de una promoción decretada. Es decir, se posibilitó una buena gestión del recurso al reducir los costos por estudiante repitente o reprobado. (p. 47)

Sandoval (2016) cita al Centro de Estudios e Investigaciones Docentes Federación Colombiana de Educadores CEID-Fecode para plantear que el gobierno de dicha época quiso disminuir los índices de repitencia, ya que estos se toman recursos de los nuevos cupos escolares, teniendo en cuenta más la cobertura que la calidad y bajo los intereses económicos que el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) tienen en cuenta en sus directrices de

política internacional. Así mismo, fue una manera de desviar la atención de los otros diferentes factores que afectan la educación de calidad, como lo es las condiciones económicas y sociales de las familias, el hacinamiento y falta de capacitación docente (p. 30).

El decreto 1290 de 2009 deroga el decreto 230 dando autonomía a cada institución educativa en la decisión de sus métodos y estrategias de evaluación internas por medio de los Sistemas Institucionales de Evaluación. De esta manera se empoderó a los docentes y directivos de ser ahora ellos los que propusieran grandes cambios desde sus instituciones, ya que el error único existente era el decreto 230, que ahora ya no existía. Esta decisión no fue sino otra forma de poner a competir a las instituciones por los recursos como lo afirma Colorado (2013)

Se justificó de esta manera, la imposición (aún vigente) de una racionalidad instrumental, donde se reorganizó el sector educativo, desde un enfoque evaluativo de las instituciones escolares y sus recursos, los cuales son monitoreados en relación con índices como el de reprobación, deserción y repitencia; así como la funcionalidad de estrategias internas en el aumento de la calidad del servicio. (p. 48)

Una de las estrategias implementadas, fue la promoción de la participación en evaluaciones internacionales como las PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos), PIRLS (Progreso Internacional en competencia Lectora) y TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study. En español: Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, creado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo IEA), y evaluaciones nacionales como las pruebas SABER (11°, 9°, 7° y 5°). Estas pruebas estandarizadas son desarrolladas e implementadas por organizaciones que financian la educación y que se han caracterizado por no contar con el estudio de los diferentes contextos, sino que apuntan a la homogenización, la competencia y la evaluación sumativa. Estos

aspectos, más la cantidad alta de estudiantes en las aulas, condicionan la evaluación de procesos y la diferenciación de los ritmos de aprendizaje, elementos clave para una evaluación formativa.

2.7 Evaluación educativa en el marco de la pandemia COVID-19

El 13 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación Distrital (SED) expide la (Circular No. 003) en la que convoca a todas las instituciones educativas de la ciudad a una jornada pedagógica en la que se deben establecer las estrategias de flexibilización curricular que aseguran la atención educativa desde los hogares. Esta jornada se cita para el sábado 14 de marzo de 2020 y se pide el reporte de las estrategias planeadas a más tardar el lunes 16 de marzo de 2020. Es así como solo en una jornada de trabajo, cada institución estableció lo que sería el principio de las estrategias a implementar en medio de una situación inédita e inesperada.

Aunque las primeras circulares de la SED hablan de las recomendaciones para evitar el contagio en las instituciones educativas, la primera expedida dentro del marco de la pandemia COVID-19 y que impacta en la normalidad de la educación es la circular No. 003 debido al llamado a aislamiento preventivo. En dicha circular enuncian las páginas web y herramientas digitales que se encuentran al servicio de los docentes y estudiantes y en los que se puede encontrar contenidos educativos digitales (Red Académica, Colombia Aprende, Moodle, Biblioteca Digital de Bogotá, Microsoft Teams, entre otros). La SED se compromete en esta, a la capacitación docente en dichas plataformas y en orientaciones que permitan la elaboración adecuada de guías de trabajo que los chicos podrían llevar a sus casas, junto con el material existente en las bibliotecas institucionales.

Entre las primeras acciones, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expide el 14 de marzo de 2020 la (Circular No. 19), en la que advierte de la pandemia y provee estrategias de

apoyo al aprendizaje en el apartado 2. En este hace referencia al Portal Colombia Aprende en donde se puede acceder a la estrategia de aprendizaje llamada “*Aprender Digital, Contenidos para Todos*” por medio de la cual se “ofrecerán contenidos educativos innovadores y de calidad a los niños, docentes y sus familias para todos los niveles educativos” (p. 4). Según esta circular, todos los contenidos estarían disponibles desde el 16 de marzo de 2020 a través de la página web de Colombia Aprende. También se menciona que con el Programa Computadores para Educar (CPE), se gestionaría la entrega de equipos tecnológicos a los estudiantes con los contenidos precargados (p. 4).

El domingo 15 de marzo de 2020, la SED emite la (Circular No. 005) de 2020 en que se plantean las orientaciones para el cuidado y la protección de los estudiantes frente a la pandemia COVID-19 a través de la estrategia que denominaron “*Aprende en Casa*”, con la idea de que esto permitiera a los estudiantes “continuar con sus procesos de aprendizaje desde sus hogares, con el acompañamiento de los padres de familia y cuidadores” (p. 1). Así mismo, se encargó a las instituciones educativas el “adoptar estrategias pedagógicas con el propósito que los estudiantes continúen desarrollando sus aprendizajes y su formación integral durante el tiempo que estén en casa, como resultado de un trabajo conjunto y armónico de todos” (p.1). En esta circular se comparten diferentes recomendaciones para los padres de familia como acompañantes del trabajo de los estudiantes en casa, se aclara el uso de dos tipos diferentes de recursos (materiales físicos y recursos digitales) por medio de los cuales se haría llegar el trabajo a desarrollar a los estudiantes, se enuncia el “*Plan Casero*” articulado con el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para el trabajo con la población especial y se hace saber el plan de acción para del Programa de Alimentación Escolar (PAE).

La estrategia “*Aprende en Casa*” es definida por la SED a través de la (Circular No. 12) del 24 de abril de 2020 como

una estrategia de flexibilización escolar creada para responder a la situación generada por la COVID-19, sin interrumpir el calendario académico 2020. Su objetivo es garantizar el desarrollo del proceso de aprendizaje no presencial, fortaleciendo el trabajo de aprendizaje intencionado en el hogar, en un ambiente de corresponsabilidad, autonomía, cuidado y protección para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Bogotá. (p.2)

Teniendo en cuenta el anterior contexto que emerge del aislamiento generado por la pandemia COVID-19, es en esta Circular No. 12 de la SED donde se menciona el proceso de evaluación de la estrategia “*Aprende en Casa*” en su apartado 2. En este se plantea la necesidad de “desarrollar dinámicas flexibles e innovadoras de evaluación, que permitan valorar los aprendizajes y hacer seguimiento al proceso de formación que los estudiantes realizan en casa” (p. 7). También, se menciona la autonomía institucional que se concede en el Decreto 1290 de 2009 para recomendar los ajustes necesarios en las circunstancias actuales, por ejemplo, en

los ejercicios de heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación establecidos en el SIEE, al igual que los instrumentos y criterios de evaluación, el funcionamiento de las comisiones de evaluación, la realización de valoraciones periódicas y sus ponderaciones, las escalas de valoración, entre otros aspectos. (p. 7)

Además de estas autorizaciones de cambios posibles en cada institución según su contexto y población, la circular establece la necesidad de concebir la evaluación como “una oportunidad para retroalimentar el proceso de aprendizaje y de enseñanza” (p.7), y con esta retroalimentación poder valorar la ejecución de la estrategia “*Aprende en Casa*”, como forma de

recolectar la información suficiente de los avances de los estudiantes para su promoción y para la planeación de estrategias pedagógicas de mejora que serían incluidas en los Sistemas de Evaluación Institucionales ante un análisis de la deserción, la reprobación y la repitencia de acuerdo a lo que se vive en cada colegio.

Una de las guías para la flexibilización curricular que la SED propuso, es el documento enviado por el Ministerio de Educación Nacional MEN llamado “*Evaluación. Flexibilización curricular – Trabajo en casa*”, diseñado por el Equipo de Evaluación y la Subdirección de Referentes y Evaluación. En este, se habló de 3 elementos: Qué evaluar, cuando evaluar y cómo evaluar. En cuanto a la primera, se solicita que, en estos momentos se deben valorar los siguientes aspectos:

1. Los avances: Siendo estos la evidencia del progreso de los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas.
2. Los aciertos: Centrar la valoración en los aciertos de los estudiantes en lugar de lo que le falta para lograr los objetivos.
3. Las acciones: Destacar el interés, dedicación y esfuerzo de los estudiantes al desarrollar las actividades propuestas.
4. La creatividad: Tener en cuenta la recursividad en la participación y desarrollo de las actividades.
5. Desarrollo de las habilidades: Realizar seguimiento del desarrollo socioafectivo, emocional, fisiológico y cognitivo de los estudiantes.
6. Capacidad de reflexión: Potenciar y fomentar procesos de autoevaluación y coevaluación.

Para el segundo elemento (cuando evaluar), se proponen tres momentos, todos atravesados por los modos de retroalimentación, de acuerdo con los canales de comunicación con los estudiantes que se encuentran disponibles, así:

1. Comunicación sincrónica: En la cual es posible la retroalimentación permanente y directa.
2. Remisión de material: Momento en el cual las actividades enviadas a los estudiantes son devueltas.
3. Comunicación asincrónica: Momentos determinados por el docente para la recolección de evidencias.

Para el último elemento (cómo evaluar) se exponen las características de la evaluación en los niveles de básica y media, de acuerdo con lo expedido por el MEN desde el 2009. Dichas características se presentan textualmente a continuación:

1. Es formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria.
2. Utiliza diferentes técnicas de evaluación y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
3. Está centrada en la forma como el estudiante aprende sin descuidar la calidad de los que aprende.
4. Es transparente, continua y procesual.
5. Convoca de manera responsable a todas las partes en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación.

Entre las demás recomendaciones a considerar, el documento se refiere al aspecto equitativo de la evaluación, la cual debe ofrecer “la misma oportunidad para todos estudiantes

para proporcionar evidencias de su aprendizaje” (p. 9); por otro lado también solicita que se prioricen los procesos de reflexión ya que ante la situación lo más importante es el bienestar de los estudiantes, y que solo con la evaluación formativa se logra esto debido a sus elementos de motivación para garantizar la continuidad escolar; también, se recomienda que la evaluación no sea un proceso sancionatorio sino que esté dirigido a “evitar frustraciones, baja autoestima o desencanto por el aprendizaje” (p. 9), para lo cual sugieren una caracterización de los estudiantes para plantear estrategias pedagógicas diferenciadas dirigidas a los estudiantes según sus necesidades; por último, se sugiere que los SIE tengan “decisiones o acciones de carácter transitorio (...) que deberán ser aprobadas por el Consejo Directivo y utilizar los canales de comunicación para su divulgación” (p. 17). Entre estos cambios, se plantea que las instituciones educativas deben reflexionar sobre la cantidad de reportes y periodos académicos, el uso de la escala de valoración nacional y los criterios de reprobación que tienen que ver con la inasistencia (p. 17).

En Colombia, se realiza cada año el Día E de la Excelencia Educativa. Esta estrategia, es una jornada de trabajo en cada institución educativa que, según el MEN en la página web de Colombia Aprende,

busca la reflexión por parte de la comunidad educativa en torno a la evaluación en el aula, en el marco del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), para avanzar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de enseñanza de los educadores. Además, invita a la participación de la comunidad educativa, principalmente de la familia, en su ejercicio de corresponsabilidad con la educación de las niñas, niños y jóvenes. (MEN, s.f.)

En este marco y bajo la resolución 22701 del 7 de diciembre de 2020, el Día E 2020 fue fijado para las semanas del 5 al 18 de diciembre, con el objetivo de “que los establecimientos educativos de preescolar, básica y media cuenten con un espacio para revisar específicamente su desempeño en calidad educativa y definir las acciones para lograr mejoras sustantivas en este aspecto dentro del correspondiente año escolar” (MEN, p. 1).

Para este propósito se genera el documento orientador para dicha jornada. En este, la carta de presentación e introducción mencionan cómo la emergencia sanitaria por COVID -19 ha presentado múltiples desafíos al sector educativo, y a cómo se han realizado adecuaciones con tal de “asegurar la continuidad del servicio educativo al tiempo que se protege y preserva la experiencia educativa de los niños, niñas y jóvenes” (MEN, 2020). De acuerdo con este documento, lo ejecutado para el objetivo anteriormente mencionado, fue la expedición de los “lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en la presencialidad bajo el esquema de alternancia” (p. 3). Así mismo, se dice que el MEN ha ofrecido asistencia técnica y laboratorios pedagógicos para acompañar la gestión educativa en las Entidades Territoriales Certificadas, con el objetivo de “hacer frente a las brechas de enseñanza y aprendizaje que pudo haber causado o profundizado el aislamiento preventivo y brindar apoyo en el camino a la alternancia educativa” (p.3). Adicional, el MEN asegura en este documento, que

las dinámicas del proceso educativo migraron de los salones a diferentes mediaciones pedagógicas, tal es el caso de recursos impresos, análogos, digitales y virtuales, entre otras estrategias. Del mismo modo, las metas educativas del 2020 se adaptaron para especificar su consecución y avanzar juntos a las nuevas posibilidades y oportunidades de enseñanza y aprendizaje. (p. 4)

Así mismo, este documento afirma que se desplegaron varias estrategias de fortalecimiento para apoyar los contextos educativos, pudiendo dar cuenta integralmente del desarrollo de las diferentes dimensiones envueltas en la calidad educativa: cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica. Finalmente, se proponen tres fases para la jornada del Día E 2020:

1. Evaluar: análisis y reflexión de los resultados de las evaluaciones internas, externas y todo material institucional de seguimiento, en el marco de la flexibilización curricular.
2. Planear: con el insumo de la fase anterior y lo realizado en el Día E 2019, se deben construir planes o estrategias de apoyo académico y criterios de evaluación puntuales.
3. Armonizar: todos los procesos anteriores servirán ahora para proyectar el 2021, esto para que “la coyuntura educativa actual sea una oportunidad de avance bajo el principio de inclusión y equidad; para que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes tengan las mismas oportunidades de desarrollar los aprendizajes priorizados y recibir retroalimentación”.

A mediados del mes de junio, tiempo en el que finaliza esta investigación, surgían nuevas directivas para el regreso a clases en un modelo de alternancia que propone el retorno a las clases presenciales al tiempo que se mantenga el trabajo autónomo en casa ya sea de forma virtual o no, en pro a mantener los protocolos de bioseguridad, los cuales incluyen el distanciamiento social, lavado de manos y uso de tapabocas. Sin embargo, en estos lineamientos no se encuentra algún apartado exclusivo para la evaluación en el aula inmersa en este nuevo contexto.

De esta manera, se evidencia la poca importancia y pertinencia que la evaluación le merece en el aprendizaje de los estudiantes a las instituciones gubernamentales encargadas de la educación en el país y de legislar este proceso, en este caso representado por el MEN. Institución que a pesar de las circunstancias que han impactado los medios y métodos de la evaluación

educativa como consecuencia de la pandemia, no se ha planteado propuestas que permitan el fortalecimiento o flexibilización de esta en el aula, pues, desde su perspectiva, se promueve una evaluación del aprendizaje ponderada a través de procesos técnicos, de jerarquización, de medición y promoción de la competencia entre colegios, aspectos que finalmente se trasladan a los estudiantes. A su vez, los factores que intervienen de forma directa en los resultados cuantificables y las estadísticas que se obtienen de los modelos evaluativos empleados por el MEN a las instituciones y estudiantes, no valoran las múltiples dimensiones que componen a la evaluación, sino que se reducen a un proceso netamente técnico.

3. Marco metodológico

3.1 Enfoque, paradigma y método de la investigación

Esta investigación en cuanto al enfoque tiene prevalencia cualitativa ya que, está enmarcada en **el enfoque cualitativo**, ya que este, dedicado a la comprensión de la realidad social desde diferentes perspectivas, permite hacer una reconstrucción de lo que se ha vivido durante la pandemia en términos de la evaluación educativa.

El enfoque cuantitativo hace presencia para la descripción, construcción, y análisis posterior del cuestionario que es un instrumento que según Hernández Sampieri (2014) es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación de fenómenos sociales ya que se pueden recolectar datos medibles y cuantificables para reconocer tendencias en los participantes, y también permite la recolección de opiniones y percepciones de mayor complejidad (p. 217).

Sin embargo, el tratamiento de los datos se realiza de manera cualitativa debido a que, como Sandoval (1996) lo indica, el tener en cuenta las perspectivas, las vivencias diarias y las prácticas evaluativas de los actores sociales en el contexto es lo que ayuda a construir el conocimiento. Por esto, la investigación cualitativa es la que nos permite recoger y analizar datos de manera flexible a través de experiencias personales que los docentes han tenido durante esta contingencia que tomo a todos por sorpresa y que ha sacudido y cambiado las experiencias educativas en el aula.

Según lo que Silverman (2005) establece citado por Vasilachis (2006)

la construcción del mundo social mediante la interacción secuencial y emplear datos ‘naturales’ para ubicar las secuencias interaccionales (“cómo”) en las cuales se desenvuelven los significados de los participantes (“qué”). Habiéndose establecido el

carácter de un determinado fenómeno que es localmente constituido, es posible después contestar las preguntas (“porqué”), examinando cómo el fenómeno está incluido en la organización en la que tiene lugar la interacción. (p. 2)

Se toma entonces la pandemia y todas las medidas de aislamiento que provocaron la implementación de las clases remotas en todos los colegios públicos de Bogotá como el escenario natural en el que se recojan, reconozcan y analicen las diferentes perspectivas y significados que uno de los actores principales del proceso evaluativo en el aula le otorga tanto a este nuevo contexto sin precedentes y a sus propias prácticas y vivencias diarias.

Así, en una investigación cualitativa, la realidad se entiende como múltiple y diversa, que se transforma, construye y complejiza, por lo tanto, para estudiarla se necesita de su descripción, interpretación y comprensión (Ruedas , Ríos, & Nieves, 2007). Los autores continúan estableciendo que para realizar dicho proceso se debe realizar un proceso de “interrelación mutua, por lo que no importa la generalización de las conclusiones, sino los elementos constituyentes, las relaciones dependientes, dialógicas y participativas” (p. 629).

Por lo tanto, el estudio es **del paradigma hermenéutico** ya que este es definido por Rojas (2011) como una teoría y praxis de la interpretación, que analiza un fenómeno, situación o problemática a través del lenguaje y los actos de comunicación. Este paradigma permite que la investigación no siga un orden de aplicar la teoría a los hechos, sino que también involucra las opiniones de quien interpreta. Esto se logra a través del método de análisis propuesto por Elliot Eisner (1998), el cual permite al investigador ser un evaluador e intérprete del fenómeno investigado y todo lo que construye su contexto, por medio de cuatro fases que se explican más adelante.

La comprensión de un fenómeno por medio de dicha interpretación es considerada por Habermas (1987) citado en Vasilachis (1997) como

un proceso cooperativo de interpretación que tiene como finalidad la obtención de definiciones de una situación que puedan ser intersubjetivamente reconocidas (...) Con cada definición común de la situación, los actores determinan cómo discurren los límites entre la naturaleza externa, la sociedad y la naturaleza interna (p. 85).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se propone analizar las experiencias de evaluación en el aula por parte de los docentes durante la implementación de las clases remotas, a través de la interpretación de concepciones, relatos subjetivos y evidencias documentales de los participantes en este proceso en medio de una realidad inédita, en pro a comprenderla y así mismo generar conocimiento que pueda ser punto de partida para muchas otras investigaciones.

Por otro lado, y de acuerdo con Bernal (2010), quien establece en su libro *Metodología de la investigación* los principales tipos de investigación, el método investigativo debe ser elegido teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. En concordancia, **el estudio de caso** es el método usado en esta investigación ya que este permite conocer en profundidad una unidad de análisis específica en un contexto específico (Bernal, 2010). En esta investigación, esta unidad de análisis es compuesta por docentes de colegios públicos de Bogotá que tuvieron sus clases remotas durante el 2020 debido al emergente contexto de aislamiento, para que compartan sus experiencias evaluativas. También, se elige usar este método ya que “las principales fuentes para la obtención de la información son las personas directamente relacionadas con el caso o la unidad de análisis” (Bernal, 2010, p. 116), por lo que se invitaron a participar a docentes de diferentes colegios públicos de las secciones básica primaria y básica secundaria, y de variadas localidades de Bogotá que serán especificados en el siguiente apartado.

El contexto de las clases remotas desde el 2020 debido al aislamiento es el fenómeno por investigar, y esto lo haremos por medio de una unidad de análisis que no está “regida por la exigencia de generalizar los resultados sino por la necesidad de que las características de los sujetos seleccionados sean apropiadas para responder las preguntas de la investigación” (Kazez, 2009, p. 9). De esta manera, la selección se realizó de manera intencionada teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1) docentes de instituciones educativas públicas de Bogotá, 2) que hayan orientado clases durante las clases remotas, 3) docentes dispuestos a aportar la información necesaria por medio de las distintas técnicas e instrumentos. A continuación, presentamos dicha unidad de análisis.

3.2 Unidad de análisis y contexto

Los participantes de esta investigación son cuatro docentes de básica primaria de tres instituciones públicas, y ocho docentes de básica secundaria de cinco instituciones públicas, todas de Bogotá. Cómo se observa en la siguiente tabla, los participantes cubren la mayoría de los grados y asignaturas que existen de acuerdo con la Ley General de Educación 115.

Tabla 2. Unidad de análisis

BÁSICA PRIMARIA			
Código	Institución educativa	Grado a cargo durante el 2020	Áreas que orienta
DP1	Colegio Venecia IED	Grado Primero Grado Segundo	Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, Educación artística y cultural, Educación ética y en valores humanos, Educación física, recreación y deportes, Educación religiosa,

			Humanidades: Lengua castellana, Matemáticas.
DP2	Colegio Venecia IED	Grado Cuarto Grado Quinto	Ciencias naturales y educación ambiental, Ciencias sociales, Educación artística y cultural, Educación ética y en valores humanos, Educación religiosa, Humanidades: Lengua castellana, Matemáticas.
DP3	Colegio de Cultura Popular IED	Grado Cuarto	Ciencias naturales y educación ambiental., Ciencias sociales, Educación ética y en valores humanos, Educación religiosa, Humanidades: Lengua castellana., Matemáticas, Tecnología e informática.
DP4	Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED	Preescolar	Ejes: Experimentación y pensamiento lógico, Expresión y comunicación, Desarrollo social y personal.
BÁSICA SECUNDARIA			
Código	Institución educativa	Grado a cargo durante el 2020	Áreas que orienta

DB1	Colegio Enrique Olaya Herrera IED	Grado Octavo Grado Noveno	Tecnología e informática.
DB2	Colegio Enrique Olaya Herrera IED	Grado Séptimo Grado Octavo Grado Noveno Grado Décimo	Ciencias sociales, Educación ética y en valores humanos, Educación religiosa, Ciencias económicas y políticas.
DB3	Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED	Grado Noveno	Humanidades: Idioma extranjero.
DB4	Colegio Nueva Esperanza IED	Proyecto volver a la escuela	Ciencias naturales y educación ambiental, Educación artística y cultural, Educación ética y en valores humanos, Humanidades: Lengua castellana, Tecnología e informática.
DB5	Colegio Enrique Olaya Herrera IED	Grado Sexto Grado Noveno	Humanidades: Idioma extranjero.
DB6	Colegio Enrique Olaya Herrera IED	Grado Sexto Grado Séptimo Grado Décimo Grado Undécimo	Educación artística y cultural.
DB7	Colegio José Jaime Rojas IED	Grado Sexto Grado Octavo Grado Décimo Grado Undécimo	Humanidades: Lengua castellana, Humanidades: Idioma extranjero.
DB8	Colegio San Cayetano IED	Grado Sexto Grado Séptimo	Educación artística y cultural.

		Grado Octavo	
		Grado Noveno	
		Grado Décimo	
		Grado Undécimo	

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se hará una caracterización de cada una de las ocho instituciones educativas públicas de las que los participantes hacen parte, y que cubren siete diferentes localidades de Bogotá. De esta manera se da un contexto institucional de cada participante y sus prácticas como un elemento que compone, transforma y es transformado por dicho contexto.

Colegio Venecia IED

Ubicado en el barrio del mismo nombre de la localidad 6 Tunjuelito. Se compone de dos sedes A y B, integrando los colegios anteriormente llamados Colegio Distrital Venecia y el Centro Educativo Distrital Nuevo Muzu. Entre las dos sedes atienden alrededor de 4.500 estudiantes y cuentan con programas de inclusión como el de aceleración. Tiene como objetivo el “consolidar una comunidad educativa dinámica, proactiva y abierta al cambio con sentido de identidad y pertenencia que promueva el desarrollo integral humano desde una perspectiva del pensamiento crítico y social dentro del contexto en el cual vive” (Santos, 2014).

Colegio de Cultura Popular IED

La institución se encuentra ubicada en la localidad 16 Puente Aranda y cuenta con tres sedes. Surgió como integración de tres instituciones de la localidad en el año 2002 (Instituto Colegio de Cultura Popular, Centro Educativo Distrital Santa Rita y el Centro Educativo Distrital Diego Luis Córdoba). Es un colegio mixto de carácter académico, que atiende alrededor de 1.200 estudiantes en sus 3 sedes y jornadas, desde primera infancia hasta grado undécimo. De acuerdo

con su misión, es una institución de inclusión a estudiantes con necesidades especiales y talentos. Así mismo, destaca su objetivo de promover la autonomía y el trabajo en equipo en sus estudiantes para mejorar la calidad de vida de los estudiantes y aportar al desarrollo social.

Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED

Se encuentra ubicado en la localidad 5 Usme y atiende alrededor de 3.600 estudiantes desde los grados de primera infancia hasta undécimo grado. Cuenta con programas de inclusión y aceleración del aprendizaje. Tiene como misión el promover la formación integral con espíritu reflexivo, crítico, creativo y social. Así mismo, el valor institucional es la responsabilidad social la cual es entendida como “el compromiso y la obligación de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa para decidir y actuar éticamente; fundamentada en valores como el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la tolerancia y la solidaridad” (Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED, s.f.).

Colegio Enrique Olaya Herrera IED

La institución se encuentra localizada en la localidad 18 Rafael Uribe Uribe Inició labores en 1980 y en el 2002 la secretaria de Educación integra el Colegio Distrital Enrique Olaya Herrera con el Centro educativo Distrital Country Sur. Atiende aproximadamente a 5.200 estudiantes en las dos jornadas mañana y tarde. De acuerdo con su página web, la misión de la institución es la de “formar personas íntegras y de excelencia, con sentido humanista, competentes, creativas, éticas, autónomas y críticas que las convierta en personas líderes y protagonistas del cambio económico, político y social del país” (Colegio Enrique Olaya Herrera IED, s.f.).

Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED

Luego de modificar la infraestructura del Colegio Porvenir, a inicios del 2008 inicia el funcionamiento del Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED para prestar el servicio educativo a los grados desde preescolar hasta undécimo. Para el 2011, ya se culminaban las dos etapas y la cobertura aumenta en las dos jornadas hasta que actualmente atiende alrededor de 6.600 estudiantes, siendo esta la institución educativa distrital más grande de Bogotá. Se encuentra ubicado en la localidad 7 Bosa y tiene como misión “propender por la formación integral, inclusiva y transformadora de la problemática social, económica, política y ambiental que contribuye al plan de desarrollo de la educación” (Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED, s.f.)

Colegio Nueva Esperanza IED

La institución se encuentra ubicada en la localidad 5 Usme y atiende alrededor de 1.300 estudiantes desde primera infancia hasta undécimo grado. Su enfoque pedagógico es el desarrollo comunitario a través de la ciencia y la tecnología. De ahí que su horizonte institucional sea el de “garantizar el desarrollo de las dimensiones humanas de sus estudiantes mediante la formación en valores, la construcción de conciencia ambiental, el ejercicio responsable de la ciudadanía, el manejo eficaz de las TIC’s, el fomento de las artes y el estudio de las ciencias” (Colegio Nueva Esperanza IED, s.f.).

Colegio José Jaime Rojas IED

Se encuentra ubicado en el barrio Naciones Unidas de la localidad 19 Ciudad Bolívar y atiende a 1.020 estudiantes aproximadamente. En la década de los 80 inicia la ampliación del Colegio Naciones Unidas II el cual es ahora conocido como Colegio José Jaime Rojas en homenaje al maestro rector que dejó su legado en la institución. De acuerdo con su página web,

su misión es la de “formar personas comprometidas con su desarrollo y el de su comunidad mediante el establecimiento de planes, programas, proyectos y metodologías fundamentados en valores como la justicia, equidad, respeto, responsabilidad, diálogo, tolerancia y autonomía que les permita proyectarse en el ámbito productivo y/o profesional” (Colegio José Jaime Rojas IED, s.f.).

Colegio San Cayetano IED

Es una institución rural que se encuentra ubicado en la localidad 4 San Cristóbal y atiende alrededor de 1.600 estudiantes entre los grados de primera infancia a undécimo. Su misión es la de formar “estudiantes integrales con alta calidad académica y con proyección social, brindando herramientas que les permitan fortalecer las competencias del ser, saber y hacer a través de procesos pedagógicos y de gestión que aporten a la construcción de su proyecto de vida” (Colegio San Cayetano IED, s.f.).

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación es analizar y comprender las experiencias docentes en sus prácticas evaluativas durante las clases remotas, se diseñaron, validaron y aplicaron tres instrumentos que recolectaron la información desde tres perspectivas en las que se indagó sobre las percepciones, métodos e intencionalidades de la evaluación aplicada por los participantes en sus clases remotas.

El primer instrumento empleado es **el cuestionario**, el cual, como dice García (2003), recoge la información necesaria para conocer la población con la que se trabaja y que pueden estar dispersos, a una gran distancia o con dificultad al reunirlos. Por esto, y teniendo en cuenta que se quiere analizar un escenario sin precedentes, se realizó de manera exploratoria un sondeo

de opinión que reunió docentes para que respondieran dos preguntas abiertas acerca de cómo llevaron a cabo sus clases durante el aislamiento obligatorio y cómo aplicaron los procesos evaluativos en dichas clases. Estas respuestas ayudaron a definir los elementos y conceptos importantes para incluirse en el cuestionario final que proveería a la investigación con la información suficiente para describir a los participantes y a los elementos básicos de sus actividades diarias sobre sus prácticas evaluativas en el aula, agrupadas por recurrencias encontradas en las respuestas dadas por los participantes.

Teniendo en cuenta esto y una matriz teórica basada en fundamentos de literatura sobre la evaluación en el aula, se construyeron preguntas de caracterización con selección única, preguntas de elección múltiple sobre las prácticas evaluativas aplicadas y preguntas abiertas para recoger las opiniones y concepciones sobre la evaluación.

Criterios de validez: teniendo en cuenta que es una investigación cualitativa, además del sondeo de opinión (ver anexo C), se envió el instrumento a juicio de expertos para ser valorado desde su pertinencia y fundamentos teóricos para la recolección de datos para la investigación, y así llegar al cuestionario final (ver anexo D). Luego de correcciones hechas por sugerencias de los expertos, fue difundida una invitación (ver anexo E) para que los docentes fueran partícipes del primer momento del proceso investigativo sobre la evaluación en el contexto de pandemia al contestar el cuestionario final (ver Anexo F).

El segundo instrumento, es un **análisis documental** de las evidencias que los/las docentes compartieron con los investigadores. Estas evidencias fueron tomadas de las clases remotas que tuvieron durante el 2020. Orellana (2006) cita a Valles (2003) para establecer que cualquier registro, y no solo de forma escrita, es una fuente de información. Por esto, datos visuales como videos, audios, guías o textos se tuvieron en cuenta para el proceso de análisis.

Debido a que varios de los participantes manifestaron haber eliminado muchas evidencias del año 2020, se le solicitó una descripción de una clase o actividad (ver anexo G) en la que manifiestan los elementos primordiales para conocer el cómo, cuándo, por qué y para qué de sus prácticas evaluativas (ver anexos H - S).

Un tercer instrumento fue un **grupo focal**, ya que uno de los insumos más importantes para saber cómo se configuró la evaluación del aprendizaje en las clases remotas, es el relato de las experiencias de los docentes, sus opiniones y sus emociones ante las situaciones que cada uno ha afrontado. Bonilla & Rodríguez (2000) aseguran que “la entrevista a grupos focales constituye un instrumento adecuado para obtener información cualitativa rápida, válida y poco costosa, que permita entender los procesos de construcción de sentido de la realidad cultural compartida por los miembros de un grupo específico” (p. 212). Por lo anterior, este instrumento provee mayor claridad sobre lo que ha sido las experiencias pedagógicas de los docentes, además de poner en tensión un tema importante y complejo como es la evaluación educativa. Una de las decisiones que tuvo que tomarse para hacer coincidir los tiempos de los docentes, algunos de la sección de básica primaria participaron en un grupo focal virtual por medio de la plataforma Microsoft Teams en donde mantuvieron una conversación de forma sincrónica (ver anexo T), mientras que los restantes lo hicieron a través de un chat de WhatsApp (ver anexo U). Por otro lado, los docentes de la sección de básica secundaria, participaron de un grupo de conversación por medio de la plataforma WhatsApp en donde pudieron participar de forma asincrónica durante dos días, contestando a las preguntas e interactuando con los demás participantes con mensajes escritos o audios grabados (ver anexo V).

3.4 Fases metodológicas en la perspectiva de Elliot Eisner

Este método de análisis, basado en la crítica artística que Elliot Eisner (1998) establece desde la evaluación iluminativa propuesta por Parlett & Hamilton en 1972, tiene como tesis central el “considerar la enseñanza como un arte y al profesor como un artista. Bajo este esquema, el evaluador es una especie de experto en educación que tiene que interpretar lo que observa, tal y como sucede en un medio saturado de significados” (Fonseca, 2007, p. 428). Por lo tanto, la interpretación de los datos en esta investigación bajo este método busca comprender el contexto de los participantes y sus prácticas evaluativas. De ahí la importancia de la descripción como una “explicación viva y detallada de la situación” (Fonseca, 2007, p. 428), en la que se tienen en cuenta las opiniones y concepciones de los participantes que son actores de la situación o problemática a investigar y que usan el lenguaje como herramienta para expresar todas sus experiencias.

La estructura del análisis se conforma de cuatro fases metodológicas que se fundamentan en la crítica artística, así:

Descripción: En esta etapa se encuentran los detalles de los hechos de la situación, problemática o fenómeno que ayuda a que el evaluador/investigador se ubique dentro de este y las experiencias alrededor. Eisner (1998) enfatiza en el elemento de la *selectividad* por medio de la cual se resaltan los aspectos más relevantes y significativos de dichas experiencias y se rechazan las menos importantes y que pueden complejizar la subsiguiente interpretación.

Interpretación: Esta etapa es la explicación y justificación teórica de lo descrito en la etapa anterior. De esta manera, se incorpora profundidad temática a la descripción realizada, manteniendo el principio de selectividad que, en pro a no perder la profundidad, toma solo lo relevante para ser interpretado y descubrir los significados que puedan estar encubiertos (Avendaño, 2005).

Valoración: El investigador valora lo descrito e interpretado teniendo en cuenta las características y complejidades propias de cada individuo, aula o institución. Así mismo, el investigador emite sus juicios de valor teniendo en cuenta criterios adecuados para las peculiaridades de la situación educativa y al carácter de la investigación (Avendaño, 2005).

Tematización: Para Eisner (1998), los temas son los “rasgos dominantes de una situación o persona que definen o describen su identidad” (Avendaño, 2005, p. 109). Aunque puede haber muchos temas, se seleccionan los esenciales para los objetivos de la investigación y para capturar las emociones, concepciones o experiencias recurrentes en la situación estudiada y que puede servir para la unificación de temas que ayuden en la construcción de conocimiento (Avendaño, 2005).

Por lo anterior, en el siguiente capítulo sobre el análisis y resultados de este estudio, se aplicará el método de análisis de la crítica artística de Elliot Eisner, y en cada una de sus etapas se aplicará la selectividad para elegir la información relevante en los datos de cada uno de los instrumentos, y la triangulación para destacar los patrones o rasgos encontrados de forma frecuente en los datos de los tres instrumentos usados.

3.5 Triangulación

La triangulación es definida por Okuda & Gómez (2005) como “el uso de varios métodos, fuentes de datos, teorías, investigadores o ambientes en el estudio de un fenómeno” (p. 119). El objetivo de su uso es el de buscar patrones de convergencia para desarrollar una interpretación del fenómeno estudiado desde diferentes perspectivas y formas, para así ofrecer diferentes partes de un mismo fenómeno, aumentando así la validez y consistencia en los hallazgos.

Una de las ventajas de la triangulación es que cuando varias estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos (Okuda & Gómez , 2005, p. 120).

En la presente investigación, se aplica la triangulación como una forma de comprensión e interpretación de los tres diferentes instrumentos de recolección utilizados (cuestionario, análisis documental y grupos focales. Esto es lo que Aguilar & Barroso (2015) toman como uno de los tipos de triangulación: la triangulación de datos. En esta se “utilizan diferentes estrategias y fuentes de información de una recogida de datos que permite contrastar la información recabada” (p. 74).

3.6 Categorías, Subcategorías y Descriptores

Teniendo en cuenta el problema a investigar y el objetivo general de la investigación, se establecieron dos categorías generales (evaluación del aprendizaje y evaluación para aprendizaje) en las que se pueden ubicar las prácticas evaluativas por parte de los docentes participantes en el contexto de emergencia sanitaria y que, valorando los niveles de Educación Básica Primaria y Básica Secundaria, se busca interpretar las prácticas evaluativas que predominaron en el desarrollo de las clases remotas.

En este orden de ideas, las dos categorías empleadas para este análisis de información están sustentadas en subcategorías que buscan profundizar en el análisis de las prácticas evaluativas de los docentes. Estas subcategorías son: **propósitos, método, recursos, toma de**

decisiones, momentos de la evaluación, relación de poder y retroalimentación. Ya que estas subcategorías son iguales para cada una de las categorías generales, el análisis de datos emerge desde las subcategorías para que, dentro de los mismos datos, se logre interpretar el propósito de las prácticas evaluativas de los docentes participantes (evaluación del aprendizaje o evaluación para el aprendizaje).

Así mismo, el análisis de datos se realiza de forma diferenciada entre los participantes de Educación Básica Primaria y Educación Básica Secundaria, ya que teniendo en cuenta que los contextos son diferentes, se identificarán datos diferenciados y significativos en cada nivel de enseñanza.

Bajo la sustentación teórica de cada una de las subcategorías, a la luz de las dos categorías generales, se generaron los descriptores que permitirían clasificar los datos recolectados en cualquiera de las dos direcciones, y a partir de esta clasificación dar una interpretación válida metodológica y teóricamente. En la siguiente tabla se observa un resumen de la teoría de donde se derivan dichos descriptores.

Tabla 3. *Categorías, subcategorías y descriptores de la Evaluación del Aprendizaje.*

CATEGORÍA: EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
Sandoval (2016) cita en su trabajo a Romero (2006) para afirmar que la evaluación del aprendizaje se ha basado tradicionalmente en el paradigma positivista ya que se apega a una realidad objetiva, a la dualidad sujeto-objeto, a la medición del logro de objetivos y al establecimiento de	Propósito: Pérez & Aguilar (2011) citan a Perrenoud (2008) para hablar sobre dos perspectivas desde las cuales se puede aplicar la evaluación. La primera se refiere a la forma tradicional en la que las escuelas fabrican jerarquías de excelencia a través de la evaluación: “Los alumnos se comparan y luego se clasifican en virtud de una norma de excelencia abstractamente definida o encarnada en el docente o en los mejores alumnos” (Perrenoud, 2008 en Pérez & Aguilar	Docentes que definen el propósito de la evaluación como forma de Medición, Control, Clasificación o Comparación entre puntajes de los estudiantes. También, si se habla de la calificación como parte principal del proceso evaluativo en función de la promoción de los estudiantes.

<p>indicadores que ayude a emitir juicios (p. 50). Esta, según Sandoval (2016), es la llamada “<i>evaluación científica</i>”, ya que se enfoca en la medición cuantitativa y la metodología de “recolección de datos a través de instrumentos (en donde las pruebas tipo <i>test</i> son las más comunes), evaluación de resultados, comparación con un estándar deseado y emisión de juicios para clasificar a los estudiantes” (Sandoval, 2016, p. 50).</p>	<p>(2011, p. 137). Esto quiere decir, que los criterios de excelencia fundamentan y posibilitan las clasificaciones o selecciones que se dan en un proceso evaluativo desde esta perspectiva y es la que intenta justificar el éxito o fracaso escolar.</p> <p>Por otro lado, la segunda perspectiva planteada por Perronoud (2008) es en la que la evaluación está al servicio del aprendizaje, es decir, que “se valora el camino ya recorrido por cada uno de los estudiantes y, simultáneamente, el que resta por recorrer, con el fin de intervenir y optimizar los procesos de aprendizaje” (Perronoud, 2008 en Pérez & Aguilar (2011, p. 137). Lo anterior, aclaran los Pérez & Aguilar (2011) se lleva a cabo entre el docente y los estudiantes, teniendo así todos los actores del proceso una participación activa, dando así la oportunidad para que se trabaje en la autorregulación, autonomía, opinión y reflexión de parte de los estudiantes (p. 137).</p>	
---	---	--

	<p>Método (Instrumento, técnica - medio): Hamodi et al. (2015) realizan una revisión teórica sobre los instrumentos, técnicas y medios que para la evaluación del aprendizaje. Se encuentran muchas veces con el cruce y confusiones entre un autor y otro con respecto al uso terminológico de cada una de las herramientas mencionadas anteriormente, sin embargo, acá se exponen las convergencias entre dichos autores. Para esto, Hamodi et al. (2015) citan a Rodríguez e Ibarra (2011) ya que realizan la definición y clasificación más rigurosa.</p> <p>Para explicar las técnicas de evaluación Hamodi et al. (2015) vuelven a retomar a Rodríguez e Ibarra (2011), quienes aclaran que las técnicas son las estrategias usadas por el evaluador para recoger información del evaluado, y por esto pueden ser de tres tipos: de observación, de entrevista y de análisis documental y de producciones (p. 154). Además, Hamodi et al. (2015) separa las técnicas dependiendo si son aplicadas por el docente de forma unilateral o no.</p> <p>De acuerdo con la revisión teórica que Hamodi et al. (2015) realizan sobre los instrumentos, técnicas, medios y métodos para la evaluación del aprendizaje. Se encuentran muchas veces con el cruce y confusiones entre un autor y otro con respecto al uso terminológico de cada una de las herramientas mencionadas anteriormente. Sin embargo, el método se entiende como el aspecto más global de cada proceso evaluativo que define todos los demás elementos. De acuerdo con Morales (2001), los dos métodos son el método cuantitativo, el cual se refiere al origen científico y técnico de la evaluación que se basó en las ideas de Tyler en Estados Unidos. En este método se priorizan las hipótesis y la comprobación de estas a través de metas</p>	<p>Docentes que usan instrumentos, técnicas y medios en los que los estudiantes tienen opciones cerradas de respuesta, deben usar un mismo método para llegar a la respuesta que el docente busca, deben usar los mismos recursos para reproducir un modelo de forma controlada, deben demostrar la comprensión de un texto o contenido en el mismo contexto de este, no se les pide reflexión, opinión o proposición.</p> <p>Docentes que hablan del análisis documental y de producciones (de aprendizaje) como las presentaciones orales, <i>tests</i> cerrados escritos u orales, guías de ejercicios o resolución de preguntas que no exijan la opinión o reflexión de los estudiantes, portafolio, listas de control, etc.</p> <p>Docentes que tengan como método el cuantitativo, esto quiere decir, que priorizan la calificación y el cumplimiento con las notas ante el proceso descriptivo y cualitativo.</p>

	<p>medibles y cuantificables, como la evaluación orientada a objetivos, creada por Tyler; y el método cualitativo que se origina de la crítica a la evaluación cuantitativa y sus instrumentos y objetivos, los cuales despersonalizan el proceso evaluativo. Así mismo, apoya la individualización y heterogeneidad de los estudiantes y así va en contra de la estandarización a la que los objetivos y los puntajes apuntan.</p>	
	<p>Recursos: para Moreno (2016) los evaluadores disponen de una serie de recursos tanto cognitivos como sociales que les permiten comprender mejor la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, están mejor equipados que antes para actuar en el aula de forma acertada y expedita, ofreciendo diversas respuestas o alternativas de solución a una determinada situación que se presente. (p. 53). Para Moreno (2016) los recursos se dividen en dos: 1) recursos internos como los conocimientos adquiridos; 2) recursos externos como libros, internet, etc. (p.242).</p>	<p>El uso de recursos que limiten la creatividad y autonomía de los estudiantes, a seguir un mismo ejemplo o procedimiento para llegar a un mismo resultado. Se limita a la reproducción.</p>
	<p>Toma de decisiones: de acuerdo con (Álvarez, 2001) el uso de los resultados de cualquiera evaluación es la de tomar decisiones. Desde el punto de vista de la evaluación tradicional, los resultados son usados para la penalización de los errores en la comprensión de contenidos disciplinares y sobre lo “que tienen que ver con la aprobación o no de un curso, de una materia, lo que se interpreta sobre bases artificiales y convencionales como niveles de aprendizaje” (p. 23). Por esto, la necesidad de hacer partícipe a los estudiantes, por ejemplo, al preguntarles no solo por la memorización de dicho</p>	<p>Docentes que enfatizan en la obtención numérica de resultados de la evaluación, como objetivo de la evaluación. Además, se les da un fin último de penalización por no cumplir con lo requerido en el instrumento. También, se usan para la comparación dentro de los grupos o cursos (puestos), o con grupos externos.</p>

	<p>contenido sino sus opiniones y emociones hacia el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se vive en el aula.</p> <p>Si se habla de las puntuaciones obtenidas, en algunos casos estas se comparan con la norma, es decir, “el puntaje de un individuo se compara con relación a un grupo de individuos medidos por un mismo test” (Cortés, 2017). Por otro lado, en otros casos los puntajes de los estudiantes son comparados con criterios determinados, es decir, se comparan con “el nivel dado en referencia a unos estándares que especifican el dominio de aprendizaje o habilidad” (Cortés, 2017).</p>	
	<p>Momentos de la Evaluación: Con relación al propósito, el momento de la evaluación se decidirá. Algunas veces estos momentos serán tomados como fases de un proceso o como una evaluación aislada. La evaluación inicial o diagnóstica tiene como propósito el comprender el contexto y conocimientos de los alumnos para determinar las propiedades en la que se iniciará el proceso educativo (Morales, 2001). Se realiza al inicio de algún proceso educativo. La evaluación continua o procesual hace referencia varios momentos del proceso educativo y tiene como propósito el analizar e interpretar el proceso o desarrollo de las diferentes actividades, identificando las debilidades y fortalezas que permitan tomar decisiones que mejoren cada vez más dicho proceso. La evaluación final se realiza solamente al finalizar un proceso educativo para valorar los resultados alcanzados en función de unos objetivos marcados para identificar el grado de satisfacción o insatisfacción.</p>	<p>La evaluación se puede dar en diferentes momentos del proceso de enseñanza - aprendizaje. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje se caracteriza por ser definida en uno solo, o en varios momentos diferentes, pero no en forma procesual, sino al iniciar o terminar actividades diferentes (que pueden o no ser parte del mismo proceso).</p>
	<p>Relación de poder: Álvarez (2001) establece que una de las concepciones sobre la evaluación es</p>	<p>Los docentes que enfatizan en que solo ellos diseñan los</p>

	<p>la "de corte positivista que tratan lo relacionado con el ser humano como asuntos que deben ser administrados, lo que legitima el ejercicio de autoridad y control, estableciendo modos de jerarquización a través de la vigilancia continua y funcional" (p. 21). Así mismo, Álvarez (2001) habla sobre como la autoridad empieza desde la transmisión del conocimiento que se queda en la simplicidad de la comunicación lineal desde el emisor que decide lo que el receptor escuchará. Igualmente pasa con la evaluación, la cual se aplica como instrumento de control o ejercicio de autoridad. Santos (2003) también habla de la jerarquización que el proceso de evaluación consiente así: "La evaluación que se realiza en la escuela tiene como único destinatario al alumno. Este hecho pone de manifiesto su componente jerárquico. En la escuela unos evalúan y otros son evaluados. No es casual que los evaluados sean precisamente los más débiles del sistema, los que ocupan en la escala jerárquica el puesto inferior." (p. 4). Los factores mencionados por el autor son: la carencia de diálogo entre profesores - estudiantes para acordar criterios o para explicar los resultados, el propósito principal para el estudiante será complacer lo requerido por el/la docente ya que su conocimiento es el único y no se debate, al contrario, es el que se debe tener porque es sobre el único que se realiza la evaluación.</p>	<p>objetivos, metas, actividades, criterios y calificaciones. Cuando no se evidencia diálogo con los estudiantes ni su participación como evaluadores y no solo como sujetos evaluados.</p>
--	--	---

	<p>Retroalimentación: Amaranti (2010) establece en su trabajo que la retroalimentación es comúnmente entendida como “una simple corrección del instrumento de evaluación, en la cual se le entrega al estudiante las respuestas correctas y se marcan los errores con el fin de certificar el aprendizaje” (p. 3).</p> <p>El proceso de retroalimentación es esencial en la evaluación formativa, ya que es este el que permite devolver información a los docentes sobre el estado de comprensión de los estudiantes, y si las técnicas o instrumentos usados en sus clases están ayudando al alcance de los objetivos de sus estudiantes o si deben ser modificados de alguna forma. Así mismo, para los estudiantes es muy importante el espacio de retroalimentación asertiva, informativa y orientadora sobre los nuevos pasos a seguir para mejorar su propio aprendizaje (Heritage (2007) en Moreno (2016).</p>	<p>Los docentes que evidencien que la retroalimentación es el señalamiento de los errores, la sola calificación y sin oportunidades de mejora de la misma actividad. Si no se evidencia una retroalimentación descriptiva y/o dialógica que ayude a comprender los errores y proporcione oportunidades de mejora desde este proceso. Si no se pone a evaluación y retroalimentación la práctica docente y las actividades y formas didácticas que se aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Categorías, subcategorías y descriptores de la Evaluación para el Aprendizaje.

CATEGORÍA: EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	SUBCATEGORÍAS	DESCRIPTORES
La evaluación para el aprendizaje se debe configurar como una oportunidad de poder contribuir a una evaluación que libere al estudiante en el proceso de aprendizaje, que no perciba la evaluación desde la sanción, sino que la evaluación se convierta en el camino que le permitirá fortalecer realmente su conocimiento y le	Propósito: Desde una perspectiva formativa. "La evaluación nos permite también conocer si estamos perjudicando o favoreciendo a unas determinadas personas y a unos determinados valores. No se debe (en realidad, no se puede) despojar la evaluación de sus dimensiones éticas, políticas y sociales." (Santos, 2002, p. 12) Por lo tanto, en escenarios como el de una pandemia, se convierte en una invitación a la evaluación con un objetivo que permita a estudiantes y docentes, aprender a mejorar los procesos inmersos tanto en el aprendizaje como en la evaluación.	La evaluación se comprende como un proceso a través del cual el estudiante fortalece su autonomía y participación en la construcción de su aprendizaje y los objetivos de la acción evaluativa se orienta a esto.

<p>garantice mucho más que la reproducción de lo visto en la escuela. En este sentido la evaluación debe ser vista como un acto moral, un acto que trasciende lo técnico y cuando esto ocurra, podremos hablar de una evaluación para el aprendizaje. (Santos, 2003)</p> <p>La evaluación para el aprendizaje se concibe desde el objetivo de esta, y es allí donde se debe pensar en qué es lo que debe enriquecer y configurar a la evaluación para el aprendizaje, como lo expone (Santos, 2003) al resaltar que los fines de la evaluación, las funciones que cumple, son múltiples. Desde una perspectiva ética se deben potenciar aquellas funciones que enriquecen al profesional y a la institución: dialogar, comprender, aprender, mejorar, estimular orientar... Las funciones más pobres no deberían tener ningún peso en la práctica: clasificar, discriminar, jerarquizar, competir, controlar... (p. 15).</p> <p>La evaluación en la escuela, debe ser oportunidad y no sanción, es una necesidad que la evaluación sirva para formar, para enseñar y</p>	<p>Método (Instrumento, técnica - medio): De acuerdo con Rodríguez e Ibarra (2011) citados por Hamodi, et al. (2015) et al. los instrumentos de evaluación son "herramientas reales y tangibles utilizadas por la persona que evalúa para sistematizar sus valoraciones" (p. 154). Una propuesta más amplia en la que se cuenta con la participación de todos los actores de la evaluación, Hamodi, et al. (2015) proponen que los instrumentos sean "herramientas que tanto el profesorado como el alumnado utilizan para plasmar de manera organizada la información recogida mediante determinada técnica de evaluación" (p. 156).</p> <p>Brown & Pikcford, (2013). Al ser citados por Hamodi, et al. (2015) indican que se consideran "métodos" los Sigüientes: ensayos, portafolios, tesis, exámenes, evaluaciones asistidas por ordenador, <i>test</i> con libro abierto, seminarios evaluados, pruebas de simulación, etc. Por lo tanto, se concibe método según estos autores, como las formas (herramientas) en que se pueden generar procesos de evaluación.</p> <p>Recursos: para Moreno (2016) los evaluadores disponen de una serie de recursos tanto cognitivos como sociales que les permiten comprender mejor la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, están mejor equipados que antes para actuar en el aula de forma acertada y expedita, ofreciendo diversas respuestas o alternativas de solución a una determinada situación que se presente. (p. 53). Para Moreno (2016)</p>	<p>Se prioriza por parte de los docentes que el estudiante conozca los criterios, propuestas e intenciones de la evaluación por los cuales va a ser valorado su trabajo y desempeño académico. Lo que permite que la evaluación se realice con un componente de reflexión durante el desarrollo de esta.</p> <p>Existe un interés constante por parte del docente de valorar las diferentes evidencias académicas que presenta el estudiante y de allí se genera un proceso de evaluación más global, pues el proceso evaluativo no se remite de forma directa y definitiva al resultado de pruebas escritas, orales, prácticas, etc. Se tiene en cuenta el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes para generar una evaluación más consciente.</p> <p>Dentro del proceso de evaluación se emplean recursos que permiten valorar y evaluar diferentes aspectos del aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de enseñanza de los docentes en que los que se tienen en cuenta recursos internos y externos inmersos</p>
--	---	--

<p>para aprender, vinculando de forma integral a docentes y estudiantes, no se puede y no se debe pensar en la evaluación como un proceso aislado del aprendizaje formativo e integral.</p> <p>La figura técnica de la evaluación no debe ser prioritaria en la escuela y en el proceso de enseñanza aprendizaje, sólo cuando esto esté claro en el ejercicio de la evaluación se podrán procesos que ponderen el aprendizaje por encima del resultado.</p> <p>De esta manera se debe pensar en una evaluación que sea aporte cada vez más al estudiante y a su aprendizaje, pues “la evaluación que no ayude a aprender de modo más cualificado – discriminatorio, estructurador, relevante, emancipador, con mayor grado de autonomía y de responsabilidad...- en los niveles escolares es mejor no practicarla.” Álvarez (1997, p. 231)</p>	<p>los recursos se dividen en dos: 1) recursos internos como los conocimientos adquiridos; 2) recursos externos como libros, internet, etc. (p. 242).</p> <p>Toma de decisiones: De acuerdo con Álvarez (2001) el uso de los resultados de cualquiera evaluación es la de tomar decisiones. Desde el punto de vista de la evaluación tradicional, los resultados son usados para la penalización de los errores en la comprensión de contenidos disciplinares y sobre lo “que tienen que ver con la aprobación o no de un curso, de una materia, lo que se interpreta sobre bases artificiales y convencionales como niveles de aprendizaje” (p. 23). Por esto, la necesidad de hacer partícipe a los estudiantes, por ejemplo, al preguntarles no solo por la memorización de dicho contenido sino sus opiniones y emociones hacia el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se vive en el aula. Para Álvarez (2001) solo con la opinión de todos los actores en el proceso de evaluación se pueden adoptar decisiones significativas. Además "desde el punto de vista práctico y crítico, siguiendo un enfoque alternativo, próximo a la racionalidad práctica, las decisiones se toman sobre la base de un juicio bien informado, en el que el diálogo, el debate, la conversación, la crítica y los argumentos con los que cada uno defiende sus ideas entre los sujetos que intervienen es parte sustantiva que fundamenta las decisiones. En esta interpretación, la comunicación a través del diálogo constituirá el eje central de participación en forma de discusión, argumentando, ensayando y justificando como un hecho normal y natural el propio pensamiento" (p. 17). Por último, (Santos, 2014) enfatiza en las decisiones enfocadas en la mejora de los procesos: "El conocimiento ha de estar centrado en la acción evaluadora y encaminado a la mejora de</p>	<p>en el contexto del aprendizaje en clases remotas.</p> <p>Los docentes plantean la toma de decisiones a la hora de evaluar, desde la necesidad de mejorar sus prácticas evaluativas en procura de lograr un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes. Además, se procura establecer dichas decisiones desde la autonomía de los estudiantes y su interés en el aprendizaje en el desarrollo de clases remotas.</p>
--	---	--

	<p>esta. Entendiendo por mejora no sólo la multiplicación de sus exigencias técnicas sino la racionalidad de la práctica y el respeto a la equidad que la educación auténtica exige." (p. 116).</p>	
	<p>Momentos de la Evaluación: De acuerdo con (Ruz, 2018) la evaluación puede darse en diferentes momentos del proceso escolar, por ejemplo, al inicio del año o periodo (diagnóstica), procesual (formativa) al final del año o periodo (sumativa). Sin embargo, según Álvarez (2001) la evaluación formativa acompaña los tres momentos antes mencionados, ya que no separa el proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso evaluativo ya que todo trabaja como conjunto y la evaluación no se toma como un momento aislado de calificación sino como una oportunidad de aprendizaje y mejora.</p>	<p>La evaluación se concibe por parte de los docentes como un proceso continuo en diferentes momentos del periodo académico. En este sentido se plantea una evaluación de forma constante y procesual por parte de los docentes, en la que se prioriza la superación de las dificultades por parte de los estudiantes en su aprendizaje, lo que permite que la evaluación pueda orientar a los estudiantes al alcance de sus logros académicos de forma permanente.</p>
	<p>Relación de poder: Álvarez (2001) establece que una de las concepciones sobre la evaluación es la "de corte positivista que tratan lo relacionado con el ser humano como asuntos que deben ser administrados, lo que legitima el ejercicio de autoridad y control, estableciendo modos de jerarquización a través de la vigilancia continua y funcional" (p. 21). Así mismo, Álvarez (2001) habla sobre como la autoridad empieza desde la transmisión del conocimiento que se queda en la simplicidad de la comunicación lineal desde el emisor que decide lo que el receptor escuchará. Igualmente pasa con la evaluación, la cual se aplica como instrumento de control o ejercicio de autoridad. (Santos, 2003) también habla de la jerarquización que el proceso de evaluación consiente así: "La evaluación que se realiza en la escuela tiene como</p>	<p>Las prácticas evaluativas por parte de los docentes se alejan de la concepción de poder que pueda tener para algunos la evaluación en el aula, en el estricto sentido de control académico y/o convivencial de sus estudiantes. En este caso los docentes buscan establecer una comunicación horizontal en función de lograr una evaluación para el aprendizaje, a través del dialogo e interacción sin ningún tipo de jerarquías por parte de los evaluados o evaluadores.</p>

	<p>único destinatario al alumno. Este hecho pone de manifiesto su componente jerárquico. En la escuela unos evalúan y otros son evaluados. No es casual que los evaluados sean precisamente los más débiles del sistema, los que ocupan en la escala jerárquica el puesto inferior." (p. 4). Los factores mencionados por el autor son: la carencia de diálogo entre profesores - estudiantes para acordar criterios o para explicar los resultados, el propósito principal para el estudiante será complacer lo requerido por el/la docente ya que su conocimiento es el único y no se debate, al contrario, es el que se debe tener porque es sobre el único que se realiza la evaluación.</p>	
	<p>Retroalimentación: El proceso de retroalimentación es esencial en la evaluación formativa, ya que es este el que permite devolver información a los docentes sobre el estado de comprensión de los estudiantes, y si las técnicas o instrumentos usados en sus clases están ayudando al alcance de los objetivos de sus estudiantes o si deben ser modificados de alguna forma. Así mismo, para los estudiantes es muy importante el espacio de retroalimentación asertiva, informativa y orientadora sobre los nuevos pasos a seguir para mejorar su propio aprendizaje Heritage (2007) en Moreno (2016).</p>	<p>El docente que comprende la retroalimentación como un proceso que estimula en los estudiantes el interés por mejorar en los aspectos que tienen dificultades durante su proceso de aprendizaje. Además, se realimenta con un sentido formativo y constructivo inherente a la evaluación para el aprendizaje y que orienta al estudiante a sentir que puede seguir aprendiendo y mejorando cada día más.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Por medio de una matriz, se realizó la sistematización, categorización y triangulación de la información recolectada a través de los 3 instrumentos aplicados. Se tuvieron en cuenta los sustentos teóricos y descriptores que surgieron de estos, iniciando así el proceso de análisis e interpretación (ver anexo W).

4. Fases de análisis

4.1 Fase 1: Descripción

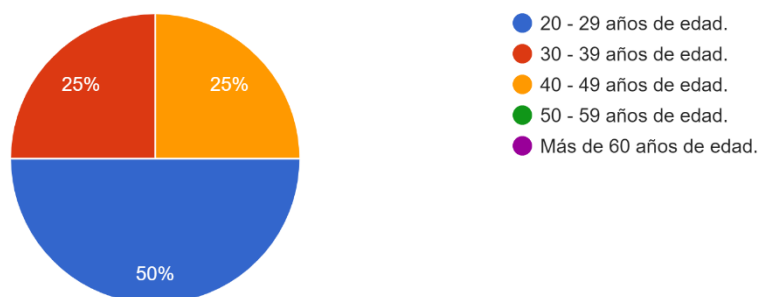
Nivel de enseñanza Básica Primaria

Cuestionario

Respuestas de los docentes de primaria participantes en el cuestionario:

1. Seleccione su rango de edad:

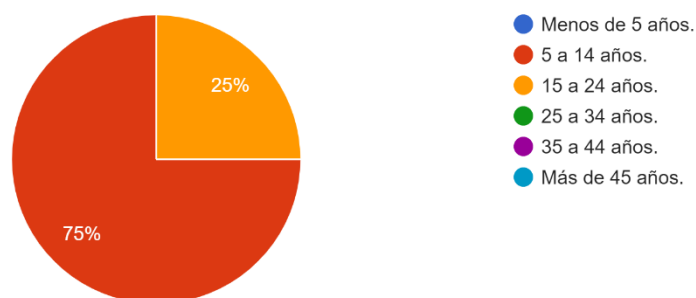
Figura 1. *Respuesta rango de edad.*



Teniendo en cuenta las edades de las docentes participantes, una de ellas se ubicó entre los 30 y 39 años (25 %), otra docente entre los 20 y 29 años (25 %), y dos docentes se ubicaron entre los 20 y 29 años (50 %).

2. ¿Hace cuántos años se dedica a la docencia?

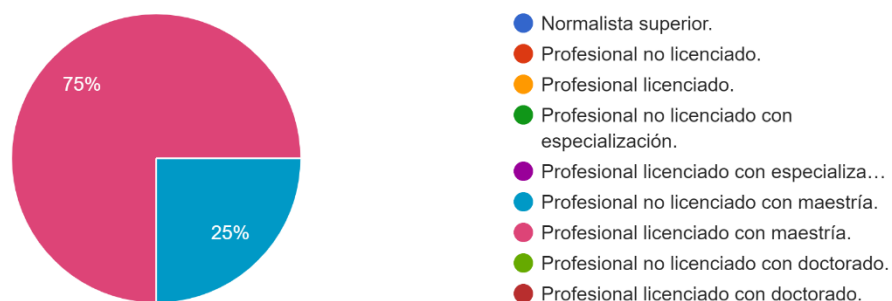
Figura 2. *Respuesta años dedicados a la docencia.*



Con relación al tiempo de desarrollo de la práctica docente, tres docentes expresaron que han dedicado a la docencia entre *5 y 14 años* (75 %) y una docente entre *15 y 24 años* (25 %).

3. Seleccione su formación académica.

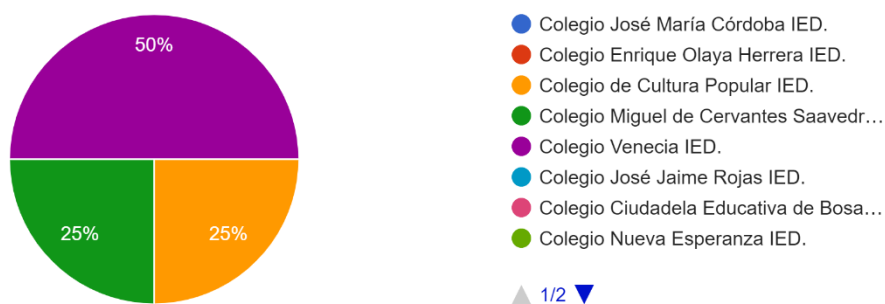
Figura 3. *Respuesta formación académica.*



En cuanto a la formación académica de las docentes participantes una docente (25 %) es *profesional no licenciada con maestría* y las tres docentes restantes (75 %) son *licenciadas con maestría*.

4. Seleccione la institución educativa donde trabaja.

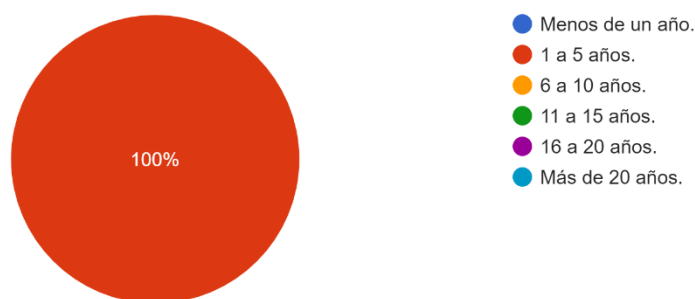
Figura 4. *Respuesta institución educativa donde trabaja actualmente.*



Se contó con la participación de una docente del *Colegio de Cultura Popular IED* (25 %), una docente del *Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED* (25 %), y dos docentes del *Colegio Venecia IED* (25 %).

5. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñando el rol de docente en esta institución educativa?

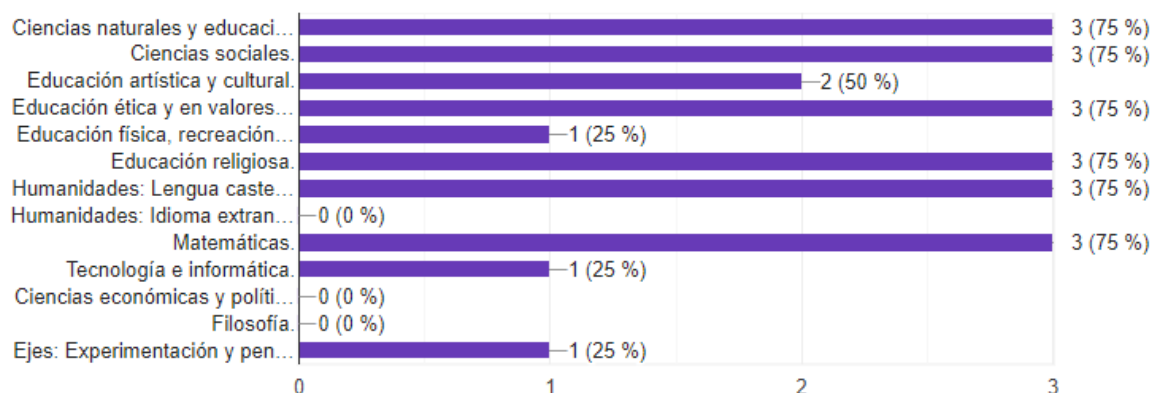
Figura 5. Respuesta tiempo en la institución desempeñando el rol de docente.



Las cuatro docentes (100 %) indicaron llevar entre *1 a 5 años* siendo docentes en la institución educativa en la que para el momento del cuestionario se encuentran desarrollando su rol como docentes.

6. ¿Qué asignatura (s) enseñó durante las clases remotas? Marque las opciones que correspondan.

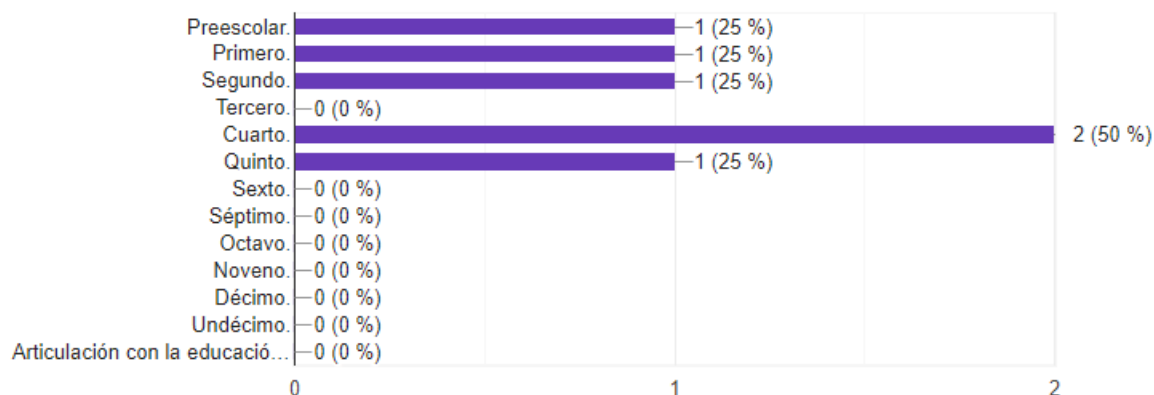
Figura 6. Respuesta asignaturas de cada docente durante el desarrollo de las clases remotas.



Teniendo en cuenta las asignaturas que estuvieron a cargo por parte de cada docente, en el desarrollo de las clases remotas tres docentes indicaron que enseñaban *Ciencias Naturales y Educación Ambiental*, *Ciencias Sociales*, *Educación Ética y Valores*, *Educación Religiosa*, *Humanidades: Lengua Castellana*, *Matemáticas* (75 %), dos docentes indicaron que enseñaban *Educación Artística y Cultural* (50 %), y una docente indicó enseñar *Educación física, recreación y deportes*, *Tecnología e Informática* y *Ejes: Experimentación y pensamiento Lógico, Expresión y Comunicación, Desarrollo personal y social* (25 %).

7. ¿En qué grado(s) enseñó durante las clases remotas? Marque las opciones que correspondan.

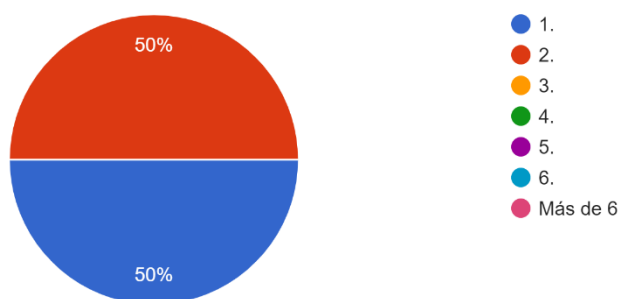
Figura 7. Respuesta grados a los que enseñó cada docente durante el desarrollo de clases remotas.



Con relación a los grados de enseñanza durante las clases remotas, una docente (25%) indicó que enseña en *Preescolar*, una docente (25%) en grado *Primero*, una docente (25%) en grado *Segundo*, dos docentes (50%) en grado *Cuarto*, y una docente (25%) en grado *Quinto*.

8. ¿A cuántos grupos (cursos) orientó durante las clases remotas?

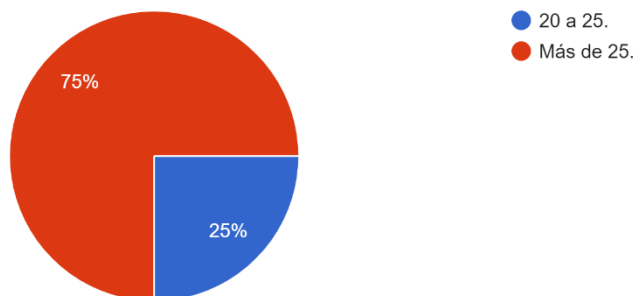
Figura 8. Respuesta a la cantidad de cursos que enseñó cada docente en el desarrollo de las clases remotas.



Teniendo en cuenta la asignación académica a cada uno de los cursos en su institución y a cargo de cada docente, dos docentes (50 %) indicaron enseñar a *un curso* y dos docentes (50 %) a *dos cursos*.

9. Durante la pandemia, ¿cuántas horas empleó semanalmente en su jornada laboral?

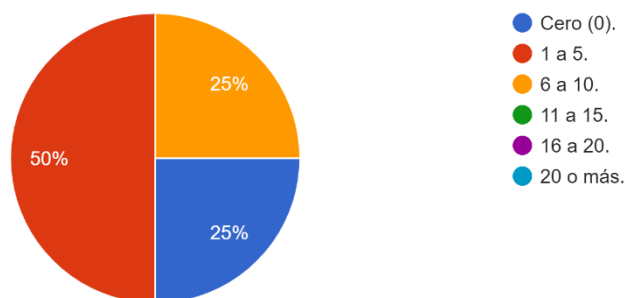
Figura 9. Respuesta a las horas empleadas durante la jornada laboral en el desarrollo de las clases remotas.



Teniendo en cuenta que la jornada laboral en algunos casos excedió las horas destinadas para tal fin, en relación con el horario tradicional de los docentes como consecuencia de la emergencia sanitaria producto de la pandemia y el desarrollo de la enseñanza en este contexto, una docente (25 %) señaló que dedicó entre *20 a 25 horas* y tres docentes (75 %) indicaron que dedicaban *más de 25 horas* en su jornada laboral semanal.

10. Teniendo en cuenta las horas de clases durante la pandemia, ¿cuántas se desarrollaron de forma sincrónica semanalmente?

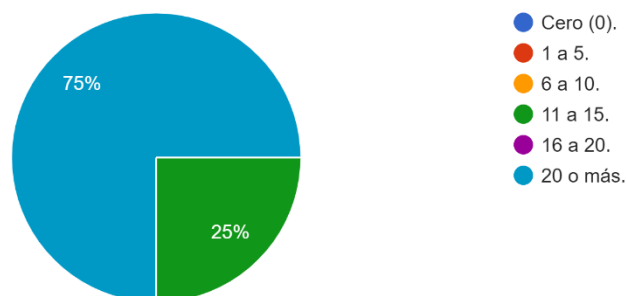
Figura 10. *Respuesta cantidad de horas desarrolladas de forma sincrónica durante el desarrollo de clases remotas.*



Una docente (25 %) indicó que desarrolla de *6 a 10 horas* de actividades de forma sincrónica, otra docente (25 %) indicó que dedicó *0 horas* a actividades de forma sincrónica y dos docentes (50 %) indicaron que dedicaron de *1 a 5 horas* de actividades sincrónicas.

11. Teniendo en cuenta las horas de clases durante la pandemia, ¿cuántas se desarrollaron de forma asincrónica semanalmente?

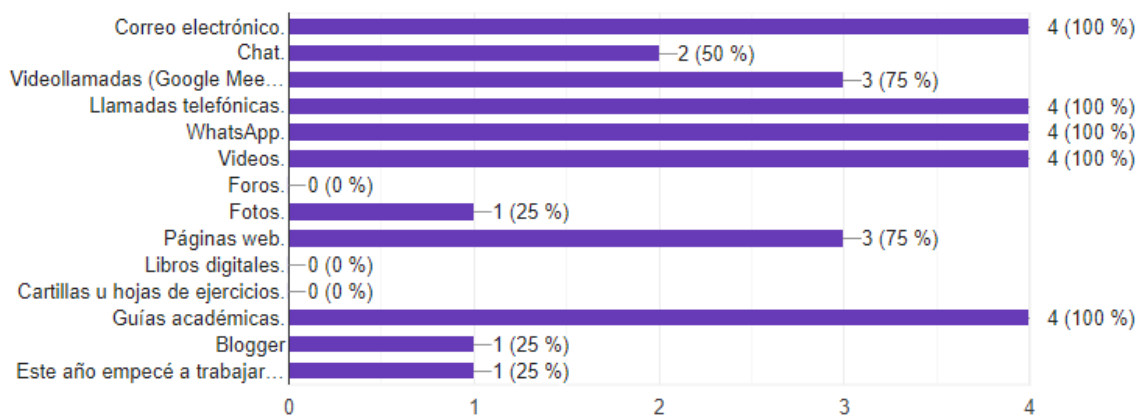
Figura 11. *Respuesta cantidad de horas dedicadas al desarrollo de actividades asincrónicas semanalmente.*



Una docente (25 %) señaló que dedicó de *11 a 15 horas* a la semana para el desarrollo de actividades asincrónicas con sus estudiantes, tres docentes (75 %) indicaron que dedicaron *20 horas o más* a desarrollar actividades asincrónicas para sus estudiantes.

12. Teniendo en cuenta la aplicación de clases remotas, marque los recursos usados.

Figura 12. Respuesta a los recursos más usados, durante el desarrollo de las clases remotas.

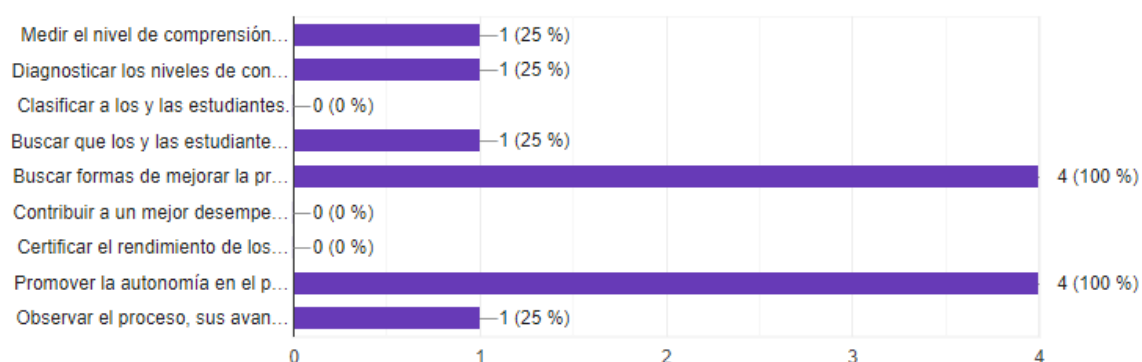


Teniendo en cuenta los recursos más usados por parte de las docentes en el desarrollo de las clases remotas, las cuatro docentes (100 %) indicaron usar *correo electrónico*, *llamadas telefónicas*, *WhatsApp*, *videos* y *guías académicas*, tres docentes (75 %) indicaron usar *video llamadas en diferentes plataformas* y *páginas web* que respondían al desarrollo de sus

actividades de enseñanza en el desarrollo de clases remotas, dos docentes (50 %) indicaron el uso de *chat* de algún tipo para establecer comunicación con sus estudiantes, y una docente (25 %) señaló el uso de *fotos*, *Blogger* y que este año empezó a trabajar con la *Plataforma Microsoft Teams* acceso que estaba dado por la Secretaría de Educación de Bogotá, y a través de esta plataforma llevó a cabo encuentros sincrónicos.

13. Previo a la pandemia, ¿cuáles eran sus propósitos a la hora de evaluar en sus clases?

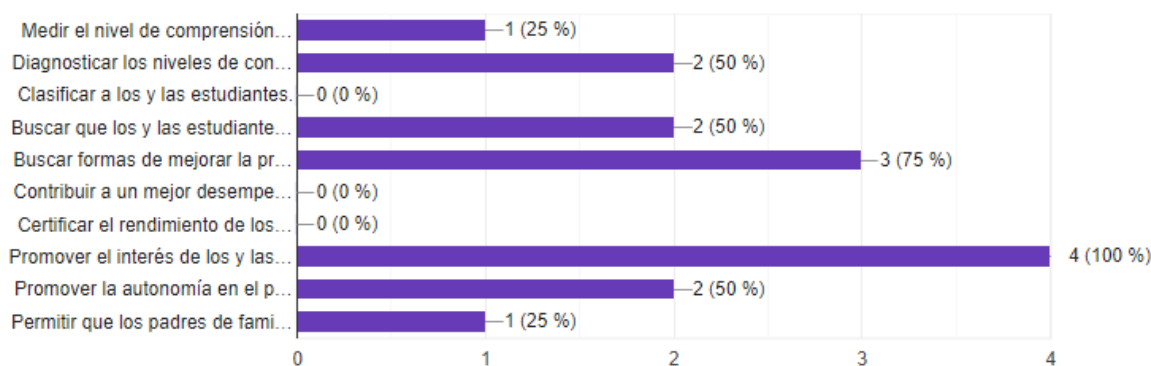
Figura 13. Respuesta a los propósitos de la evaluación previa a la pandemia.



Con relación a los propósitos de la evaluación previa a la pandemia, una docente (25 %) indicó que sus propósitos a la hora de evaluar correspondían a *medir el nivel de comprensión* y el desempeño el área por parte de los estudiantes, diagnosticar los niveles de conocimiento, buscar que los estudiantes reflexionaran sobre su desempeño, observar el proceso, sus avances y dificultades y, a partir de estas últimas generar estrategias para que sean superadas, las cuatro docentes (100 %) indicaron como propósito de la evaluación previa a la pandemia *buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula y promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes*.

14. Durante la pandemia, ¿cuáles han sido sus propósitos a la hora de evaluar en sus clases?

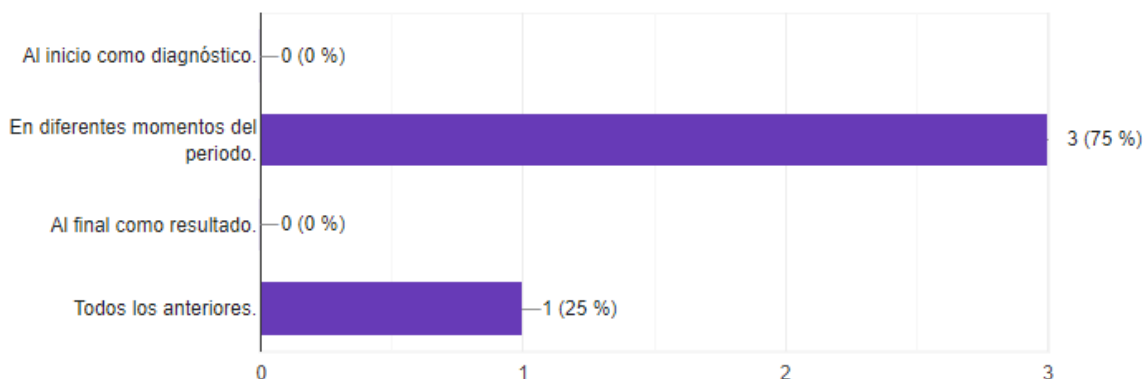
Figura 14. Respuesta a los propósitos de la evaluación durante la pandemia.



Una de las docentes (25 %), indicó que a la hora de evaluar durante la pandemia el propósito de la evaluación fue el de *medir nivel de comprensión y el desempeño en el área*, además, *permitir que los padres de familia conocieran los criterios de evaluación a través de la elaboración de una rúbrica por asignatura para que ellos conocieran qué y cómo se evaluó*. Dos docentes (50 %) indicaron los siguientes propósitos de la evaluación durante la pandemia, *diagnosticar los niveles de conocimiento, buscar que los estudiantes reflexionen frente a su desempeño, promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes*. Tres docentes (75 %) indicaron que uno de sus propósitos era el de *buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula*, en el contexto atípico de enseñanza y aprendizaje. Las cuatro docentes (100 %) indicaron como un propósito al evaluar, el *promover el interés de los estudiantes por los temas de sus asignaturas a cargo*.

15. Seleccione los momentos más usados en sus clases remotas para aplicar las actividades evaluativas.

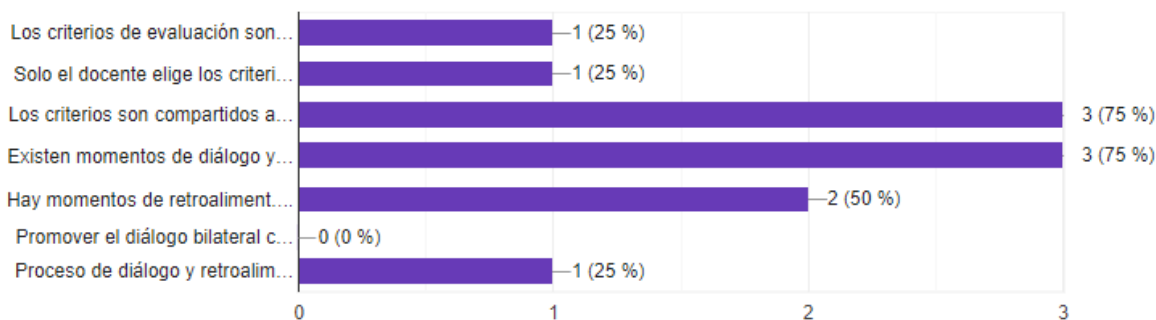
Figura 15. *Respuesta a los momentos más usados para desarrollar actividades de evaluación durante la pandemia.*



Tres docentes (75 %) indicaron que aplicaron las actividades de evaluación *en diferentes momentos del periodo durante la pandemia* y una docente (25 %) indicó que *en todos los momentos dados en las opciones de respuesta a la pregunta*.

16. Seleccione las opciones que se relacionan con la manera como se diseñó la evaluación en sus clases remotas.

Figura 16. *Respuesta sobre la manera en cómo se diseñó la evaluación durante el desarrollo de las clases remotas.*

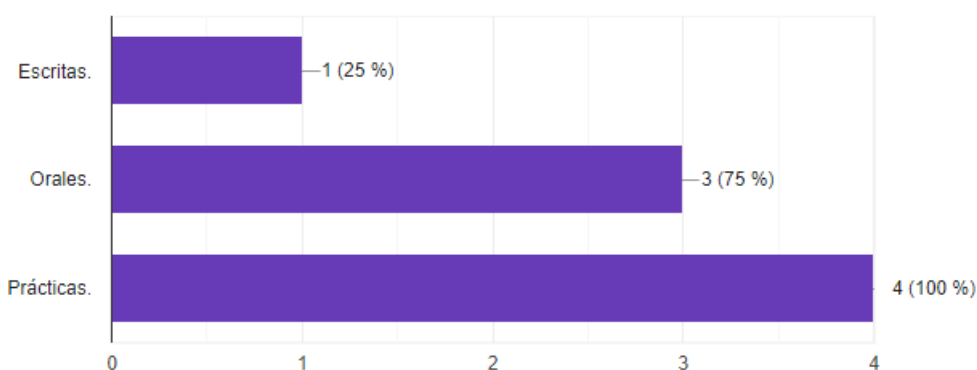


Una docente (25 %) indicó que *los criterios de evaluación fueron concertados con los estudiantes* y que se tuvo en cuenta el proceso del dialogo y retroalimentación con las familias. Otra docente (25 %) indicó que solo ella eligió *los criterios a evaluar*. Tres docentes (75 %) indicaron que *los criterios fueron compartidos con los estudiantes antes de realizar cada*

actividad. Tres docentes (75 %) indicaron que existieron *momentos de diálogo y reflexión sobre los resultados obtenidos en las actividades de evaluación* y dos docentes (50 %) indicaron que *hubo momentos de retroalimentación individual para valorar el desempeño de sus estudiantes*.

17. ¿Qué tipo de actividades evaluativas predominaron en sus clases remotas?

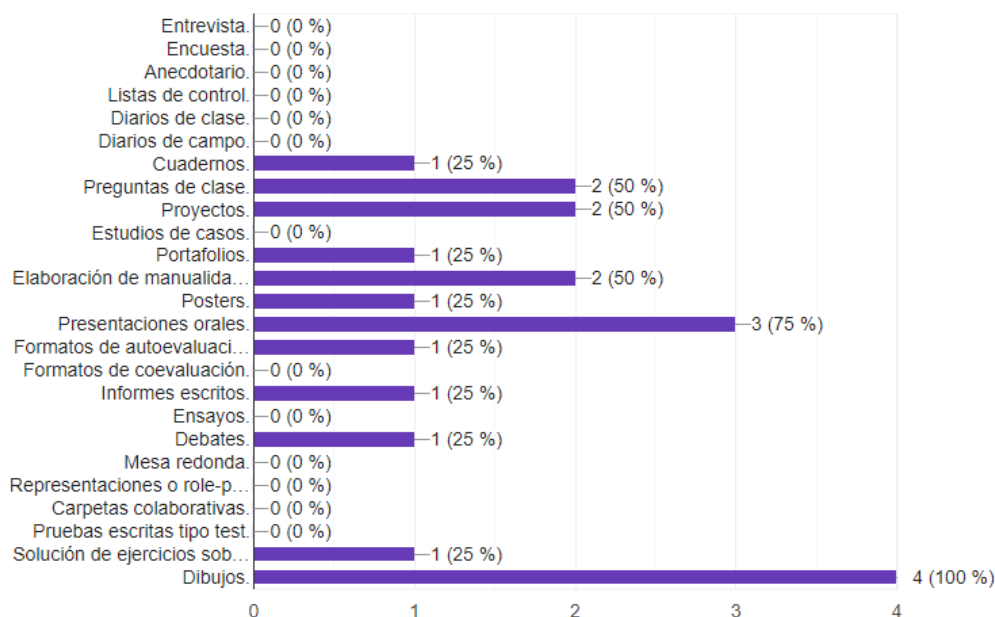
Figura 17. Respuestas sobre las actividades evaluativas que predominaron en las clases remotas.



Una docente (25 %) indicó que *predominaron las actividades escritas al evaluar*. Tres docentes (75 %) indicaron que *predominaron las actividades orales al evaluar* y las cuatro docentes (100 %) indicaron que *enfaticaron en las actividades prácticas a la hora de llevar a cabo la evaluación con sus estudiantes*.

18. Seleccione los instrumentos de evaluación que más empleó con los estudiantes en sus clases remotas.

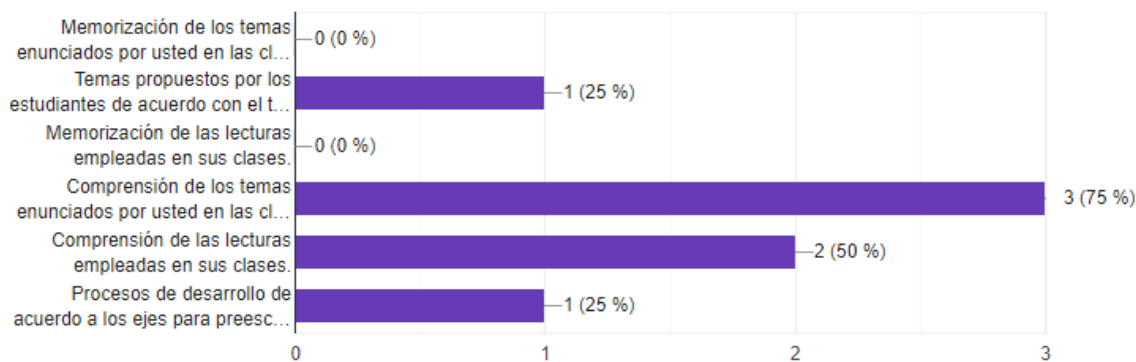
Figura 18. Respuestas sobre los instrumentos de evaluación que más se emplearon para llevar a cabo la evaluación en el desarrollo de las clases remotas.



Una docente (25 %) indicó que los cuadernos fueron el instrumento más empleado para llevar a cabo la evaluación durante el desarrollo de las clases remotas. Una docente (25 %) indicó que los *portafolios*. Una docente (25 %) los *posters*. Otra docente (25 %) *formatos de autoevaluación*. Una docente (25 %) *informes escritos*. Una docente (25 %) *debates*. Una docente (25 %) *solución de ejercicios sobre las temáticas de la asignatura a su cargo*. Dos docentes (50 %) indicaron *preguntas de clase*. Dos docentes (50 %) *proyectos*. Dos docentes (50 %) *elaboración de manualidades* y tres docentes (75 %) *presentaciones orales* y las cuatro docentes (100 %) *dibujos*.

19. ¿Qué evaluó en sus actividades durante las clases remotas?

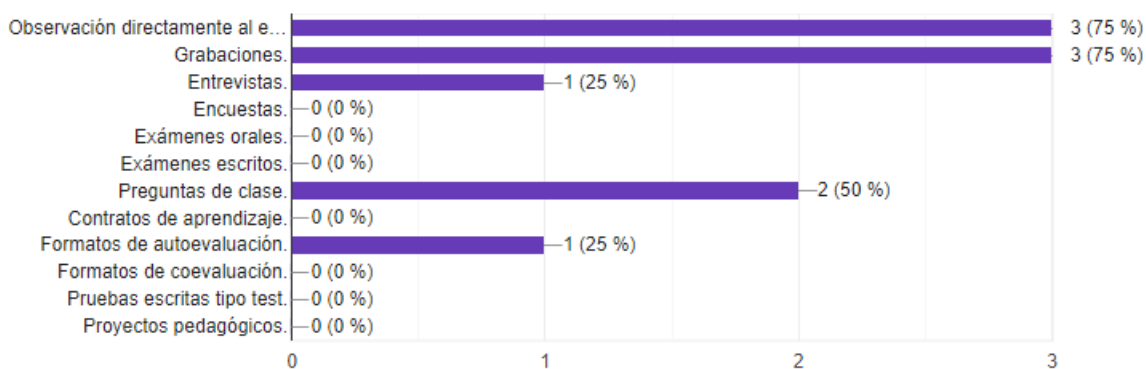
Figura 19. Respuestas a la pregunta sobre qué se evaluó en el desarrollo de las actividades en las clases remotas.



Teniendo en cuenta las clases remotas, una docente (25 %) indicó que se evaluó *temas propuestos por los estudiantes de acuerdo con la asignatura*. Una docente (25 %) indicó que se *evaluaron procesos de desarrollo de acuerdo con los ejes para preescolar*. Dos docentes (50 %) indicaron que se *evaluó comprensión de lecturas empleadas en sus clases* y tres docentes (75 %) indicaron que se *evaluó la comprensión de los temas enunciados por ellas en las clases remotas*.

20. De los siguientes medios de evaluación, seleccione los que usted usó para valorar el trabajo o desempeño de sus estudiantes en las clases remotas.

Figura 20. Respuestas a la pregunta sobre los medios de evaluación empleadas para valorar el trabajo o desempeños de los estudiantes durante las clases remotas.

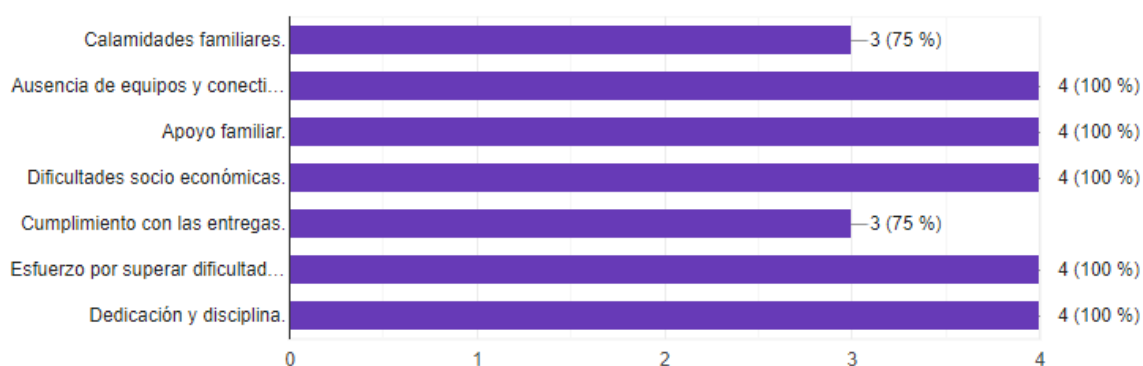


Al indagar sobre los medios empleados para valorar el trabajo y desempeño de la evaluación durante la pandemia, tres docentes (75 %) indicaron *observación directamente a los*

estudiantes. Tres docentes (75 %) indicaron *grabaciones*. Dos docentes (50 %) indicaron *preguntas de clase*. Una docente (25 %) indicó *entrevistas* y una docente (25 %) indicó *formatos de autoevaluación*.

21. Aparte de las evidencias fácticas, ¿qué criterios adicionales tuvo en cuenta para valorar el proceso de aprendizaje en sus estudiantes durante las clases remotas?

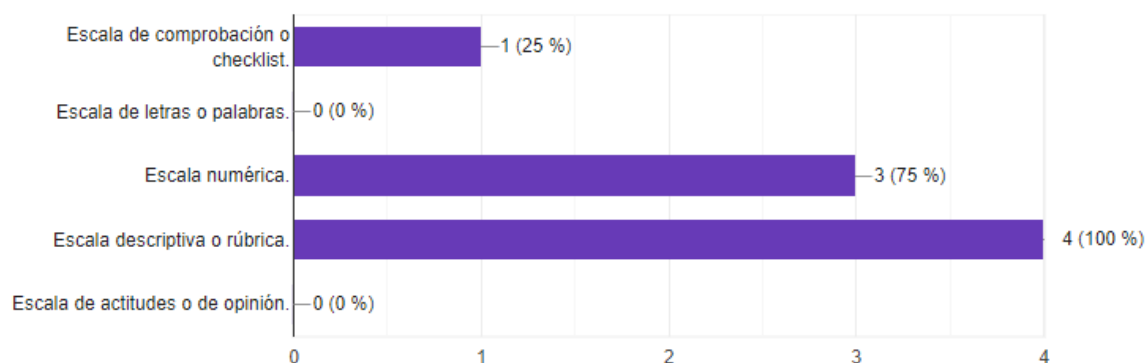
Figura 21. *Respuestas a la pregunta sobre los criterios adicionales empleados por las docentes para valorar el proceso de aprendizaje en sus estudiantes durante el desarrollo de las clases remotas.*



Con relación a los criterios empleados para valorar el proceso de aprendizaje, diferentes a las evidencias regulares, cuatro de las docentes (100 %) participantes indicaron *ausencia de equipos y conectividad*. Cuatro de las docentes (100 %) *apoyo familiar*. Cuatro de las docentes (100 %) *dificultades socioeconómicas de sus estudiantes y familias*. Cuatro de las docentes (100 %) *esfuerzo por superar dificultades académicas*. Cuatro de las docentes (100 %) *dedicación y disciplina*. Tres docentes (75 %) indicaron *calamidades domésticas* y tres (75 %) docentes indicaron *cumplimiento con las entregas de las actividades académicas por parte de los estudiantes*.

22. Seleccione los tipos de escala valorativa que usó en sus clases remotas para evaluar las actividades de sus estudiantes.

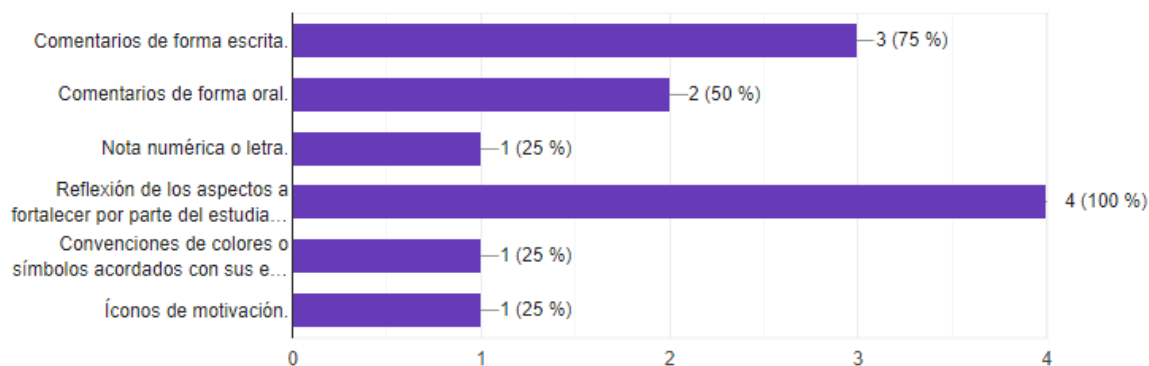
Figura 22. *Respuestas sobre los tipos de escalas valorativas empleadas para evaluar a los estudiantes durante las clases remotas.*



Con relación a la escala valorativa para evaluar a los estudiantes durante las clases remotas, una docente (25 %) indicó que usaba *escala de comprobación o checklist*. Tres docentes (75 %) indicaron que usaron *escala numérica* y las cuatro docentes (100 %) indicaron usar *escala descriptiva o rúbrica para evaluar las actividades académicas de sus estudiantes durante el desarrollo de las clases remotas*.

23. ¿De qué manera se llevó a cabo la retroalimentación de las actividades entregadas por los estudiantes?

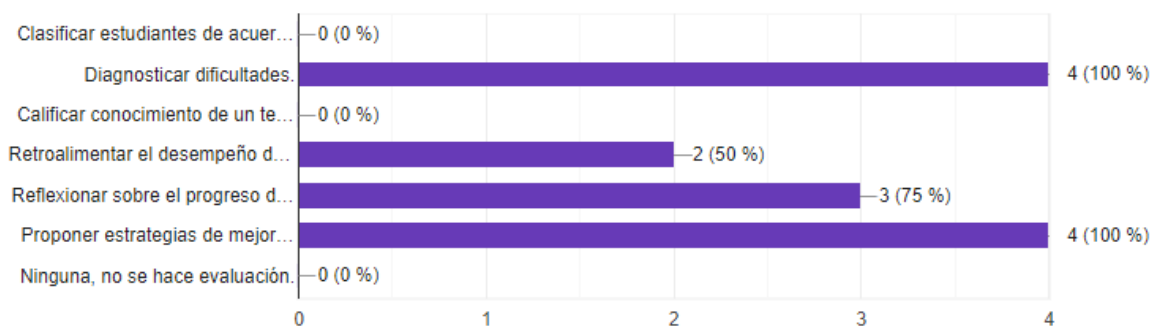
Figura 23. *Respuestas sobre la manera como se retroalimentaba las actividades realizadas y entregas a los estudiantes.*



Uno de los aspectos que se buscó ponderar en la evaluación durante las clases remotas fue la retroalimentación, en este sentido una docente (25 %) indicó que empleó *nota numérica o letra*. Una docente (25 %) indicó un uso de *convenciones de colores o símbolos acordados con sus estudiantes*. Una docente (25 %) indicó *íconos de motivación*. Dos docentes (50 %) indicaron *comentarios de forma oral*. Tres docentes (75 %) indicaron *comentarios de forma escrita* y cuatro docentes (100 %) indicaron *reflexión de los aspectos a fortalecer por parte de los estudiantes*.

24. ¿Qué utilidad les dio a los resultados evaluativos de sus estudiantes dentro de sus clases remotas? Marque las opciones que correspondan.

Figura 24. *Respuestas sobre la utilidad dada a los resultados de la evaluación de sus estudiantes en el desarrollo de las clases remotas.*



Teniendo en cuenta la utilidad que dio cada docente con los resultados de la evaluación durante el desarrollo de las clases remotas, dos docentes (50 %) indicaron *retroalimentar el desempeño de los estudiantes*. Tres docentes (75 %) indicaron *reflexionar sobre el progreso de los estudiantes*. Las cuatro docentes (100 %) *diagnosticar dificultades* y cuatro docentes (100 %) indicaron *proponer estrategias de mejora para el estudiante*.

Con el objetivo de profundizar sobre algunos elementos relevantes que establecieron a la evaluación durante el desarrollo de las clases remotas, se formularon algunas preguntas abiertas a

las docentes, con el objetivo de identificar en el escenario de la evaluación y en el contexto de la emergencia sanitaria derivada de la pandemia por la COVID – 19, aspectos que permitieran conocer aún más la configuración de la evaluación en el aula, a través, de la libertad de responder una pregunta sin parámetros y opciones de respuesta.

25. Antes de la pandemia, ¿qué importancia tenía la evaluación en sus prácticas pedagógicas? ¿Por qué?

En relación con esta pregunta, las docentes expresan que la evaluación se debe concebir como un proceso de motivación tanto para los estudiantes, como para el docente y que, a través de este proceso, se logre identificar falencias y a su vez formas que contribuyan a la superación de estas. Procurando en este sentido, ajustar las practicas a las necesidades y posibilidades de los estudiantes.

Además, se reconoce la retroalimentación en el proceso de evaluación a los estudiantes, como una forma de mejorar los procesos en el aprendizaje de los estudiantes y en este sentido, formular estrategias que beneficiaran la práctica pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje.

26. ¿Durante la pandemia cambió sus prácticas frente a la forma de evaluar el aprendizaje en sus estudiantes? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?

Con relación a los cambios en las formas de evaluar a sus estudiantes, las docentes manifiestan en rotundo sí, argumentado en la necesidad de transformar los procesos evaluativos ante la imposibilidad de conservar las prácticas empleadas en la presencialidad, en este sentido se establecieron formas de vincular a la familia de los estudiantes con el objetivo de generar espacios para reconocer de forma permanente fortalezas y debilidad en el proceso de aprendizaje.

Además, se reconocen dificultades para llevar a cabo la evaluación de forma tradicional, pero no se altera la perspectiva de evaluar desde la valoración del desarrollo de los estudiantes.

En adición a lo anterior, se manifiesta por parte de las docentes que ante la imposibilidad de las observaciones directamente y permanente con la que se contaba en el aula, fue necesario apreciar la honestidad y confianza en los estudiantes y sus familias a la hora valorar el desempeño frente a cada una de las actividades propuestas por las docentes durante el desarrollo de las clases remotas.

27. ¿Percibe usted la pandemia como un escenario propicio para innovar su forma de evaluar el aprendizaje? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?

En este sentido las docentes manifiestan que la pandemia sí sirvió como un escenario para transformar su forma de evaluar, por lo que reconocen que la pandemia permitió la generación de diferentes medios para lograr integrar a las familias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, se pudo evidenciar padres de familia y/o acudientes más interesados en el aprendizaje de sus hijos.

Además, se reconoce como el contexto de enseñanza en el contexto de la pandemia, como una oportunidad para generar mayor compromiso por los estudiantes y sus familias, en la procura de lograr mejores procesos de aprendizaje a través de un seguimiento constante desde los aciertos y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes.

28. Aparte de las condiciones producto de la pandemia COVID-19 Emergencia Sanitaria, ¿qué otros elementos condicionaron sus prácticas evaluativas durante las clases remotas?

En este sentido las docentes manifestaron de forma concisa que los elementos que más condicionaron sus prácticas evaluativas fueron la falta de recursos económicos en la gran mayoría de sus estudiantes para tener acceso a herramientas tecnológicas, lo que estimuló un obstáculo que condicionó en muchos casos el proceso de aprendizaje.

Análisis Documental

Con el objetivo de conocer aún más sobre la evaluación en el desarrollo de las clases remotas, se solicitó a las docentes participantes algunos de los instrumentos empleados por ellos para llevar a cabo el proceso de evaluación y los elementos que la componen en función del aprendizaje de los estudiantes.

Es así como se logra recolectar una serie de fuentes que permitieron profundizar el conocimiento sobre las formas en cómo se llevó a cabo la evaluación. De esta manera, las docentes suministraron evidencias en las que se develaba una propuesta pedagógica sobre un tema en específico y la evaluación a realizarse. También se logra contar con algunas de las retroalimentaciones que se realizaron por parte de las docentes a sus estudiantes, en las que se aprecia la importancia y necesidad de la retroalimentación en el proceso de evaluación a los estudiantes, entre otras evidencias documentales que aportan aspectos de análisis a la investigación.

De forma específica se contó con un documento que aportaron elementos de análisis a la investigación como:

DP1: Guía de trabajo con grado primero de la asignatura de matemáticas en la que se detallan algunos de los ejercicios empleados por la docente para enseñar procesos de adición en la asignatura de matemáticas, en relación con esta propuesta para los estudiantes, se cuenta con

una rúbrica empleada por la docente para evaluar el desempeño de cada estudiante y los criterios que se abordaron para tal fin. Además, se resalta la participación de los padres de familia en el reconocimiento del desempeño de sus hijos, ponderando en el proceso de evaluación una valoración desde lo cualitativo, lo cuantitativo y lo descriptivo. (ver Anexo H).

DP2: La docente aporta una guía de grado Cuarto integrada por dos asignaturas (Sociales y Lengua Castellana) en la que los temas a trabajar corresponden a las regiones naturales y dialectos a través de la representación dramática, la guía cuenta con una descripción de cada una de las actividades que a su vez se estableces como las instrucciones que deben tener en cuenta los estudiantes para desarrollar cada una de las actividades propuestas por la docente en la guía.

Con relación al proceso de evaluación, la docente solicita a manera de criterios para evaluar la guía, con sustentación de los temas indagados y los aspectos relevantes en el cuaderno correspondiente y a través de la elaboración de un video en el que se presente dicha indagación por parte cada estudiante y el cumplimiento con las mismas. Además, la docente argumenta que realiza la retroalimentación de la siguiente manera: “la retroalimentación de esta guía en particular, nosotras la realizamos en clase virtual, como volviendo a repasar los temas a partir de videos, nosotros evidenciamos falencias teniendo en cuenta lo que ellos no comprendían sobre todo en la economía de las regiones y el cambio que se ha presentado en las regiones. Entonces, eso se les vino a trabajar, después en clase, realmente, presentando videos, nosotras usamos muchos videos para que sea mucho mejor el aprendizaje ante la situación” (ver anexo I).

DP3: La docente comparte la estructura de una clase para grado cuarto que tiene como objetivo enseñar el concepto de los textos narrativos y sus elementos, los cuales se abordan a través de una guía con tres momentos específicos para que el estudiante evidencie un proceso al desarrollar la guía, en la que se propone una contextualización, explicación y ejemplificación del

tema abordado en la misma. Posteriormente se indica al estudiante enviar las evidencias de su trabajo y con base en estas se realiza el proceso de retroalimentación de forma individual, en la que se reconoce su esfuerzo por el desarrollo de las actividades y se indican aspectos revisar y la valoración numérica.

La retroalimentación se sustenta en cuatro criterios: cumplimiento del objetivo de la clase 60 %, responsabilidad con los tiempos de entrega de las evidencias 5 %, orden en la presentación de las actividades 5 % y autoevaluación del proceso 30 %. Lo que permite expresar la valoración numérica por parte de la docente a cada uno de sus estudiantes (ver anexo J).

DP4: La docente comparte la forma en cómo se plantea una de sus clases para grado Jardín (nivel de preescolar), la cual se desarrolla en el marco de un tópico el cual corresponde a “Historias de héroes como tú y como yo”, la cual tiene como objetivo fortalecer los procesos de reconocimiento e identidad a partir de la exploración corporal y la autoimagen, la actividad está diseñada con base en tres ejes que se deben desarrollar en el transcurso de la semana, tiempo propuesto para el trabajo de la guía.

En relación con la evaluación, la docente establece como criterios para la valoración los procesos que se pueden evidenciar a partir de los videos o fotos, como expresión oral (fluidez, pronunciación, coherencia), procesos gráficos, autonomía, seguridad. También, tiene se reconoce la importancia de la retroalimentación y para ello se realizan retroalimentaciones individuales al momento de recibir cada evidencia por medio de audios a través de WhatsApp y al finalizar la semana se realiza una retroalimentación individual abordando aspectos relevantes en las experiencias, en términos de cumplimiento y procesos de desarrollo de cada uno de los estudiantes (ver anexo K).

Grupo Focal Básica Primaria

Con el objetivo de generar los documentos adecuados y necesarios para la recolección de datos suficientes que permitieran lograr los objetivos de la investigación, se realizó un grupo piloto que permitió formular los tres instrumentos en mención, en este sentido, y posterior a la aplicación del cuestionario, se llevó a cabo un conversatorio con docentes de diferentes grados de enseñanza en el nivel primaria, este conversatorio se desarrolló a través de dos plataformas o medios que garantizaron la participación de las docentes en este ejercicio de diálogo para posteriormente ser empleado como fuente de análisis de los datos que allí se vieron reflejados.

En este ejercicio de diálogo, se logró establecer elementos relevantes que configuraron la evaluación empleada en el contexto de pandemia para los estudiantes. La conversación se generó con base en seis preguntas (¿Qué significa para usted evaluar?, ¿Cree que hubo cambios en sus métodos al evaluar a los estudiantes antes y después de la pandemia?, ¿Cómo se plantearon los criterios de evaluación para su asignatura o asignaturas a cargo durante las clases remotas?, ¿Realiza el proceso de retroalimentación durante las clases remotas? ¿Cómo lo hace?, ¿Qué función tiene para usted los resultados de la evaluación? ¿Es decir, para qué sirven esos resultados?, ¿Qué se llevarían cada una de ustedes, de la evaluación del aprendizaje durante las clases remotas, a la evaluación en la presencialidad y las clases “regulares”?) que buscaban indagar sobre la comprensión de cada una de las docentes en relación con la evaluación y como se configuró en el desarrollo de las clases a través de su experiencia en el desarrollo de las clases remotas.

Es importante mencionar, que se pudo construir un diálogo fluido durante el conversatorio y las docentes evidenciaban un gran interés por dar a conocer sus formas de

evaluar el aprendizaje de sus estudiantes y como se superaron algunas de las barreras que imponía el desarrollar las propuestas académicas de la escuela en el hogar de cada estudiante.

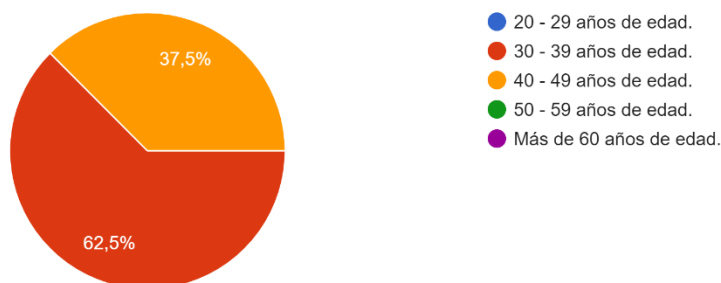
Teniendo en cuenta lo anterior, se logró reconocer aspectos relevantes en cada una de las preguntas que contribuyeron a entender la evaluación desde la voz de cada docente. A continuación, se mencionan aspectos relevantes con relación a cada pregunta y que permite comprender a un más los procesos de evaluación en el desarrollo de las clases remotas (ver anexo A).

Nivel de enseñanza Básica Secundaria

Cuestionario

1. Seleccione su rango de edad.

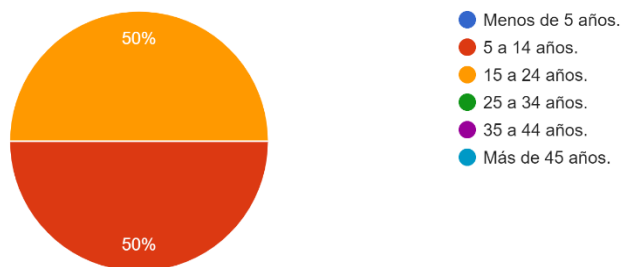
Figura 25. *Respuestas rango de edad.*



De los 8 docentes pertenecientes a la sección de básica secundaria, 3 (37,5%) se encuentran entre los 40 y los 49 años, mientras que 5 (62,5%) entre los 30 y 39 años.

2. ¿Hace cuantos años se dedica a la docencia?

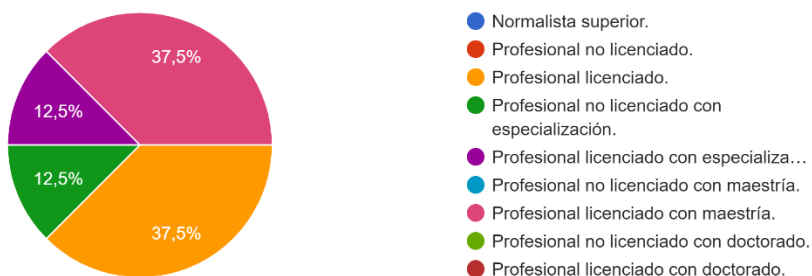
Figura 26. *Respuestas años dedicados a la docencia.*



En la figura anterior se observa que el 50% de los docentes participantes (4 participantes) se han dedicado a la docencia en un rango de *5 a 14 años*, mientras que el otro 50% lo ha hecho de *15 a 24 años*.

3. Seleccione su formación académica.

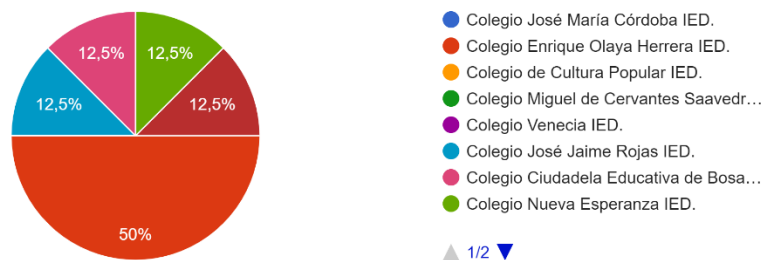
Figura 27. *Respuestas formación académica.*



Tres (37,5%) de los docentes son *profesionales licenciados* y otros tres (37,5%) son *profesionales licenciados con maestría*. Uno (12,5%) es *profesional licenciado con especialización* y uno más (12,5%) es *profesional no licenciado con especialización*.

4. Seleccione la institución educativa donde trabaja.

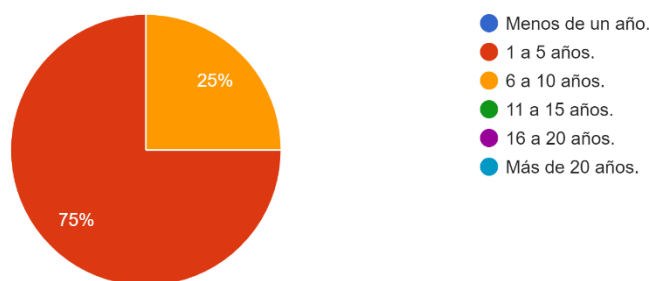
Figura 28. *Respuestas institución educativa donde trabaja.*



En la figura anterior se observa que la mitad de los docentes participantes (4 docentes) laboran en la *Colegio Enrique Olaya Herrera IED*. Hay un participante perteneciente a cada una de las siguientes instituciones: *Colegio José Jaime Rojas IED*, *Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED*, *Colegio Nueva Esperanza IED* y *Colegio San Cayetano IED*.

5. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñando el rol de docente en esta institución educativa?

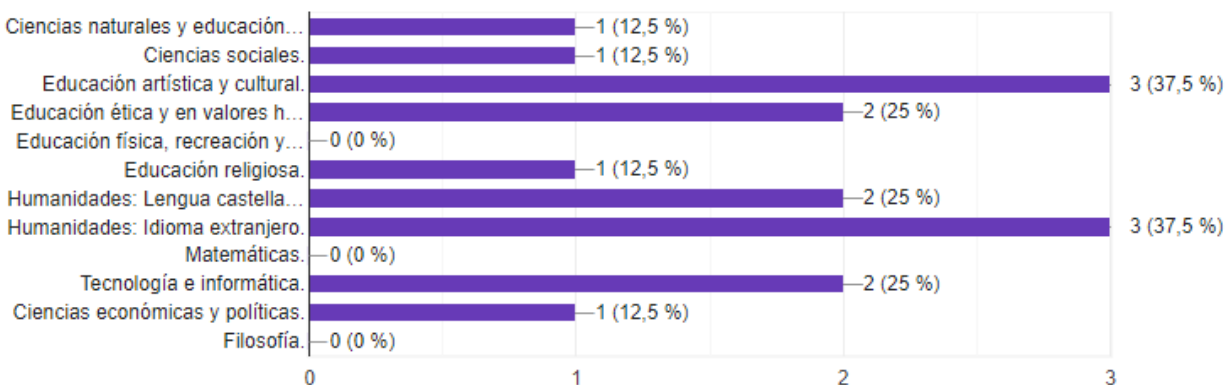
Figura 29. Respuestas tiempo desempeñando el rol de docente en la institución educativa.



El 75% (6) de los docentes lleva desempeñando el rol de docente en la actual institución de *1 a 5 años*, mientras que el 25% (2) lleva de *6 a 10 años*.

6. ¿Qué asignatura (s) enseñó durante las clases remotas?

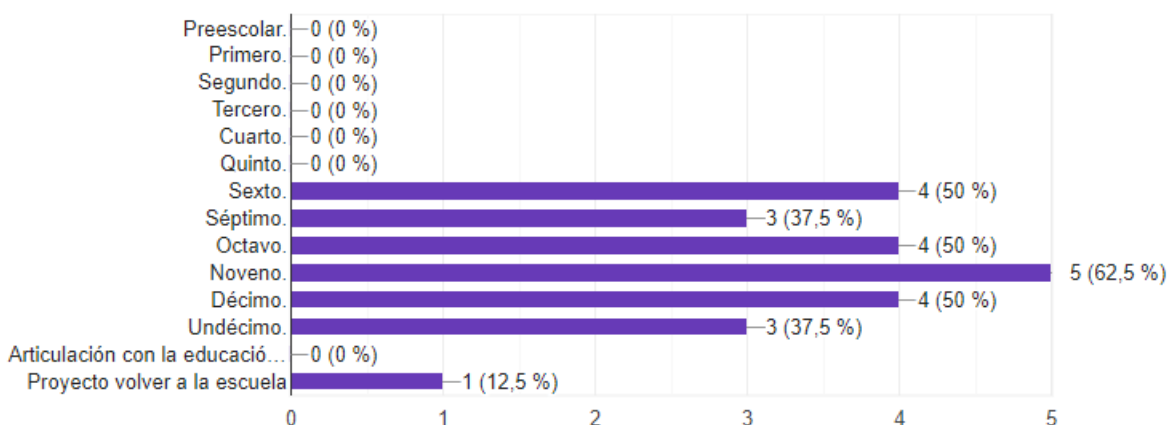
Figura 30. Respuestas asignaturas orientadas durante las clases remotas.



Uno de los docentes (12,5%), expresó haber orientado 5 diferentes asignaturas durante las clases remotas (*Ciencias Naturales, Educación Artística, Educación Ética, Lengua Castellana y Tecnología e Informática*). Otro docente (12,5%) señaló haber orientado 4 asignaturas relacionadas a las ciencias sociales (*Ciencias Sociales, Educación Ética, Educación Religiosa y Ciencias Económicas y Políticas*). Un docente más (12,5%) indicó haber orientado dos asignaturas (*Lengua Castellana e Idioma Extranjero*). Los 5 participantes restantes señalaron haber orientado solo una asignatura durante este tiempo: dos (25%) se ocuparon de *Educación Artística*, dos (25%) de *Idioma Extranjero* y un último (12,5%) orientó *Tecnología e Informática*.

7. ¿En qué grado(s) enseñó durante las clases remotas?

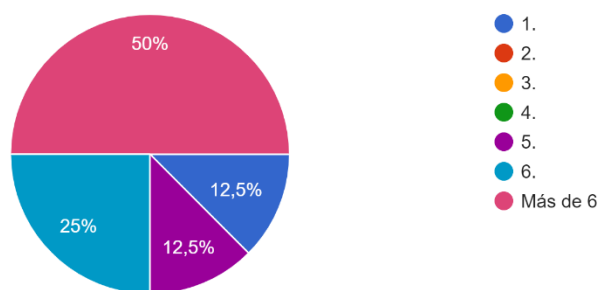
Figura 31. Respuestas grados que orientó durante las clases remotas.



Un docente participante (12,5%) señaló que orientó en los 6 grados de básica secundaria (de *Sexto a Undécimo*). Tres docentes (37,5) orientaron sus clases en 4 grados diferentes: un participante en grados sexto, séptimo, décimo y undécimo; otro docente en grados sexto, octavo, décimo y undécimo; otro docente más orientó en grados *Séptimo, Octavo, Noveno y Décimo*. Dos docentes participantes (25%) expresaron que orientaron dos grados durante este tiempo: uno en grados *Sexto y Noveno*; otro en grados *Octavo y Noveno*. Un participante (12,5%) orientó sus clases en el grado *Noveno* solamente y uno más (12,5%) en el proyecto *Volver a la Escuela*.

8. ¿A cuántos grupos (cursos) orientó durante las clases remotas?

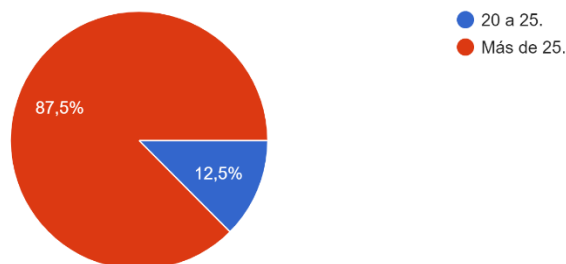
Figura 32. Respuestas grupos que orientó durante las clases remotas.



Teniendo en cuenta la cantidad de grados que los participantes tuvieron a cargo, se les preguntó también la cantidad de grupos en total que orientaron. Cuatro docentes (50%) indicaron que tuvieron a cargo más de 6 grupos, dos (25%) tuvieron 6 grupos, un participante (12,5%) tuvo 5 grupos y otro más (12,5%) tuvo a cargo *un solo grupo*.

9. Durante la pandemia, ¿cuántas horas empleó semanalmente en su jornada laboral?

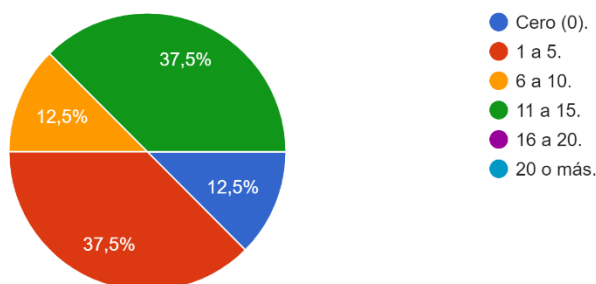
Figura 33. Respuestas horas empleadas semanalmente en la jornada laboral durante la pandemia.



Siete de los docentes participantes (87,5%) aseguraron haber laborado más de *25 horas* semanales durante la pandemia y uno solo (12,5%) entre *20 y 25 horas*.

10. Teniendo en cuenta las horas de clases durante la pandemia, ¿cuántas se desarrollaron de forma sincrónica semanalmente?

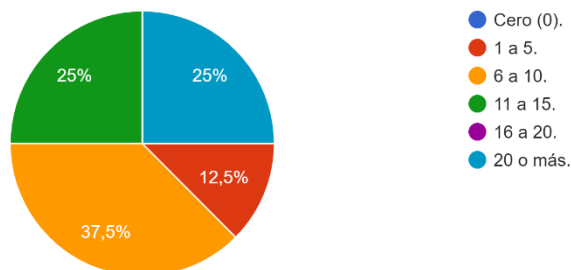
Figura 34. *Respuestas horas desarrolladas de forma sincrónica semanalmente.*



Tres docentes (37,5%) señalaron que, de sus horas laboradas semanalmente, se trabajó de forma sincrónica con los estudiantes de *1 a 5 horas*, mientras que otros tres (37,5%) aseguraron que de *11 a 15 horas*. Un docente participante (12,5%) indicó que lo hizo de *6 a 10 horas* semanales y otro participante (12,5%) tuvo *cero horas* de trabajo sincrónico.

11. Teniendo en cuenta las horas de clases durante la pandemia, ¿cuántas se desarrollaron de forma asincrónica semanalmente?

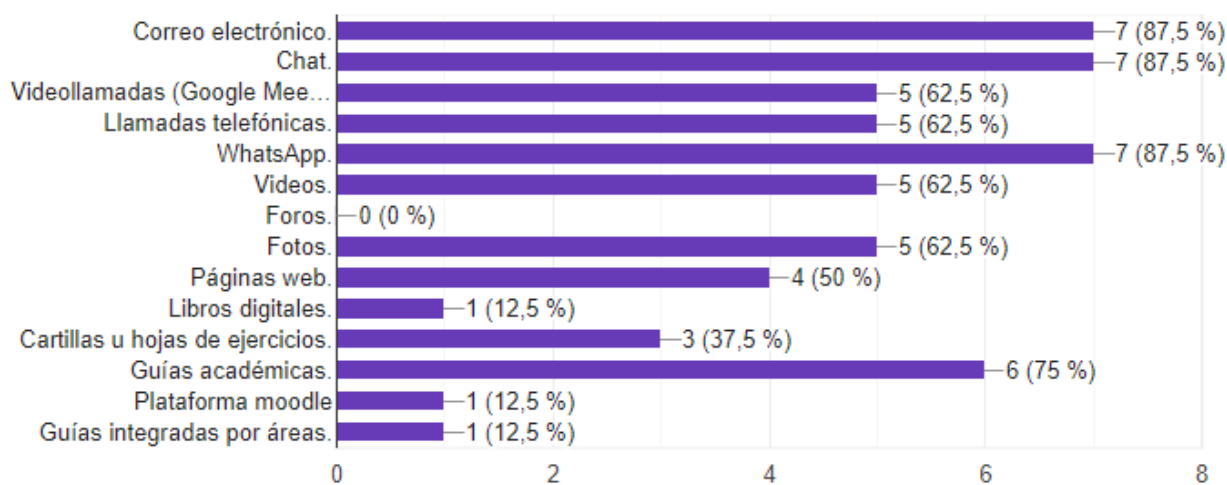
Figura 35. *Respuestas horas desarrolladas de forma asincrónica semanalmente.*



Tres docentes (37,5%) indicaron que, de las horas laboradas semanalmente durante la pandemia, de 6 a 10 fueron desarrolladas de forma asincrónica, dos docentes más (25%) lo hicieron de 11 a 15 horas, otros dos docentes (25%) aseguraron que fueron más de 20 horas semanales de trabajo asincrónico y un solo participante (12,5%) indicó que lo hizo de 1 a 5 horas.

12. Teniendo en cuenta la aplicación de clases remotas, marque los recursos usados.

Figura 36. Respuestas recursos usados durante las clases remotas.

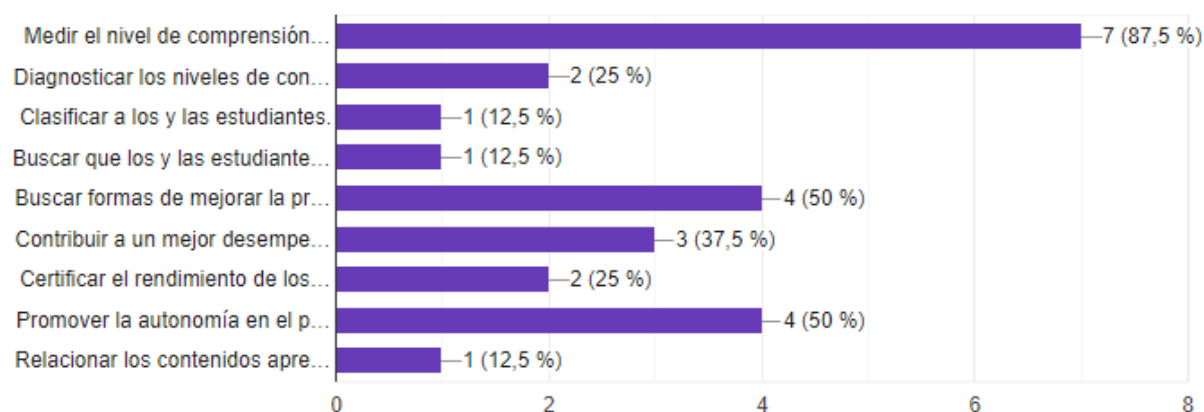


Acercas de los recursos aplicados, observamos que el correo electrónico, el chat, Correo electrónico y el WhatsApp fueron los más usados por 7 (87,5) de los docentes participantes,

mientras que las *guías académicas* toman el segundo lugar por 6 docentes (75%). Las *videollamadas, llamadas telefónicas, videos y fotos* fueron usadas por 5 de los docentes (62,5%). *Las páginas web y las cartillas u hojas de ejercicio* siguen en el orden con 4 (50%) y 3 (37,5%) participantes que las usaron y, por último, están *los libros digitales, la plataforma Moodle y las guías integradas por áreas*, que fueron usadas por solo 1 participante (12,5%) cada uno. Los foros fueron el único recurso con 0% de aplicación.

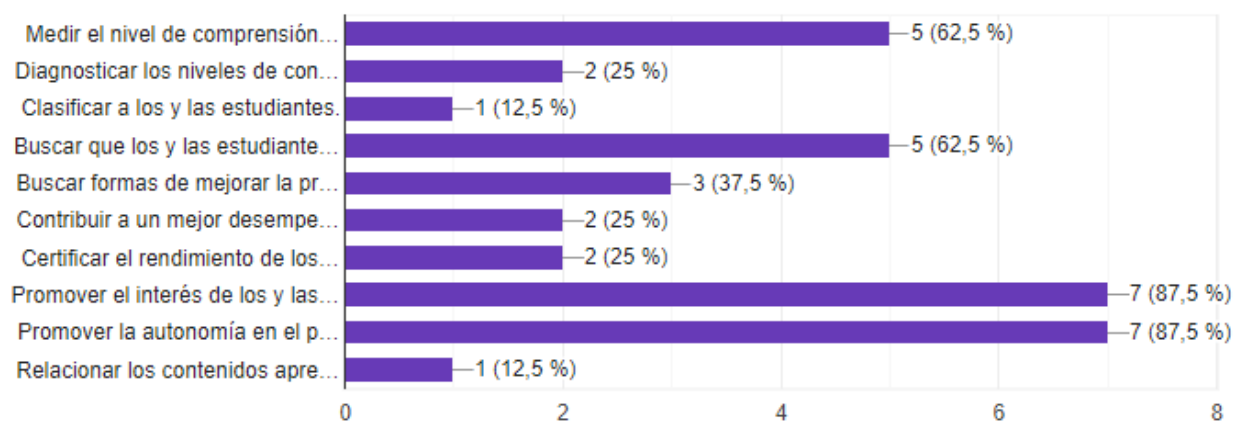
13. Previo a la pandemia, ¿cuáles eran sus propósitos a la hora de evaluar en sus clases?

Figura 37. Respuestas propósitos de evaluar previo a la pandemia.



14. Durante la pandemia, ¿cuáles han sido sus propósitos a la hora de evaluar en sus clases?

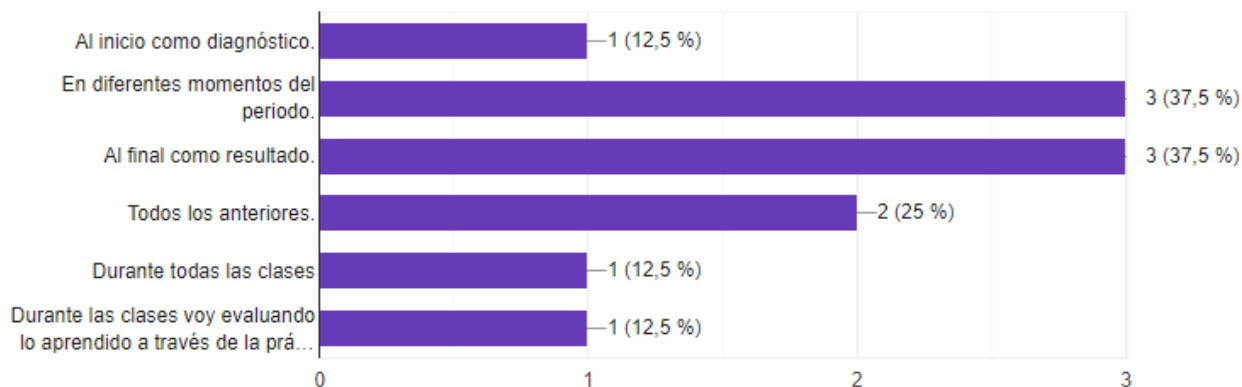
Figura 38. Respuestas propósitos de evaluar durante la pandemia.



En las figuras anteriores 37 y 38, se evidencia el contraste en los propósitos evaluativos antes y durante la pandemia. En este contraste hay que resaltar los cambios más drásticos que se dieron en dicha transición: el propósito *Medir la comprensión y el desempeño en el área* tuvo una disminución en la elección de 7 (87,5%) a 5 (62,5%) docentes. Los propósitos *Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula* y *Contribuir a un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber*, disminuyeron también en un punto. Por otro lado, el propósito *Buscar que los estudiantes reflexionen frente a su desempeño* sube los puntos de selección de 1 (12,5%) a 5 (62,5%). Así mismo, los propósitos *Promover el interés de los estudiantes por los temas de mi asignatura* y *Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes*, suben los puntos de selección de 0 (0%) a 7 (87,5%) y de 4 (50%) a 7(87,5%) respectivamente.

15. Seleccione los momentos más usados en sus clases remotas para aplicar las actividades evaluativas.

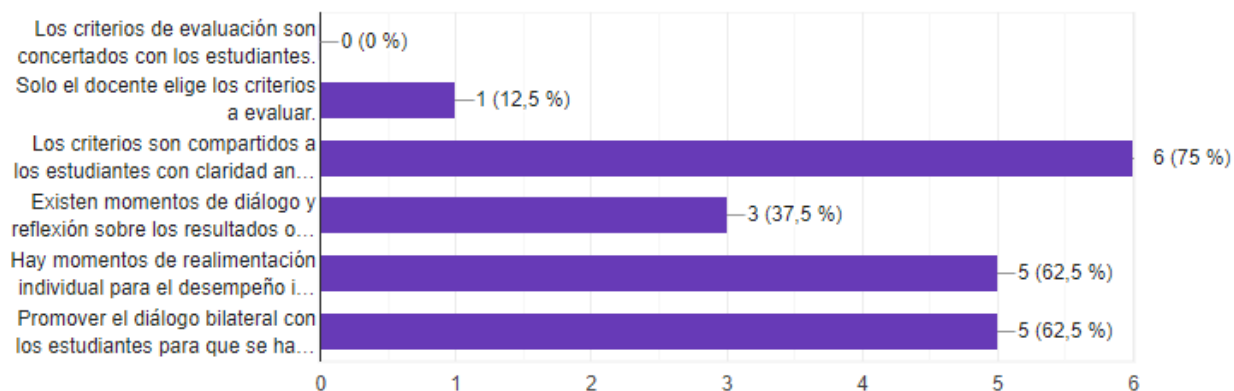
Figura 39. Respuestas momentos más usados en las clases remotas para aplicar las actividades evaluativas.



De los 8 docentes participantes, 3 (37,5%) señalaron al menos dos momentos combinados para aplicar las actividades evaluativas. Por ejemplo, un participante seleccionó *Al inicio como diagnóstico* y *Al final como resultado*, otro eligió *En diferentes momentos del periodo* y *Al final como resultado*, y un tercero eligió *Al final como resultado* y agregó *Durante las clases a través de la práctica*. Los 5 docentes restantes eligieron solo 1 (12,5%) de los momentos de la evaluación: dos participantes eligieron *En diferentes momentos del periodo*, 2 (50%) participantes más eligieron la opción *Todos los anteriores*, y el participante restante agregó la opción *Durante todas las clases*.

16. Seleccione las opciones que se relacionan con la manera como se diseñó la evaluación en sus clases remotas.

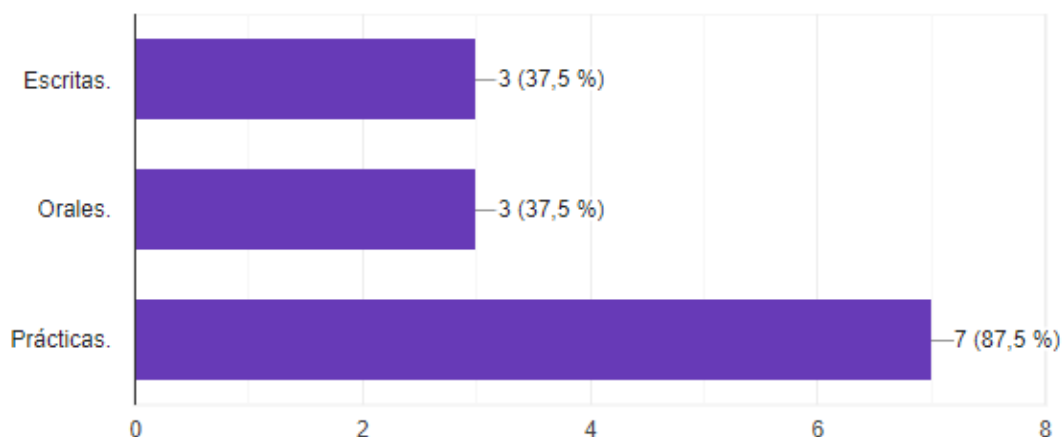
Figura 40. Respuestas maneras como se diseñó la evaluación en las clases remotas.



De las opciones sobre el diseño de la evaluación, seis de los docentes participantes (75%) destacaron la opción de aclarar que los *Criterios son compartidos con los estudiantes con claridad antes de realizar la actividad*. Así mismo, 5 participantes (62,5%) eligieron las opciones *Hay momentos de retroalimentación individual para el desempeño de cada estudiante* y *Promoción del diálogo bilateral con los estudiantes para que se hagan partícipes en el proceso de evaluación*. La opción *Existen momentos de diálogo y reflexión sobre los resultados obtenidos en las actividades de evaluación* tuvo 3 puntos de selección (37,5%) y solo 1 punto (12,5%) la opción *Solo el docente elige los criterios a evaluar*.

17. ¿Qué tipo de actividades evaluativas predominaron en sus clases remotas?

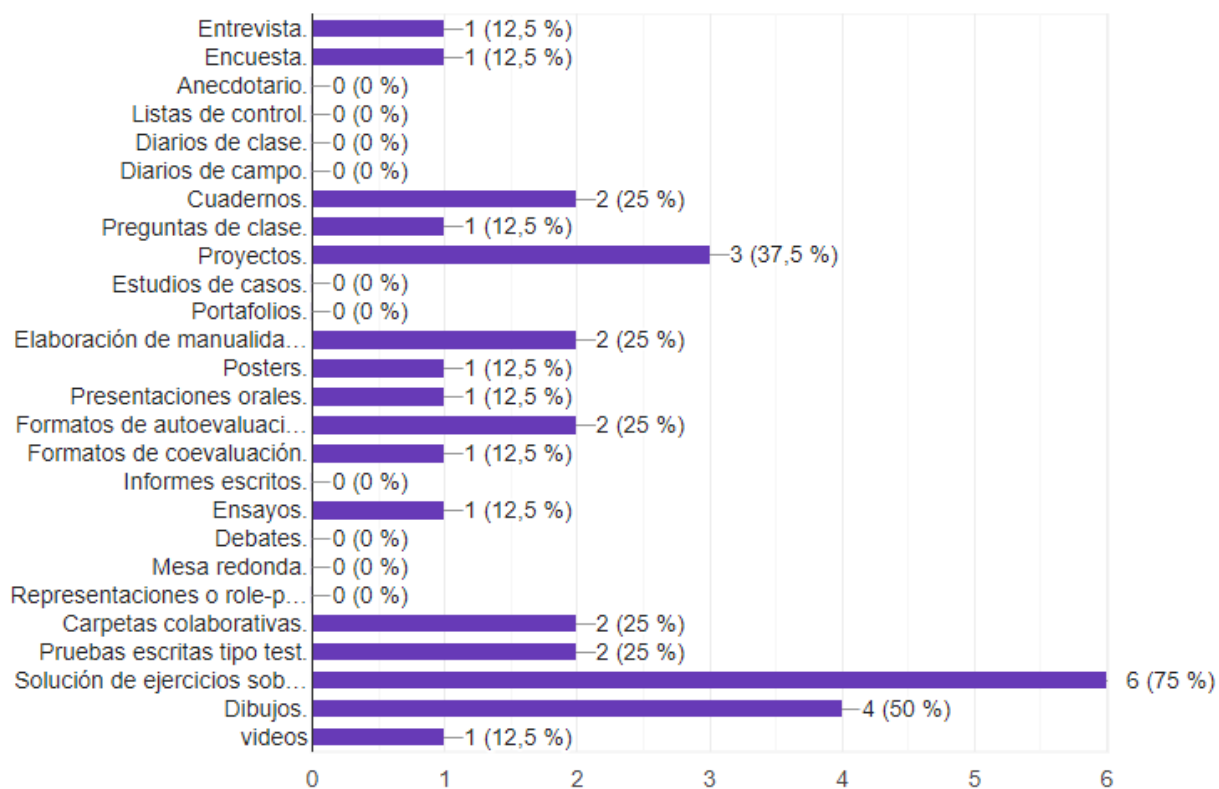
Figura 41. Respuestas tipo de actividades evaluativas que predominaron en las clases remotas.



Siete docentes (87,5%) manifestaron que las actividades evaluativas fueron *prácticas*. Algunos de ellos las combinaron con las opciones de actividades *escritas u orales*, por esto, tres eligieron (37,5%) cada una de estas opciones.

18. Seleccione los instrumentos de evaluación que más empleó con los estudiantes en sus clases remotas.

Figura 42. Respuestas instrumentos de evaluación que más se emplearon con los estudiantes en las clases remotas.

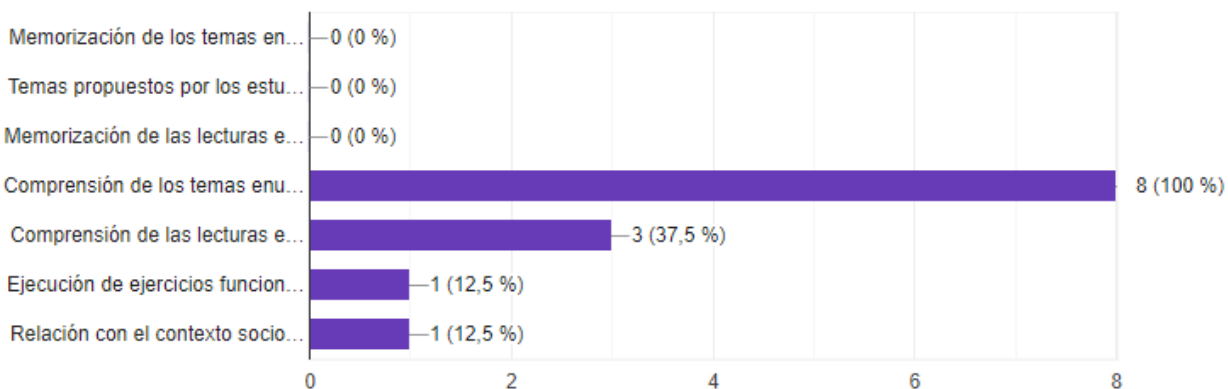


En cuanto a los instrumentos usados con los estudiantes para las actividades evaluativas, se destaca la *solución de ejercicios sobre la asignatura*, la cual fue seleccionada por 6 (75%) de los 8 docentes. Luego continúan los *dibujos* y los *proyectos de clase* con 4 (50%) y 3 (37,5%) docentes eligiéndolos, respectivamente. Con 2 puntos de elección (25%) tenemos el uso de *cuadernos*, la *elaboración de manualidades*, los *formatos de autoevaluación*, las *carpetas colaborativas* y las *pruebas escritas tipo test*. Finalmente, los instrumentos *entrevista*, *encuesta*, *preguntas de clase*, *posters*, *presentaciones orales*, *formatos de coevaluación*, *ensayos* y *videos*, fueron elegidos solamente por un docente. Los instrumentos que ninguno de los 8 docentes manifestó haber usado durante las clases remotas, son: *anecdotario*, *listas de control*, *diarios de*

clase, diarios de campo, estudios de caso, portafolios, informes escritos, debates, mesas redondas, representaciones o role-plays.

19. ¿Qué evaluó en sus actividades durante las clases remotas?

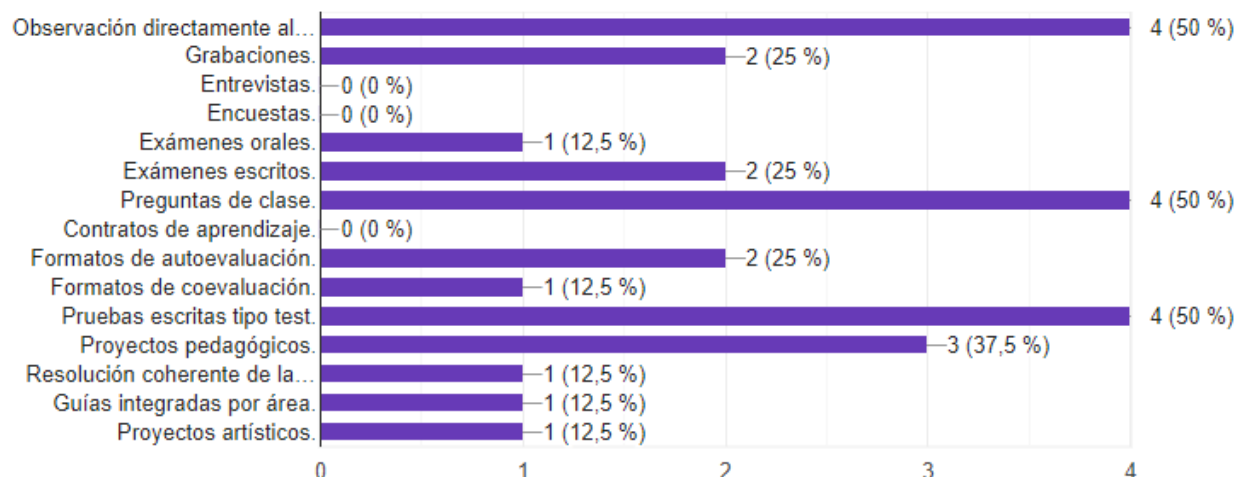
Figura 43. *Respuestas lo que se evaluó durante las clases remotas.*



De las opciones dadas, todos los docentes participantes (100%) señalaron que evalúan la *Comprensión de los temas enunciados por el docente en las clases*. La *Comprensión de las lecturas empleadas en la clase* fue elegida por 3 de los docentes (37,5%) y 2 docentes más (25%) agregaron dos opciones nuevas: *Ejecución de ejercicios funcionales a partir de instrucciones dadas* y *Relación con el contexto socio cultural*.

20. De los siguientes medios de evaluación, seleccione los que usted usó para valorar el trabajo o desempeño de sus estudiantes en las clases remotas.

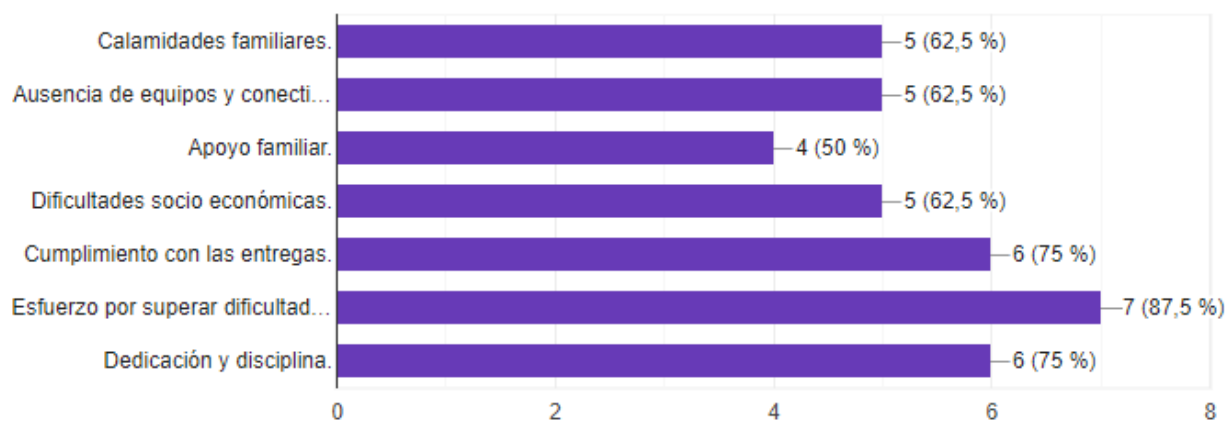
Figura 44. *Respuestas medios de evaluación usados por los docentes para valorar el trabajo o desempeño de los estudiantes en las clases remotas.*



Los docentes combinan diferentes medios para evaluar a los estudiantes. De las opciones, se destacan 3 que fueron elegidas por 4 de los 8 docentes (50%): *Observación directa al estudiante, preguntas de clase y pruebas escritas tipo test*. Los *proyectos pedagógicos* fueron implementados por 3 (37,5%) docentes. *Las grabaciones, los exámenes escritos y los formatos de autoevaluación* fueron elegidos por 2 docentes (25%) cada uno. Los *exámenes orales y los formatos de coevaluación* fueron elegidos por un solo docente cada uno. Finalmente, dos docentes participantes agregaron tres opciones nuevas: los *proyectos artísticos*, la *resolución coherente de la guía de trabajo* y las *guías integradas por áreas*.

21. Aparte de las evidencias fácticas, ¿qué criterios adicionales tuvo en cuenta para valorar el proceso de aprendizaje en sus estudiantes durante las clases remotas?

Figura 45. *Respuestas criterios adicionales para valorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes durante las clases remotas.*

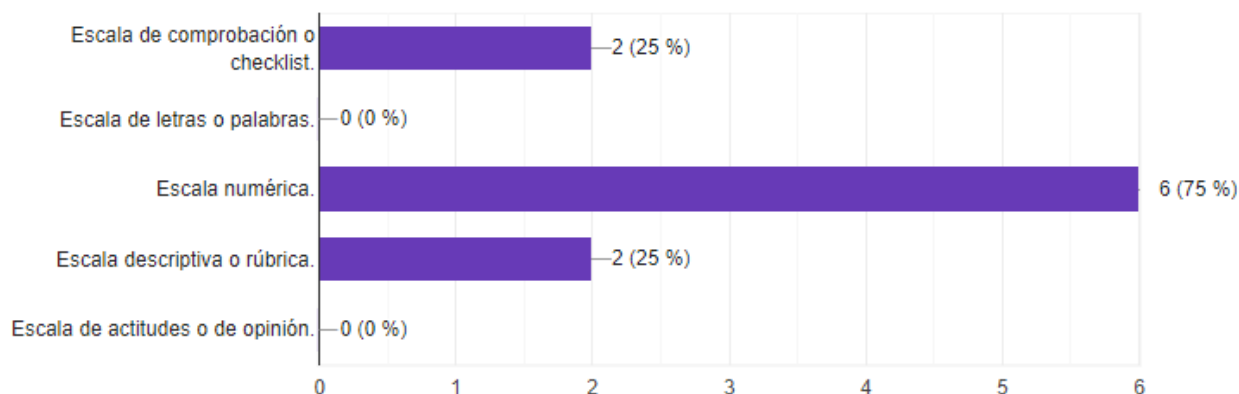


Al preguntar a los participantes por aspectos adicionales a las evidencias fácticas de las clases, todas marcaron un porcentaje alto dentro de las elecciones de los participantes.

Manifestaron el tener en cuenta la mayoría de las opciones dadas, así: siete de los docentes participantes (87,5%) seleccionaron el *esfuerzo por superar las dificultades académicas*, seis (75%) eligieron el *cumplimiento en las entregas* y la *dedicación y la disciplina*, cinco (62,5%) aseguraron haber tenido en cuenta las *calamidades familiares*, la *ausencia de equipos y conectividad* y las *dificultades socio económicas*. Cuatro (50%) docentes eligieron el *apoyo familiar*.

22. Seleccione los tipos de escala valorativa que usó en sus clases remotas para evaluar las actividades de sus estudiantes.

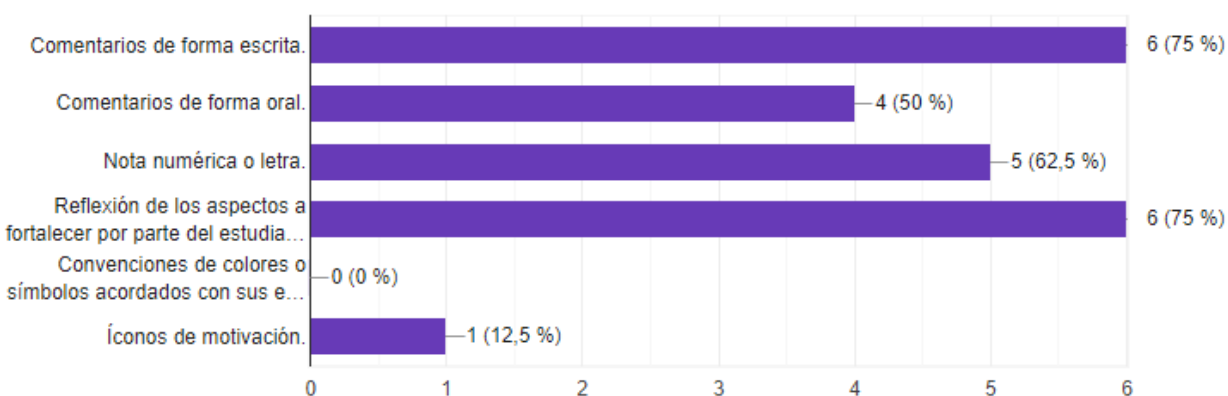
Figura 46. *Respuestas tipos de escala valorativa usada en las clases remotas para evaluar las actividades de los estudiantes.*



Aunque existen combinaciones en el uso de las escalas valorativas, se destaca con una mayoría del 75% (6 participantes) la *escala numérica*. La *escala de comprobación o checklist* y la *escala descriptiva o rúbrica* con dos selecciones (25%) cada una.

23. ¿De qué manera se llevó a cabo la retroalimentación de las actividades entregadas por los estudiantes?

Figura 47. Respuestas retroalimentación de las actividades entregadas por los estudiantes.

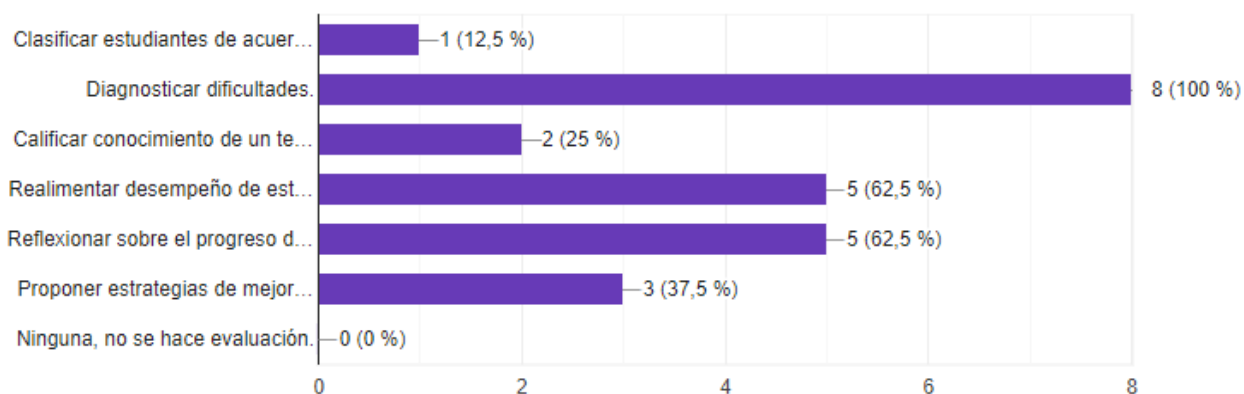


En las formas de retroalimentación, los docentes manifestaron el uso de las diferentes opciones de forma combinada. Los *comentarios de forma escrita* y las *reflexiones de los aspectos a fortalecer por parte del estudiante* son las opciones que 6 docentes (75%) seleccionaron como formas de retroalimentación. Cinco (62,5%) eligieron la *nota numérica o*

letra y cuatro (50%) los *comentarios de forma oral*. Un solo docente (12,5%) aseguró usar *íconos de motivación* como retroalimentación.

24. ¿Qué utilidad les dio a los resultados evaluativos de sus estudiantes dentro de sus clases remotas?

Figura 48. Respuestas utilidad de los resultados evaluativos de los estudiantes dentro de las clases remotas.



El 100% de los docentes participantes aseguraron que la utilidad para los resultados evaluativos es el de *diagnosticar las dificultades* en los estudiantes. Cinco docentes (62,5%) indicaron que los resultados sirven para *retroalimentar el desempeño de los estudiantes* y cinco docentes (62,5%) seleccionaron también el *reflexionar sobre el progreso de los estudiantes*. Tres docentes más (37,5%) usaron los resultados para *proponer estrategias de mejora para los estudiantes*, dos (25%) para *calificar el conocimiento de un tema* y uno (12,5%) para *clasificar a los estudiantes de acuerdo con el desempeño*.

Preguntas abiertas

25. Antes de la pandemia, ¿qué importancia tenía la evaluación en sus prácticas pedagógicas? ¿Por qué?

Los docentes expresaron que sus propósitos evaluativos antes de la pandemia han sido: 1) establecer el nivel de comprensión e interiorización de los contenidos de las clases 2) identificar las dificultades de los estudiantes para tomar decisiones para la clase en pro a mejorar dichas falencias y así ayudarlos a lograr los objetivos de la clase. Así mismo, expresaron que, antes de la pandemia, se evaluaban actividades teóricas, también prácticas y la participación en las actividades de clase.

26. ¿Durante la pandemia cambió sus prácticas frente a la forma de evaluar el aprendizaje en sus estudiantes? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?

El cambio en las prácticas evaluativas fue evidenciado a través de las múltiples dificultades que se presentaron por la pandemia, por ejemplo, la falta de conectividad, la falta de recursos, los problemas de comunicación de las instituciones con las familias, los problemas económicos y emocionales de los estudiantes, etc. Los docentes manifestaron que se tuvieron que flexibilizar los procesos de realización y entrega de las actividades o trabajos, por ejemplo, recibéndolos por diferentes medios y en fechas más amplias. Dentro de las clases sincrónicas, los docentes señalaron que hubo un cambio en cuanto se lograron usar nuevos recursos y métodos interactivos para motivar la participación de los estudiantes. Un último cambio mencionado, fue el de la integración de las familias al proceso de los estudiantes, de una forma frecuente y permanente durante las clases remotas,

27. ¿Percibe usted la pandemia como un escenario propicio para innovar su forma de evaluar el aprendizaje? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?

Los docentes señalaron que la pandemia si es un escenario propicio para innovar o adaptar las formas de evaluación al nuevo contexto remoto. Por un lado, se buscan y emplean

recursos y metodologías que puedan acercar a los estudiantes a los nuevos objetivos, aprovechando de esta manera las alternativas que la virtualidad ofrece. Por otro lado, los contenidos y medios son adaptados a las necesidades académicas y socioeconómicas de los estudiantes. Por ejemplo, en pro a integrar a las familias o cuidadores de los estudiantes, los contenidos fueron adaptados para las familias, y así, lograr una mejor comprensión de estos.

28. Aparte de las condiciones producto de la pandemia COVID-19 Emergencia Sanitaria, ¿qué otros elementos condicionaron sus prácticas evaluativas durante las clases remotas?

Aparte de las condiciones de salud, las prácticas evaluativas de los docentes se vieron condicionadas por la falta de recursos económicos y tecnológicos por parte de los estudiantes, sus familias y también los docentes. Esto hizo que la comunicación con las familias fuera muy difícil por la mayor parte de la pandemia. Otro factor, fue los problemas emocionales que algunos estudiantes manifestaron, debido a la falta de socialización y cambios similares que las clases remotas conllevaron. Por último, los docentes mencionaron que, en muchos casos, y por decisiones institucionales, hubo exceso de flexibilización y fomento de la mediocridad en el momento de evaluar el desempeño de los estudiantes. Así mismo, esta flexibilización causó la sobrecarga de los profesores por tratar de cubrir las necesidades de conexión con la realización de guías y el trabajo constante de comunicación por diferentes medios como el correo y WhatsApp.

Análisis documental

A continuación, se presenta la descripción de cada una de las evidencias documentales que cada uno de los docentes aportó a la presente investigación.

DB1: La docente describió una de las actividades evaluativas aplicadas en el área de tecnología e informática para los grados de octavo y noveno y que fue propuestas desde y para las clases sincrónicas. La actividad es centrada en la práctica de lenguajes de programación a través de plataformas online cuyo objetivo es el desarrollar el pensamiento lógico en los estudiantes y apunta al aprendizaje significativo desde el aprender haciendo. El criterio de evaluación es el cumplir con la resolución del problema propuesto y alcanzar el objetivo de la funcionalidad del ejercicio realizado. Esta funcionalidad es verificada por la docente y asigna una calificación numérica máxima, intermedia o mínima de acuerdo con la resolución del problema. La actividad se puede realizar en repetidas ocasiones de forma que el ensayo y error sea significativo, así como la proposición de diferentes alternativas por parte de los estudiantes (ver anexo L).

DB2: El docente indicó cómo se realizó una de las actividades de clase que inicia con un video y la discusión que gira alrededor del mismo. El docente explica el eje temático y da bases de lo que es un grafiti. Se les solicita a los estudiantes que a través de un grafiti planteen sus interpretaciones sobre las implicaciones de la Segunda Guerra Mundial y la Bomba Atómica. Los criterios de evaluación que el docente tuvo en cuenta fueron el esfuerzo y dedicación para la entrega de su grafiti y que se evidencie el punto de vista personal del estudiante sobre el tema visto. La retroalimentación de la actividad se realizó por medio de correos electrónicos de forma escrita, en donde se devolvía la nota numérica y comentarios cualitativos que incluían recomendaciones, sugerencias y preguntas aclaratorias sobre la actividad (ver anexo M).

DB3: La docente compartió la descripción de una de sus clases sincrónicas por medio de la plataforma Moodle y Nearpod para la interacción con los estudiantes. La docente realiza su presentación y explicación del tema del área de inglés para grado noveno. Por medio de las

plataformas, se realizan preguntas a la clase para aclarar descubrir dudas que los estudiantes pudieran tener, así como se aplican ejercicios interactivos de conexión, complementación y creación de oraciones, aplicando las reglas explicadas. Se realizan preguntas de selección múltiple en modo de competencia a través de la plataforma y la creación de avatares individuales por parte de los estudiantes. La retroalimentación la realiza la docente al terminar cada uno de los ejercicios de forma general al grupo (ver anexo N).

DB4: La docente aportó una de las guías semanales enviadas a los estudiantes de manera asincrónica para su lectura y resolución. Esta consiste en un desafío histórico dirigido al proyecto de Aceleración *Volver a la Escuela*. La guía consiste en los objetivos académicos a alcanzar, tres lecturas de contextualización y un desafío o actividad en la que se debe realizar un mapa de ideas que resalte determinados aspectos de la lectura y sea explicado a través de un video. También se deben definir algunas de las palabras del texto que están subrayadas por la docente. La guía finaliza con una corta rúbrica que define la calificación a obtener (superior, alto, básico, bajo) y unas recomendaciones de puntualidad en la entrega y grabación horizontal de los videos a enviar (ver anexo O).

DB5: El docente describe una de las actividades evaluativas en el área de inglés para el grado noveno. El objetivo de la actividad es el de aprender y usar expresiones útiles el idioma inglés en el contexto específico de un restaurante. El docente evalúa dos criterios: primero, la participación durante la clase en la que se explica el vocabulario y expresiones, a través del chat y micrófonos de Google Meet. Esta participación se pide a través de preguntas de clase relacionadas con el tema. Esta participación es tomada en cuenta a través de puntos por cada participación, que serán contados como adiciones a las otras notas que los estudiantes pueden tener más bajas. Segundo, el docente evalúa la resolución de una guía interactiva a través de la

página *liveworksheets.com*, la cual califica automáticamente las respuestas de los estudiantes en una escala de 1 a 10. El propósito de estas dos instancias evaluativas, de acuerdo con el docente, es el de motivar la participación de los estudiantes a través de los puntos extra y el de usar un recurso online como la guía interactiva para atender al menos tres de las cuatro habilidades del idioma (lectura, escritura, escucha). Así mismo, se espera que la retroalimentación inmediata que la plataforma ofrece ayude a los estudiantes a identificar sus aciertos y errores (ver anexo P).

DB6: El docente describe una de las actividades evaluativas del área de educación artística para el grado sexto. En esta actividad se evaluó el uso de materiales y recursos poco convencionales para realizar un autorretrato. La actividad es evaluada a través de cuatro criterios definidos por el docente y dados a conocer a los estudiantes desde el inicio de la actividad (la pulcritud, la estética, el uso de colores y la creatividad). Dichos criterios tienen una nota numérica de cinco puntos y es devuelta al estudiante con una anotación del porqué obtuvo la nota, así como que hizo bien y que debe mejorar (ver anexo Q).

DB7: La docente compartió una rúbrica de autoevaluación que se comenzó a implementar en la institución durante las clases remotas. Esta rúbrica consta de cuatro afirmaciones que padres de familia y estudiantes deben valorar en una escala del 1 al 5. El documento es claro al explicar que quieren involucrar a las familias en el proceso académico y evaluativo de los estudiantes. Las notas devueltas son valoradas por el director de grupo del estudiante y validadas como el 30% de la nota final de las asignaturas como parte de la dimensión Ser, la cual es una de las tres dimensiones manejadas en la institución (dimensión Saber, Saber hacer y Ser). La rúbrica de autoevaluación finaliza con un espacio libre en el que los padres de familia y/o estudiantes pueden expresar cualquier observación con respecto a las afirmaciones y valoraciones allí expuestas (ver anexo R).

DB8: La docente aportó una de las guías enviadas a los estudiantes de forma asincrónica en el área de danza para el grado undécimo. La guía consta de los criterios a tener en cuenta para valorar el trabajo entregado (entrega en los tiempos establecidos, trabajo completo, hecho a mano, buena redacción y uso de las reglas ortográficas, solicitar la retroalimentación), dos textos sobre la historia de las danzas de salón y la danza contemporánea y dos actividades con preguntas relacionadas con los textos y las opiniones de los estudiantes con respecto a los temas leídos. La retroalimentación es realizada a través del correo electrónico con una calificación y un comentario que provea lo que la docente identifica como fortalezas y debilidades a corregir por parte del estudiante (ver anexo S).

Grupo Focal Básica Secundaria

A continuación, se describirá el grupo focal en el que participaron los docentes participantes de la sección de básica secundaria. Este fue realizado de forma asincrónica por medio de la aplicación WhatsApp (ver anexo B).

4.2 Fase 2: Interpretación

Nivel de enseñanza Básica Primaria

Subcategoría: Propósitos

Las docentes participantes proponen desde sus respuestas, argumentos y propuestas en los diferentes instrumentos empleados para la recolección de datos, se estructura una evaluación desde un sentido formativo para los estudiantes, en el que se reconoce las dificultades, pero también las oportunidades que se derivan de este. Moreno (2016), habla de la importancia que tiene el desarrollo de la evaluación formativa de forma real y cómo es posible que se genere solo cuando cada docente, encuentra su identidad y las expone en el aula para establecer patrones que

conlleven a una evaluación que responde a sus objetivos y/o propósitos en la sustentación de una evaluación para el aprendizaje. (p. 155). Es así como se puede establecer que los docentes en el nivel de enseñanza primaria lograron encontrar estrategias que propendieran por una evaluación que focalizara la formación del aprendizaje por parte de los estudiantes, pero que a la vez sirviera de insumo para pensar una evaluación dinámica y flexible de acuerdo con las necesidades de la enseñanza a través de clases remotas.

Subcategoría: Métodos

Los métodos en la evaluación en medio de la enseñanza a través de clases remotas y con estas, la necesidad de contribuir a la generación de formas y oportunidades para los estudiantes de continuar con su proceso de aprendizaje, se diseñaron y construyeron instrumentos que se convirtieron en técnicas o medios evaluativos diversos y flexibles (como guías académicas y proyectos con tópicos que respondían a las necesidades de la enseñanza académica en el desarrollo de las clases remotas y al abordaje de temáticas específicas de acuerdo a cada asignatura), y que no sólo se remitían al resultado de la evaluación como producto de un proceso técnico o de medición, por el contrario, se planteaba a través de los métodos empleados en la enseñanza una evaluación que contribuyera a la necesidad pedagógica y académica como producto de la emergencia sanitaria en función de un aprendizaje más allá de los instrumentos, técnicas, herramientas o medios empleados para evaluar. En este aspecto es importante tener en cuenta uno de los cuestionamientos realizados por (Stiggins & Arter 2001), al ser citados por Moreno (2016) en el que se plantea que

La evaluación para el aprendizaje no es solamente un asunto de instrumentos y herramientas. Es organizar ambientes de aprendizaje, interacciones de aula, y las

interpretaciones y usos de las evidencias de aprendizaje. ¿En qué grado la evaluación para el aprendizaje está actualmente conectada con cada uno de estos temas?

Esto permite evidenciar, la importancia de no reducir la evaluación a los resultados obtenidos por parte de los estudiantes en el uso de instrumentos por parte del docente, sino que la evaluación para el aprendizaje debe formularse en el sentido de valorar más allá de los instrumentos mismos, en donde se integre el contexto de aprendizaje del estudiante a la evaluación y a la interpretación de las evidencias presentadas por ellos, aún más cuando se establece la evaluación y el aprendizaje en el desarrollo de clases remotas y todo lo que esto conlleva al ser un escenario disímil a la forma en cómo siempre se concibió la escuela y los procesos allí desarrollados.

Las docentes reconocen que los instrumentos en la evaluación son un medio para conocer aspectos del aprendizaje, pero que es a través de las evidencias en la que se logra reconocer el aprendizaje por parte de los estudiantes y se configura la evaluación como una causa del mismo, lo que trasciende de una evaluación técnica exclusivamente instrumental, a una evaluación basada en los procesos y las evidencias generadas por parte de los estudiantes a través de diferentes momentos y formas durante su aprendizaje en el desarrollo de las clases remotas.

Subcategoría: Recursos

Con relación a los recursos empleados en la evaluación, las docentes valoran las diferentes formas a través de las cuales los estudiantes cumplen con el desarrollo de las actividades académicas y su participación en las mismas, en este sentido, se procura valorar los procesos de comprensión de las temáticas desde el uso de los diferentes recursos con los que cuentan los estudiantes, pero dando prioridad de forma especial al proceso del estudiantes en el

desarrollo cognitivo y la participación de sus familias en este, lo que permite integrar la cognición del estudiantes en su proceso de aprendizaje, con su contexto social y las oportunidades herramientas a las que la pandemia le permitía acceder, con ayuda de las docentes quienes promovían el uso y la existencia permanente de diferentes recursos con los cuales el estudiantes continuara su proceso de aprendizaje de forma regular, entre ellos se tenía en cuenta la creatividad de sus familias en el desarrollo de las actividades propuestas y usaban medios y plataformas para establecer una interacción constante entre la enseñanza y el aprendizaje por parte de los estudiantes, para ellos se usó la internet y sus diferentes accesos (WhatsApp, correo electrónico, videos, guías académicas) para poder llevar a cabo una evaluación formativa de forma permanente.

Para Moreno (2016) resulta claro que

los docentes en su faceta de evaluadores disponen de una serie de recursos tanto cognitivos como sociales que les permiten comprender mejor la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, podríamos decir que están mucho mejor equipados que antes para actuar en el aula de forma acertada y expedita, ofreciendo diversas respuestas o alternativas de solución a una determinada situación que se presente. (p. 53)

lo que permite evidenciar la necesidad de los recursos de las docentes, si se tienen en cuenta las particularidades que se derivaron del proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto de pandemia, esto permitió a las docentes valorar tanto los procesos cognitivos como sociales de los estudiantes, para poder generar una evaluación que respondiera a la formación en la implementación de esta para valorar los aprendizajes de los estudiantes.

Subcategoría: Toma de decisiones

Con base en las respuestas y los planteamientos de las docentes en relación con la evaluación, se hace evidente que la toma de decisiones se fundamentó en función de una evaluación para el aprendizaje y, por lo tanto, formas más integrales de evaluar, que fomentaron posibilidades permanentes y diversas para poder llevar cabo un proceso de evaluación que contribuyera a valorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de las clases remotas.

En este sentido, Moreno (2016) reconoce que, en todos los rincones de un país a diario, hay docentes y estudiantes que toman decisiones que generan la posibilidad de llevar a cabo una evaluación continua y permanente de los procesos en el aula. Y de esta manera es como se logran formas de evaluar que realmente fortalecen las decisiones que se toman y que motivan a los estudiantes a aprender y creer o perder la confianza en su potencial académico.

De esta manera las decisiones tomadas por las docentes estuvieron destinadas a ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades que motivaran su potencial con relación al aprendizaje y valorando el contexto en el que se llevaron a cabo las clases remotas planteando una evaluación articulada con la motivación para lograr que los estudiantes continuaran con su permanente interés por aprender a pesar de las dificultades que traía consigo el estudiar en un contexto de pandemia.

Subcategoría: Momentos de la evaluación

La evaluación según los datos recolectados a través de las docentes, permiten dar razón de una evaluación que procura convertirse en una oportunidad constante a través de la cual se logró ofrecer a los estudiantes opciones de continuar con su proceso de aprendizaje a través de

las posibilidades que les permitía el contexto de la pandemia posibilitando una relación directa con sus procesos de formación y la evaluación de este.

Es necesario mencionar que la evaluación ha venido presentando cambios positivos con relación a su concepción por parte de los docentes y se establece una evaluación que está pensada en los estudiantes y su aprendizaje, más que como el resultado final a un proceso de enseñanza, es así como Moreno (2016) exalta que

después de conocer las nuevas concepciones de la evaluación del aprendizaje, los docentes como evaluadores nos vemos instados a reflexionar acerca de nuestras concepciones y prácticas de evaluación. Como hemos visto, los cambios hacen referencia a la necesidad de integrar plenamente la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una tarea pospuesta durante largo tiempo porque la tendencia dominante ha sido considerar a la evaluación como un apéndice al final de dicho proceso. Enseñar y evaluar han sido contemplados como dos momentos distintos, separados uno del otro. (p. 88)

Lo que permite ver el contexto de la pandemia como una oportunidad que permitió a las docentes, pensar en una evaluación diferentes, dejar a un lado los preceptos tradicionales a través de los cuales la evaluación se configuró de forma tradicional y partir de las necesidades pedagógicas, didácticas y por ende evaluativas, que se establecieron en el desarrollo de las clases remotas, se consolidó una percepción y práctica evaluativa que favoreció por encima de los resultados, a la evaluación como un momento de fortalecimiento al estudiante a través del cual se vinculó directa y permanentemente una evaluación en procura de la formación y valoración de diferentes aspectos que en el aula no se planteaban tener en cuenta a la hora de evaluar.

Subcategoría: Relación de poder

Las docentes expresaron que, en el desarrollo de sus prácticas evaluativas, existía una relación de poder basada en la horizontalidad de los procesos, en dónde no sólo intervinieron ella como docentes y los estudiantes, sino que se logró establecer la participación de las familias en el desarrollo no sólo de las actividades académicas, sino que se procuró trabajar en la evaluación con la participación constante por parte de los padres de familia.

Esto permitió ver la realidad de los estudiantes y sus familias, y tener en cuenta la participación de estos como un componente que debía ser valorado a la hora de llevar a cabo la evaluación, como lo señala Acevedo, (2011) al ser citado por (Tamayo et al., 2017) señala que

Abrir la participación transforma las relaciones de poder, pues permite el reconocimiento del otro y las negociaciones del orden preestablecido, por eso solo es posible cuando se escucha en serio al otro, desde el afecto, tejiendo redes de comunicación donde se deponen las disposiciones de poder sobre el otro y fluye una comunicación asertiva. (p. 113)

De esta manera se representa lo expuesto por parte de las docentes a la hora de llevar a cabo una relación de diálogo con estudiantes y padres de familia, en donde la comunicación horizontal se convirtió en una oportunidad para conocer la realidad que vivían los estudiantes y sus familias, y valorar estos aspectos en el desarrollo de la evaluación y su aprendizaje.

Subcategoría: Retroalimentación

La retroalimentación por parte de las docentes se convirtió en una herramienta pedagógica que garantizó reconocer a los estudiantes su esfuerzo y por lo tanto se concibió como una forma de estimular a los estudiantes por aprender cada vez más, a pesar de las dificultades a

las que se tuvieron que enfrentar a razón de la pandemia, y convirtiéndola en una oposición a la forma como en muchos casos se concibió.

Acevedo & Díaz (2011), al ser citado por (Tamayo et al., 2017), la evaluación genera en los estudiantes temor por la concepción que se ha establecido tradicionalmente desde la vigilancia, el juzgamiento y el señalamiento y la clasificación entre buenos y malos, donde se pondera la nota que califica de acuerdo a los requerimientos del sistema y así poder representar de forma “real” sus conocimientos y en este sentido, se plantea la retroalimentación como algo secundario y como una obligación institucional y se olvida el componente formativo e integral de la retroalimentación en el proceso de formación y aprendizaje en el desarrollo del acto educativo.

Es de desatacar que la retroalimentación para las docentes evidencia un pilar en el proceso de enseñanza y evaluación para conocer los aprendizajes de sus estudiantes y a través de la cual, se valoraron aspectos que van más allá de un requerimiento u obligación en el ejercicio de sus actividades académicas, se plantea la retroalimentación en servicio del aprendizaje de los estudiantes y del fortalecimiento de las prácticas de las docentes.

Siendo necesario hacer referencia a lo expuesto por (Tamayo et al., 2017) en su investigación, a través de la cual se destaca que

Esta tendencia democrática y participativa, sitúa a la evaluación como un proceso para comprender y transformar, y por ello es por lo que la evaluación con enfoque cualitativo va muy ligada a este tipo de tendencias alternativas de la evaluación, dado que se acuden a principios de flexibilidad, interpretación y el reconocimiento de la diversidad y la diferencia, para el desarrollo de las prácticas de evaluación desde retroalimentación y no la calificación. (p. 252)

Y estos aspectos, se destacan aún más en un escenario de enseñanza y aprendizaje totalmente atípico e irregular a como se tenían concebidos en la escuela antes de la pandemia, pero que permite establecer que la retroalimentación cuenta con una importancia muy relevante en las prácticas evaluativas que llevaron a cabo las docentes, en donde se generaron propuestas de flexibilidad, comprensión, valoración y reconocimiento de elementos que iban más allá de los estudiantes y su proceso de aprendizaje, de esta manera poder pensar en una evaluación que basada en la retroalimentación en función del fortalecimiento de una evaluación formativa y que trasciende a la calificación en sí misma.

Nivel de enseñanza Básica Secundaria

Subcategoría: Propósitos

Los docentes participantes de bachillerato demuestran que el propósito principal de sus prácticas evaluativas antes y durante la pandemia es el de conocer los niveles de comprensión que los estudiantes tienen de los contenidos. Esto lo aplican desde el principio empresarial de Tyler en donde los objetivos o metas a lograr son establecidas en pro de la mejora de la calidad. Es decir, que se confrontan los objetivos propuestos con los objetivos alcanzados por el estudiante "en búsqueda de cuantificar productos obtenidos (logros de aprendizaje)" (Niño, 1998).

Sin embargo, se observan preocupaciones por realizar este proceso de diferentes maneras, por ejemplo, tener en cuenta la evaluación como un proceso de retroalimentación para el proceso del estudiante, pero también para el proceso del docente y sus elecciones y estrategias que aplica en las clases. Moreno (2016) establece la importancia en la educación formativa de una retroalimentación asertiva y orientadora para que los estudiantes mejoren en su proceso de

aprendizaje. Así mismo, lo que devuelve el proceso de evaluación es también información para los docentes, y si se usa adecuadamente, se podrán identificar si los métodos e instrumentos son los adecuados y deben ser cambiados de alguna manera.

Durante las clases remotas se evidencian dos formas diferentes de llegar a los estudiantes, de acuerdo con lo planteado por los participantes: las clases sincrónica por medio de videollamadas y las guías de trabajo enviadas a los estudiantes, sobre todo por correo y WhatsApp. En los dos casos se aprecian las actividades de participación y práctica de los contenidos de las clases o lecturas. Este tipo de prácticas es lo que se denomina evaluación por competencias, la cual autores como Quinn (19990) definen como la forma de establecer las habilidades para desarrollar una tarea específica y de una manera determinada. Este modelo se enfoca en el concepto económico y mercantilista de la educación para el trabajo y la producción, a lo que Álvarez (2008) explica que es un método reduccionista del proceso educativo, ya que no tiene todas las demás dimensiones de este y fuerza a que la evaluación sea un mecanismo de control y calificación. Sin embargo, también se denotan variaciones de este modelo por parte de algunos docentes participantes, al querer incluir preguntas y actividades de opinión, reflexión y transferencia de contenidos a contextos, que no apliquen solamente a la mera reproducción de un ejercicio igual al que el docente pide, sino con diferentes maneras de llegar a este y de aproximarse al conocimiento.

Subcategoría: Métodos

Como lo establece Moreno (2016), de acuerdo con el propósito de evaluación, se realizará la elección de los instrumentos, métodos, técnicas y medios. De acuerdo con el mismo autor, los instrumentos tradicionales como los *tests* son los más usados para la medición de los niveles de comprensión y el control de lo que los estudiantes pueden o no aplicar en preguntas o

ejercicios de las temáticas. Cuando se requiere la reflexión, opinión, creatividad de los estudiantes, es cuando se usan instrumentos como los formatos de coevaluación y autoevaluación y preguntas sobre el contexto personal, familiar, social de los estudiantes. Primordialmente, en la evaluación formativa se espera que los estudiantes no tengan un control de requerimientos para llegar a la resolución de un problema por medio de una ruta única o realizar una manualidad usando los mismos materiales para realizarla de una forma determinada (Moreno T. , 2016).

De acuerdo con lo anterior, es evidente que los métodos usados con más frecuencia son aquellos que permitan la comprobación inmediata de la comprensión de los temas o contenidos de las clases. Las preguntas de clase y los ejercicios para resolver, sobre todo en las clases sincrónicas, tienen como intención que los estudiantes apliquen lo explicado por el docente, ya sea al enunciar lo entendido o al usarlo en ejercicios parecidos a los modelados en clase. De acuerdo con (Flotts & Rodríguez , s.f), este es el modelo de instrumentos que se ocupan de la evaluación de conocimientos que “ofrece la opción de combinar distintos formatos de pregunta para diversificar los constructos y abren la posibilidad de formular preguntas con diversos grados de complejidad” (p. 18). Los docentes dejan entrever que, de acuerdo con el área de enseñanza, existen temas que tienen una sola forma de respuesta, pero otros pueden fomentar la creatividad y recursividad para cumplir con el objetivo de aprendizaje.

Por otro lado, los instrumentos usados en las clases asincrónicas fueron guías de trabajo compuestas por lecturas que contextualizaban a los estudiantes en el tema a tratar y preguntas relacionadas con estas. En dichas preguntas se puede ver algunas diferencias entre una guía y otra, por ejemplo, en una de las guías las preguntas a resolver se ocupan también de medir la comprensión de la lectura o encargan al estudiante una actividad en la que se organicen las ideas principales. En otra de las guías, se evidencian preguntas relacionadas con las lecturas pero que

son abiertas y buscan las opiniones, actitudes y creencias de los estudiantes con respecto al tema tratado. Este tipo de instrumentos, de acuerdo con (Flotts & Rodríguez , s.f) “generan información cualitativa, rica y profunda, pero no generalizable”, al contrario de los tests o cuestionarios de preguntas cerradas (p.18).

Los docentes participantes revelan el uso de exámenes escritos, orales y tipo *test* para recoger la información evaluativa de sus estudiantes. Como se dijo anteriormente, este método propende por la medición de la comprensión de los contenidos explicados, y en algunos de los casos se denota el uso de este método cuantitativo para medir más memorización que comprensión, sobre todo en las áreas y contenidos que se explican como un grupo de reglas a seguir.

Ahora, teniendo en cuenta que una de las reflexiones realizadas en los instrumentos de recolección de datos fue el identificar los cambios en los métodos de evaluación producidos durante las clases remotas, los que se pueden develar de las participaciones son: 1) tener en cuenta todas las dimensiones de los estudiantes: los docentes mencionaron que durante las clases remotas fue más necesario e importante el tener en cuenta, no solo la dimensión académica de los estudiantes, sino que también se contaba con su dimensión familiar, socioeconómica, psicológica, emocional, etc., ya que las ausencias en las clases sincrónicas fueron sistemáticas en el caso de muchos estudiantes debido a la falta de recursos de conectividad. Así mismo, las problemáticas socioeconómicas y emocionales fueron de mayor interés a causa de que toda la comunidad educativa estaba pasando por un momento histórico en común y hubo mayor sensibilización al respecto; 2) flexibilidad en tiempos de entregas y en toma de decisiones en la calificación: de acuerdo con los docentes participantes, uno de los cambios a la hora de hablar de los métodos aplicados en la evaluación, fue la flexibilización. Para algunos, fue un cambio para

bien ya que se tenían en cuenta todas las problemáticas y carencias de los estudiantes en cuanto a las dimensiones nombradas anteriormente. Esto en pro a que se abrieran más espacios y tiempos para que los estudiantes, de acuerdo con sus situaciones, pudieran acceder a las actividades propuestas durante las clases remotas. Por otro lado, algunos otros docentes participantes aseguran que este cambio de la flexibilización fue negativo, ya que se fomentó la indisciplina, la mediocridad y la promoción automática. Algunos describieron esto como cambios en los procesos de calificación, pero no en los de evaluación que se realizan en el aula; 3) actividades prácticas en un ambiente virtual o remoto: otro de los cambios en los métodos fue la disminución en las actividades en grupo o colaborativas, ya que las carencias en conectividad no permitieron realizar dicho trabajo. Así mismo, la práctica de los conocimientos fue también afectada por la misma razón, así que solo algunos estudiantes pudieron en realidad aplicar lo aprendido. En el caso de las clases asincrónicas, los docentes se cuestionaron como a través de las guías se podían realizar actividades que fueran de verdad propositivas y/o argumentativas para los estudiantes y no solo de comprensión. Para los docentes participantes estas guías a enviar a los estudiantes sin conexión fueron un gran reto; 4) interacción docente-estudiantes en un ambiente virtual o remoto para socializar e identificar debilidades y fortalezas: para algunos de los docentes participantes esta interacción mejoró debido a que se lograron individualizar los procesos, con dificultad, pero a través de recursos como llamadas telefónicas, chat y correo electrónico. Para otros docentes, esta interacción fue difícil, sobre todo en las clases sincrónicas, ya que el tiempo era más corto y las interacciones sin cámaras activadas solían presentar muchas dificultades de interacción real con los estudiantes; por lo tanto, la identificación de debilidades y fortalezas en la comprensión de los contenidos del área fue más difícil durante las clases remotas y marcaron cambios en los métodos evaluativos a usar por parte de los docentes.

Subcategoría: Recursos

De acuerdo con Moreno (2016) los evaluadores, por medio de los recursos externos, pueden estar “mejor equipados que antes para actuar en el aula de forma acertada y expedita, ofreciendo diversas respuestas o alternativas de solución a una determinada situación que se presente” (p. 53). En medio de las clases remotas, lo anterior cobra más sentido ya que, en medio de una era tecnológica, la comunidad educativa fue empujada a clases que dependieron del uso de internet constante en los casos posibles, y de guías académicas y de estudio en los casos que no. Los recursos externos usados por los docentes durante sus clases remotas buscaban resolver la ausencia de presencialidad en las aulas ante un repentino aislamiento preventivo.

Según lo expresado por los docentes participantes, los recursos externos usados con mayor frecuencia fueron el correo electrónico, videollamadas, WhatsApp y llamadas telefónicas. Algunos de los docentes describieron que fue invasivo el uso de algunos de los recursos mencionados, ya que hacían que se gastaran más tiempo atendiendo todos los canales, incluso los privados. También revelaron el uso de las guías de estudio como el recurso primordial para llegar a los estudiantes que no tenían conexión alguna a internet. Estas guías eran enviadas con el propósito de incentivar la autonomía de los estudiantes al acercarse a un material sin la presencia y ayuda del docente, así como también propendían por integrar a los padres y madres de familia por ser ellos los ahora acompañantes en los procesos académicos desde las casas. Las cartillas u hojas de ejercicios fue otro de los recursos más usados durante las clases remotas por parte de los docentes participantes. Estas fueron usadas tanto para las clases sincrónicas como asincrónicas, y buscaban práctica de los aprendizajes en la resolución de actividades cortas.

Subcategoría: Toma de decisiones

En cuanto a la toma de decisiones, estas se pueden analizar desde quién, y cómo decide los criterios de evaluación en el aula, la clase o la actividad. Los docentes participantes manifestaron, en su mayoría, que se comparten los criterios con los estudiantes antes de realizar la actividad a evaluar. Aunque algunos de los docentes manifestaron que se promueve el dialogo bilateral con los estudiantes, no se evidencia que los estudiantes participen en el diseño de los criterios, por lo tanto, la toma de decisiones en cuanto a los criterios es solamente por parte de los docentes. De acuerdo con Álvarez (2001), la participación de los estudiantes en el diseño de los criterios y los objetivos de clase son clave para involucrar verdaderamente a los estudiantes en el proceso de evaluación, por lo tanto, el diálogo, el debate, la conversación, la crítica y los argumentos con los que cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso defiende sus ideas, es una parte sustantiva del proceso que fundamenta las decisiones.

En el grupo focal, los docentes manifestaron que cada uno tomó decisiones para proponer los criterios durante las clases remotas de acuerdo con los nuevos objetivos que las clases, sincrónicas y asincrónicas, propusieron como reto. Varios de los docentes señalaron que los criterios cambiaron durante la pandemia y que además se definieron de manera diferenciada para las clases sincrónicas y las asincrónicas, dando así una variabilidad evaluativa según ciertas circunstancias de los estudiantes. Así mismo, otro de los cambios que se dieron, fue el decidir qué criterios actitudinales y cuales académicos eran relevantes durante las clases remotas.

Otro de los aspectos en los que se puede analizar la toma de decisiones, es en el uso que cada docente decidió darles a los resultados obtenidos en cada actividad evaluada. Los docentes participantes mencionaron que diagnosticar las dificultades de los estudiantes es el uso primordial de los resultados. Álvarez (2001) enfatiza en el recurrente uso de penalización de errores y juicio que se les da a los resultados, sin embargo, el tener en mente un uso de

diagnóstico puede leerse como un enfoque en la mejora de los procesos, “entendiendo por mejora no sólo la multiplicación de las exigencias técnicas sino la racionalidad de la práctica y el respeto a la equidad que la educación auténtica exige.” (Santos, 2003, p. 20).

Así mismo, la retroalimentación sobre el desempeño de los estudiantes y la reflexión sobre su progreso son los otros usos de los resultados más mencionados por lo docentes participantes. En su mayoría, manifestaron que existieron momentos de retroalimentación individual; varios de ellos señalaron que siempre ha sido una tarea difícil por la cantidad de estudiantes que se han tenido en el aula en la presencialidad pre pandemia, sin embargo, durante las clases remotas emergió la necesidad de mantener más contacto con los estudiantes por la no presencialidad, lo que hizo que tomaran los tiempos para la retroalimentación individual, sobre todo en el caso de las clases sincrónicas; además, esto también sugiere que por la disminución de estudiantes asistentes a las clases virtuales, el proceso de retroalimentación pudo haber mejorado, pero solamente para los estudiantes que tuvieron el beneficio de poder conectarse a las clases sincrónicas. En el caso de los estudiantes que no tuvieron acceso a internet constante y que manejaron sus clases a través de guías de estudio y/o de ejercicios, dicha retroalimentación en algunos casos fue inexistente, mientras que en otros se enfatizó gracias a las llamadas telefónicas, el WhatsApp y el correo electrónico. Para Moreno (2016), en la evaluación formativa los momentos de retroalimentación son muy importantes para todos los involucrados en el proceso. Por eso, si se logra una comunicación individualizada, orientadora y no de penalización, es un gran acercamiento a la evaluación formativa.

Subcategoría: Momentos de la evaluación

De acuerdo con los docentes participantes, existe una gran variabilidad en los momentos en los que aplicaron la evaluación. Al no marcarse un solo momento, se puede hablar de un

proceso como el que menciona Álvarez (2001), quien asegura que en la evaluación formativa es en donde no se diferencian los momentos, sino que todos hacen parte del mismo conjunto y no hay un solo momento aislado de calificación. Sin embargo, en las evidencias documentales de clases sincrónicas, se denotan procesos en una misma clase, que no cubre una continuidad de aplicación de estrategias de mejora. En uno de los casos, se devela una actividad en la que se permiten varios intentos para llegar a la resolución del problema y esta aplicación del ensayo y error puede reconocerse como un esfuerzo por mantener un proceso de mejora en una misma actividad evaluativa. Por otro lado, en las evidencias documentales de clases asincrónicas se denotan tiempos establecidos para la corrección y retroalimentación de las actividades enviadas. Sin embargo, son actividades que se evalúan y se dan por terminadas, ya que no se visibiliza un proceso de retroalimentación y mejora que haga parte de la misma actividad.

Teniendo en cuenta lo anterior, los momentos evaluativos se observan de forma más repetida al final del periodo o al finalizar una actividad sobre un tema. Cada una de estas tiene un porcentaje dentro de la nota final o en el tiempo determinado para la revisión de las guías o las actividades. De acuerdo con Ruz (2018), esto indica una evaluación sumativa que se enfoca en el momento final de la actividad, clase o periodo, y no en el proceso formativo que se da en el aula.

Subcategoría: Relación de poder

Álvarez (2001) señala que una de las aplicaciones de la evaluación es como autoridad y mecanismo de control, estableciendo modos de jerarquización a través de la vigilancia continua y el mínimo o nulo uso del diálogo y el debate entre el evaluador y el evaluado. Los datos en esta investigación demuestran una relación de jerarquización en la evaluación de las clases remotas. Esto debido a que, de acuerdo con los docentes, los estudiantes no participan en el diseño y

proposición de los objetivos de la clase o actividad, y así mismo, no se proporcionan diferentes rutas y objetivos de las actividades, de modo que el estudiante no deba complacer lo requerido por el docente, ni tenga oportunidad de debatir o discutir ese conocimiento. Igualmente, la evaluación está dirigida a los estudiantes y no hay posibilidades de que ellos evalúen los procesos de enseñanza. Una de las evidencias documentales es un formato de autoevaluación que permite la opinión de los estudiantes y sus familias, haciéndolos a todos parte de un porcentaje de la nota final de la asignatura. Este es uno de los visibles esfuerzos para tener en cuenta las consideraciones y observaciones que ellos, como parte fundamental del proceso, pudieron tener como parte fundamental de su propio proceso académico y de evaluación. Otra de las evidencias provee la información necesaria para detectar que hay diferentes formas de cumplir con el objetivo propuesto por la docente, por lo tanto, no se evidencia el afán de los estudiantes por complacer lo requerido sino por resolver el problema y cumplir el objetivo en la forma que le parezca mejor con tal de aplicar lo aprendido.

Subcategoría: Retroalimentación

Los comentarios de forma oral y escrita prevalecen como formas de enviar retroalimentación a los estudiantes, así como también la nota numérica. En cuanto a las clases sincrónicas, los docentes participantes expresaron que, partiendo de las actividades hechas en clase anteriormente o durante la misma, se generan espacios de corrección de errores comunes o nuevos ejercicios o actividades que refuercen el tema en los aspectos que se detectaron más falencias. En las clases asincrónicas, se evidencian la comunicación por medio de llamadas telefónicas o correo para devolver los trabajos con las notas y comentarios, pero en un solo caso, fue para tener comunicaciones referentes al proceso de cada estudiante con sus guías.

Moreno (2016) cita a Butler (1988) para afirmar que si se usa el método de realimentación en el que se otorga una calificación y un comentario, así este sea formativo, es muy alta la probabilidad de que solo se fijen en la nota y no en los comentarios. Esto debido a que los estudiantes no tienen claros los objetivos que están alcanzando ni la verdadera función de la retroalimentación. En el peor de los casos, según Moreno (2016), el mismo docente puede desconocer el propósito de la retroalimentación en las clases. Por eso, muchos docentes creen que calificar una actividad es suficiente retroalimentación para dar a conocer los errores. De ahí, que se deba tomar la retroalimentación como parte de un proceso de mejora y no solo como un ofrecimiento de recompensas o castigos. Para Moreno (2016) los profesores deben centrar la atención de los alumnos en el esfuerzo y no en la capacidad de cada uno, ya que esto puede afectar la autoestima de los estudiantes con bajo rendimiento.

La retroalimentación que se centra en lo que hay que hacer alienta a todos a pensar que pueden mejorar. Dicha retroalimentación puede mejorar el aprendizaje, tanto directamente, a través del esfuerzo que puede derivarse, como indirectamente, mediante el apoyo a la motivación para invertir en tal esfuerzo (Moreno, 2016, p. 125).

Además de la cultura de mejoramiento que debe traer la retroalimentación al aula, se debe motivar a los estudiantes por medio de comentarios acerca de su trabajo, al tiempo que se aporta a la disminución de la cultura de la competencia y la comparación que permite en exceso la intervención del ego (Moreno, 2016).

4.3 Fase 3: Valoración

Nivel de Enseñanza Básica Primaria

Categoría: Evaluación del aprendizaje

Teniendo en cuenta los datos correspondientes a las docentes de primaria y el análisis de los mismos, permite visibilizar que la evaluación en relación del aprendizaje como fin de la misma, sólo responde a aspectos necesarios del SIE de cada institución y al cumplimiento de las políticas evaluación como es el caso del decreto 1290, en el que se estipula la necesidad de generar una forma ya sea numérica o a través de un descriptor que responda a la escala de valoración nacional, pero que sigue con la intención de clasificar a los estudiantes de acuerdo a desempeños que no tienen en cuenta una serie de elementos de contexto, familiares y aún más en el desarrollo de clases durante la pandemia, no permite concebir una evaluación que integre a todos los aspectos y por lo tanto, se continúa ponderando el rendimiento basado en desempeños excluyentes y que se alejan de un verdadero aprendizaje que va más allá de los resultados in situ.

Sin embargo, al valorar los datos de las docentes de primaria, se puede evidenciar que existe un fuerte interés por parte de las docente, es liberarse de una evaluación del aprendizaje y generando nuevas herramientas, estrategias y formas evaluativas que respondieran a la necesidad que demandaba el enseñar a través de clases remotas en un contexto de pandemia, en donde se visibilizaron aún más las desigualdades y los componentes sociales y familiares, que configuraron el aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de atípicas clases.

Esto permitió a las docentes, pensar la evaluación de una forma diferente, que garantizara un proceso de aprendizaje que atravesara las barreras del resultado como medición del aprendizaje en los estudiantes y se pudiera pensar en una evaluación más dada a un proceso formativo que estimulara el potencial de cada estudiante, de acuerdo con sus posibilidades desde la realidad en la que cada uno pudo integrarse y permanecer en el proceso académico.

Categoría: Evaluación para el aprendizaje

La evaluación para las docentes en el nivel de primaria tuvo una transformación constante y positiva, en función de generar un proceso integral a la hora de llevar a cabo la evaluación en el desarrollo de clases remotas, en este sentido, se concibió prácticas las prácticas evaluativas desde una perspectiva de la evaluación para el aprendizaje.

Es así como se evidencia, el interés de las docentes por lograr valorar elementos y dar relevancia a los mismos, desde un ejercicio que contribuyera al estudiante a identificar sus fortalezas para mejorar cada vez más su aprendizaje. Es así como se plantean actividades que potenciaran habilidades de los estudiantes como puestas en escenas para generar videos y demostrar comprensión de las temáticas, además, de dar un gran valor al proceso de retroalimentación para las actividades de los estudiantes, en donde se promovió siempre el reconocimiento por el esfuerzo de los estudiantes por mantener su proceso de aprendizaje a pesar de las dificultades que emanaban de una pandemia.

Uno de los aspectos que más se destacan en la forma en cómo se evaluó a los estudiantes, tiene que ver con estrategias para vincular a los padres de familia a cada uno de los procesos que se formulaban en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las docentes reconocen que antes de la pandemia, esto no era posible en la misma medida y, por ende, este fue uno de los aspectos más relevantes durante la evaluación en el desarrollo de las clases remotas.

En adición a los aspectos mencionados anteriormente, se observa un gran interés por las docentes en reconocer la retroalimentación individual a los estudiantes, como un componente formativo muy importante en la evaluación como una forma de potenciar las fortalezas de los estudiantes y favorecer el reconocimiento de las falencias como posibilidades para continuar aprendiendo. En razón, a esto, la evaluación es concebida por las docentes como un ejercicio formativo y permanente el proceso de aprendizaje de los estudiantes y desde este sentido, se

establecieron formas y estrategias evaluativas, que procuraron por ofrecer a los estudiantes oportunidades a través de las cuales, pudiera continuar de forma regular con aprendizaje durante el desarrollo de las clases remotas.

Nivel de enseñanza Básica Secundaria

Categoría: Evaluación del aprendizaje.

En general, los participantes tienen como propósitos evaluativos una misma columna vertebral de evaluar niveles de comprensión y competencias en los estudiantes. Algunos de los participantes evidencian sus intenciones, durante la pandemia y las clases remotas, de involucrar más factores a esto, como tener en cuenta los contextos familiares y sociales en los que los estudiantes se mueven. De ahí que en muchas de las actividades de evidencia se aprecia que se evalúan reflexiones, opiniones y puesta en práctica de contenidos, dentro de los propios contextos de los estudiantes. Otra de las formas en las que los participantes agregan elementos, es usando la evaluación como una forma de determinar las fortalezas y debilidades de su práctica docente, lo cual no se enfoca en las competencias del estudiante solamente sino en la efectividad de los métodos, técnicas, instrumentos y recursos usados en clase.

Se evidencia también que, en el paso de las clases presenciales a remotas, se trató de mantener las mismas prácticas de enseñanza y de evaluación. No se evidencian cambios que hayan surgido más allá de los recursos que ahora se tuvieron que usar. Los propósitos evaluativos se mantuvieron por la misma ruta. Los últimos elementos anteriormente descritos describen las estrategias que algunos de los participantes expresan que adicionan alrededor de un propósito que condiciona a todos, y es el de medir el nivel de aprendizaje.

Sin embargo, que el propósito general sea este, indica que todo el proceso evaluativo gira entorno al alcance de objetivos, mientras que otros aspectos formativos como la autonomía y la reflexión no hacen parte del propósito mayor. Así mismo, se evidencia la calificación como un factor que condiciona el propósito y todo el proceso de evaluación.

Santos (2003) se refiere a la evaluación como un proceso complejo que, para ser formativo, debe abarcar muchos elementos que no se aplican en las instituciones debido al número de estudiantes, propósitos del currículo y la cultura de la estandarización de los resultados como única forma de medir y mejorar la calidad educativa. Para Santos (2003), la calificación es una de las formas de simplificar la evaluación a un proceso tecnificado que recolecta resultados numéricos para la toma de decisiones desde las autoridades educativas y políticas. Moreno (2016) afirma que estos propósitos de la evaluación ayudan a promover la visión estandarizada de la evaluación y la intimidación, frustración y concepto de justicia que un sistema de competencia impone al sistema educativo. Es evidente la condicionalidad que las políticas y el sistema educativo tiene sobre los docentes y sus prácticas. Durante las clases remotas se mantuvo el mismo sistema de calificación y, aunque cambiaron las circunstancias, no se modificó y, por lo tanto, las prácticas evaluativas tuvieron la misma finalidad.

Teniendo en cuenta estos propósitos identificados en los docentes participantes, los instrumentos, métodos y medios reconocidos en sus prácticas durante las clases remotas son mayoritariamente los que permiten evaluar la comprensión del aprendizaje de una forma inmediata después de las explicaciones de los docentes. La manera de llegar a esto es a través de ejercicios de práctica donde se aplican los lineamientos que los docentes proveen en las clases. En pocos docentes se denota el uso de instrumentos que apelen a la reflexión, opinión y juicio de los estudiantes. Esto, por supuesto, no promueve la autonomía, sino que prevalece la

complacencia de criterios que los docentes imponen para que todos los estudiantes cumplan desde un mismo punto de partida, hacia un mismo objetivo y siguiendo una misma ruta. De la misma forma, instrumentos de diálogo como los formatos de autoevaluación y coevaluación son mínimamente usados, lo que demuestra que el involucramiento de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y evaluación sigue siendo una de las utopías que no permiten que se evite y elimine la jerarquización dentro del aula. Por lo tanto, mientras se mantenga este tipo de interacción y relación de poder en la escuela, no se logrará una evaluación en la que todos los participantes, desde el diálogo y la concertación, sean realmente protagonistas de sus propios procesos de mejora.

Otro de los factores más importantes sobre la evaluación es la retroalimentación. En este tema, se evidencia que la devolución de los trabajos o actividades por parte de la mayoría de los docentes es esencialmente la nota numérica. Algunos de ellos adicionan comentarios que explican la nota, reconoce lo bien hecho y hace recomendaciones sobre los errores, sin embargo, no se tiene una oportunidad clara de volver a realizar la actividad para la mejora. Lo anterior demuestra que se pasa de una actividad a otra o de un contenido a otro con una evaluación del aprendizaje superflua o rápida que no supone un proceso continuo. Así, el momento de la evaluación que más se usa es el final, lo que supone una evaluación sumativa, a pesar de que en algunos casos se evidenciaron actividades de evaluación en las clases sincrónicas, durante el tiempo de la clase, pero que finalmente son calificadas en un momento final y diferenciado del proceso de aprendizaje.

La retroalimentación se entiende como la manera en la que se valora o califica lo que el estudiante produce y su desempeño en el proceso, por esto, el modo en el que se le da este concepto al estudiante es imperativo. La pobre comunicación con los estudiantes que no tuvieron

conectividad o incluso no poseían un teléfono para la comunicación, fueron elementos claves para que la retroalimentación fuera nula en algunos casos o fuera generalizada para los grupos, dando a conocer los errores comunes y recomendaciones para mejorarlos. En otros casos se devolvía el trabajo o actividad con la calificación y, a veces, un comentario que explicaba la calificación. Esto demuestra un pobre uso de la retroalimentación, la cual no aporta para el proceso de aprendizaje, sino que se limita a cumplir con el proceso de calificación.

Categoría: Evaluación para el aprendizaje

En la presente categoría se clasifican menos datos proveídos por los docentes participantes que en la anterior, debido a que, aunque existen preocupaciones generales, solo algunos de los docentes evidencian haber aplicado estrategias que superen dichas inquietudes durante las clases remotas.

Una de las primeras preocupaciones que se evidencian en los datos de la investigación, es la del propósito de la evaluación en las diferentes prácticas de los docentes, ya que se enuncian intenciones variadas al momento de evaluar en el aula. Analizando lo dicho por los participantes, se devela un afán por aprovechar la función de la evaluación dentro del proceso de aprendizaje. Aunque existen condicionamientos y presiones desde las normativas educativas y la misma cultura de la estandarización, los docentes manifestaron que no solo usan la evaluación para conocer los niveles de comprensión de los contenidos, sino que se trata de manejar otras funciones y usos de los datos recolectados por medio de las actividades evaluativas, como por ejemplo mejorar las clases por medio de la identificación de las falencias, tanto en el entendimiento y aplicación de los contenidos disciplinares como en las estrategias pedagógicas y didácticas aplicadas para ayudar a que los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje planteados por los docentes. Sin embargo, en las evidencias documentales y en otras preguntas

claves se demuestra que a pesar de que se quiere cambiar en las estrategias y usos de la evaluación, hay una continuidad en la aplicación de estrategias que se preocupan por la verificación de comprensión y memorización de reglas y conceptos.

Los esfuerzos que se pueden resaltar, es la implementación de instrumentos que apelen a la opinión, interpretación y reflexión de los estudiantes al momento de aplicar los conceptos aprendidos en un contexto más personal e identificable para los estudiantes. Así mismo, la resolución de problemas de manera autónoma y enfatizando en la estrategia de ensayo y error, es otro de los esfuerzos que se denotan de las evidencias. Estas dos estrategias son las que se destacan como búsqueda por romper con las formas de evaluación tradicional como los *tests*, las hojas de ejercicios, los exámenes orales o escritos, etc.

Otra de las preocupaciones, es el manejo de las notas numéricas dentro de un proceso que se quisiera más cualitativo. Sobre esto, los participantes demuestran en su discurso que, aunque se intenta tener procesos en los que se involucre el diálogo y se hable de manera cualitativa sobre las debilidades, fortalezas y progreso de los estudiantes, las presiones y condicionamientos del uso de escalas numéricas que se manejan desde la política educativa y que interviene y afecta las decisiones en el aula. La parte de la retroalimentación es en la que se evidencian cambios en la estructura de la evaluación cuantitativa, ya que se usan los comentarios formativos que acompañan la calificación y se realiza la identificación de falencias académicas de forma general en los grupos y se da a conocer de una forma que busque soluciones a las mismas. Por otro lado, algunos docentes reconocen la importancia de la retroalimentación de forma individual como una forma de reflexión más completa en la que no solo el docente se expresa, sino que se puede escuchar de forma atenta al estudiante. Esto último es uno de los elementos más importantes, pero el que encuentra más obstáculos, ya sea la cantidad de estudiantes a cargo, el poco tiempo

que se le puede dedicar a dicho proceso y las dificultades de comunicación durante las clases remotas.

El uso de instrumentos de evaluación también evidencia que, aunque los docentes aseguraron tener propósitos variados al momento de evaluar, los instrumentos aplicados para recoger la información de los estudiantes a evaluar son, en su mayoría, instrumentos que miden la comprensión y memorización de contenidos. Uno de los esfuerzos formativos a destacar, es el uso de rúbricas y de formatos de autoevaluación que, aunque no son diseñados en compañía de los estudiantes, están enfocados en la claridad de los objetivos y criterios evaluativos, así como en contar con la opinión del estudiante y su familia sobre su propio proceso de aprendizaje y, con esto, aportar a la valoración final.

4.4 Fase 4: Tematización

Nivel de Enseñanza Básica Primaria

En relación con las cualidades que más se destacan en el proceso de evaluación de los estudiantes, específicamente en el nivel de enseñanza de primaria como aspectos relevantes que configuran a la evaluación durante el desarrollo de clases remotas y que se plantean como un componente que sustenta una evaluación para el aprendizaje, se desatacan las siguientes temáticas:

Evaluación como proceso vs Evaluación como resultado

La Evaluación como proceso vs evaluación como resultado, se presenta por parte de las docentes de primaria como un escenario que en un inicio fue generado por el contexto mismo de la enseñanza a través de clases remotas durante la pandemia, lo que permitió cualificar a la evaluación desde la valoración de cada uno de los elementos que estaban inmersos en el proceso

de enseñanza, aprendizaje y evaluativo, en el que se desarrollaba de forma permanente la evaluación teniendo en cuenta las posibilidades de cada estudiantes para continuar con su aprendizaje, por lo tanto la evaluación fue empleada como una oportunidad para tener en cuenta aspectos del entorno social y económico que afectaban al estudiante y su aprendizaje, esto permitió consolidar una evaluación que trascendió más allá del resultado final.

De esta manera la evaluación como proceso, permite desligarse de una evaluación con aspectos nocivos y que no permite, ni garantizan una evaluación como proceso de forma negativa, en este sentido, como lo señala Moreno (2016)

se propone una evaluación integrada e interactiva, es decir, durante el proceso de enseñanza- aprendizaje. Ésta entendida como un proceso natural de información sobre lo que ocurre, que utiliza múltiples recursos, sin plantear necesariamente procedimientos formales de evaluar. Se trata de conocer al alumno, por lo que se precisa de una atención consciente y reflexiva por parte de los profesores, incorporando el interés como una más de las tareas de la enseñanza. (p. 56)

Es así, como la evaluación en primaria se priorizó en función del conocimiento a los alumnos y los aspectos que intervinieron de forma permanente durante el desarrollo de las clases remotas en el aprendizaje de cada uno de ellos, lo que favoreció generar una evaluación que incluyera aspectos que en un escenario “regular” o “normal” de la escuela, no serían valorados a la hora de llevar a cabo una evaluación forma tradicional y centrada en el resultado final, más que en el proceso mismo de aprendizaje de los estudiantes.

Retroalimentación

La Retroalimentación se convirtió para las docentes de primaria, en una oportunidad de comunicación permanente con los estudiantes y sus familias, siendo esta un puente entre el proceso de aprendizaje y la evaluación como aspectos presentes de forma continua al valorar a los estudiantes y su aprendizaje. De esta manera, las docentes reconocen la retroalimentación, como uno de esos aspectos que parten desde la valoración misma de la evaluación como aprendizaje.

Además, las docentes conciben la retroalimentación como una oportunidad, no sólo para evaluar a los estudiantes, sino que se reconoce como un proceso bilateral en el que se contribuye al aprendizaje formativo para los estudiantes y para los docentes en una forma de pensar en cambios permanente frente los procesos de enseñanza.

Para Moreno (2016) al hablar de evaluación formativa, es necesario tener en cuenta que

Una actividad de evaluación contribuye al aprendizaje si proporciona información que profesores y alumnos pueden usar como retroalimentación para evaluarse a sí mismos y a otros, y para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en que participan.

Dicha evaluación se convierte en “evaluación formativa” cuando la evidencia es utilizada efectivamente para adaptar la enseñanza de modo que responda a necesidades de aprendizaje. (p. 65)

De esta manera, la evaluación empleada por las docentes se convierte en una necesidad permanente de transformar sus prácticas de enseñanza y la retroalimentación a sus estudiantes se convirtió en una oportunidad para evaluar y replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje para valorar y realizar cambios que procuraran una mejor y más formativa evaluación, aún más teniendo en cuenta a la pandemia como un escenario atípico para tanto para docentes y

estudiantes en sus respectivos roles, pero que para los dos la evaluación se convirtió en un proceso formativo en el aprendizaje en medio del desarrollo de clases remotas.

Integración de la familia en el proceso educativo

La integración de la familia en el proceso evaluativo se convirtió una de las formas más favorables para el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que potenció aspectos se integraron a la evaluación como algo recurrente en el desarrollo de las clases remotas, pues en este sentido, las familias se hacían partícipes de una forma muy diferente a como se puede observar según la experiencia de las docentes en la “normalidad” del aula.

Esto permitió que la retroalimentación también estuviera dirigida a las familias reconociendo la importancia que tiene su participación en la formación de sus hijos. En su investigación (Tamayo et al., 2017) resaltan que “La evaluación como proceso requiere permitir a estudiantes, docentes y padres de familia comprender el proceso en el que se involucran, para constituirse en sujetos actores, reconociendo los avances y dificultades, dando cuenta de la evolución de los aprendizajes” (p. 142). Aunque son ejercicios investigativos diferentes teniendo en cuenta los contextos su investigación y el de esta, se hace visible la importancia de la familia en el desarrollo de una evaluación entendida como proceso, siendo este uno de los aspectos que más se destacan en la evaluación para el aprendizaje y para el proceso de enseñanza.

Flexibilización en la evaluación

La Flexibilización en la evaluación, se presenta como una necesidad frente a la imposibilidad de desarrollar clases de una sola forma durante la pandemia, por esta razón se implementan por parte de las docentes diversas estrategias pedagógicas y académicos que permitieron acercar la escuela a cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, de forma inherente al

proceso de enseñanza en el desarrollo de clases remotas, se lleva a cabo una evaluación flexible que apunta a ponderar lo formativo por encima de la concepción de evaluación como resultado.

Por lo tanto, se pondera una evaluación centrada en lo cualitativo y formativo, a través de la cual los estudiantes pudieran potenciar sus fortalezas a la hora de desarrollar el trabajo académico en casa, en interacción con sus familias y diferentes aspectos que estuvieron inmersos las clases de forma remota, lo que permitía la flexibilización de la evaluación.

Instrumentos y propósitos

Los Instrumentos y sus propósitos para las docentes de primaria, estuvieron dados por el cumplimiento de los requerimientos de los Sistemas de Evaluación Institucional de sus colegios y a su vez por la normatividad vigente en relación con la evaluación como el (Decreto 1290 de 2009). Sin embargo, antes de priorizar el conocimiento y sus resultados, se priorizó el aprendizaje en cada uno de los momentos de la evaluación durante clases remotas. Esto evidencia que más que los instrumentos en sí mismos empleados para evaluar, se priorizó por parte de las docentes los propósitos de estos en los que se garantizar la promoción de las fortalezas y valoración de los diversos elementos económicos como sociales que afectaron a los estudiantes durante el desarrollo de las clases remotas y la evaluación como proceso con la que se valoraron las evidencias e instrumentos de cada estudiante.

Nivel de enseñanza Básica Secundaria

Evaluación como proceso vs. Evaluación como resultado

En básica secundaria, se vivió este versus en las clases remotas como una constante contradicción. Las preocupaciones porque la evaluación fuera un proceso significativo para los estudiantes se evidencian en los docentes participantes de esta investigación. Sin embargo, pocas

prácticas fueron cambiadas de forma que se pudiera trabajar en algún tipo de transición que, por lo menos iniciara un cambio duradero.

De acuerdo con Moreno (2016) “en la evaluación formativa los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos” (p. 157). Lo anterior nos indica elementos muy importantes de la educación formativa, de los que podemos destacar la participación de los estudiantes dentro de su propio proceso de aprendizaje y la interacción dialógica, horizontal y no jerárquica entre docente–estudiantes. Estos elementos son la base que se debería cambiar en la escuela, y más ahora con las clases remotas como oportunidad de descubrimiento de falencias, de posibilidades diferentes y de mejora. A pesar de lo anterior, los docentes participantes de la sección de bachillerato no evidencian cambios estructurales en la aplicación de la evaluación en el aula remota, pero si una continuidad de lo que se hacía en el aula regular antes de la pandemia.

Las clases remotas emergieron de un contexto totalmente inédito y se fueron configurando con el descubrir de todas las condiciones alrededor de los estudiantes, sus familias, el contexto socioeconómico del país y de las instituciones. Las decisiones tomadas por el gobierno nacional, distrital y por cada una de las instituciones no aseguraron ni el acceso a clases de parte de todos los estudiantes, ni se aseguró un cambio de visión de la enseñanza, el aprendizaje ni la evaluación debido a las tensiones que se vivían en el momento. Es decir, que el proceso de calificación y medición siguió siendo lo más importante al final del año 2020 por ejemplo, lo que aseguró una evaluación sumativa a pesar de las nuevas condiciones.

Por lo tanto, la evaluación como resultado es lo que predominó en los resultados de la presente investigación en el nivel de enseñanza de bachillerato, ya que las actividades e

instrumentos evaluativos usados no mostraron proceso, seguimiento, participación de los estudiantes, ni retroalimentación suficiente para ser formativa. No obstante, es necesario reconocer los esfuerzos que, aunque pocos, se enfocan en algunos cambios que no modifican la percepción de la evaluación desde su base, pero que consiguen involucrar de alguna manera a los estudiantes en las decisiones, en las clases o que les permite reflexionar sobre su progreso en el aprendizaje, así como los usos que se le dan a los resultados, en los que no se compara ni clasifican a los estudiantes, sino que permiten identificar las falencias de los estudiantes y de las estrategias aplicadas en la clase para ayudarlos a alcanzar los objetivos propuestos.

Retroalimentación

De acuerdo con Moreno (2016) & Álvarez (2001), la retroalimentación es una de las características más importantes de la evaluación formativa, ya que facilita el diálogo horizontal entre estudiantes y docentes. Este diálogo es imperativo en un proceso de mejora porque involucra a los estudiantes como participantes activos de su propio proceso de aprendizaje y no solo como unos observadores que aplican lo que solamente el docente decide que se debe hacer. Así mismo, la reflexión ante los resultados en pro a buscar y proponer las soluciones a las falencias a las que cada estudiante debe acudir es otro de los elementos más valiosos de la retroalimentación.

Dicho esto, los resultados de la investigación evidencian un trabajo muy escaso en la parte de la retroalimentación, ya que se confunde esta con el proveer la nota o calificación que el estudiante obtiene tras la actividad. Por esto, algunos de los docentes participantes manifiestan que su retroalimentación consiste en la devolución del trabajo con una nota asignada y un comentario que puede o no ser formativo. Sin embargo, incluso si este es un comentario formativo, el uso de la nota llega a ser más importante para los estudiantes en una cultura que los

ha educado para competir por una calificación numérica en lugar de interesarse por el verdadero proceso cualitativo que conlleva el aprendizaje.

Además, en las clases remotas se evidenció que las dificultades de comunicación constante con los estudiantes afectaron aún más dicho proceso. En los casos de las clases sincrónicas, los docentes destacan que tuvieron menos estudiantes, pero al mismo tiempo tuvieron menos tiempo de contacto con los estudiantes, lo que obstaculizó la individualización de la retroalimentación. Hay que agregar que la disminución de estudiantes no fue en ningún caso tomado como positiva, debido a que se dio precisamente por las carencias de las familias para conectarse a internet y a dichas clases.

En las clases asincrónicas, se tuvo mayor proceso de retroalimentación porque se enviaban correos, chats, audios, etc. con los comentarios del docente acerca del desempeño del estudiante en las actividades, sin embargo, dichos comentarios son unidireccionales y no permitían la reflexión, diálogo y mejora de lo hecho; también, en algunos casos se debía solicitar la retroalimentación como un elemento opcional del proceso.

Con base en lo anterior, es importante decir que los docentes participantes señalaron las dificultades para llevar a cabo un proceso de retroalimentación apropiado, debido a los múltiples obstáculos socioeconómicos durante las clases remotas. A pesar de esto, manifiestan también las preocupaciones precisamente por estos inconvenientes que no han permitido, incluso en las clases presenciales regulares, aplicar de manera exitosa la retroalimentación.

Integración de la familia en el proceso evaluativo

En básica secundaria, el proceso con los familiares durante las clases se intensificó. La comunicación de docentes con los padres de familia fue mayor ya que no se localizaban

fácilmente a los estudiantes y se quería saber de su situación familiar y socioeconómica para así entender las ausencias, las intermitencias en clases sincrónicas y el avance en el trabajo asincrónico. No obstante, lo anterior no es una generalización, pues varios de los docentes participantes no evidenciaron que se involucrara a las familias en el proceso evaluativo.

Una de las evidencias demostró un esfuerzo, no solo del docente, sino de la institución a la que pertenece, al solicitar y tener en cuenta la opinión de los padres de familia y los estudiantes en un porcentaje de la nota final de las asignaturas. El uso de una rúbrica que exponga los puntos más importantes que se espera que ellos reflexionen y mejoren, así como la confianza que se le da a ellos como forma de empoderamiento de su proceso, son grandes esfuerzos que pueden seguir mejorando al no pedir una calificación numérica sino elementos más cualitativos que ayuden al diálogo bidireccional.

Flexibilización de la evaluación

Es evidente que las clases remotas que emergieron a raíz de la pandemia y el aislamiento tuvieron dificultades en cuanto a la comunicación con todos los estudiantes. La falta de conectividad a internet y de dispositivos disponibles para el acceso a las clases o a la comunicación, fue uno de los tantos obstáculos que hicieron más visible la desigualdad social que se vive en Colombia. Por ser esta la primera vez en la que todo el mundo se vio sumergido en una situación nueva y preocupante, la educación remota puso sobre la mesa la discusión sobre los diferentes factores que pueden afectar a los estudiantes en su desempeño académico.

Los docentes participantes expresaron que se vivió un proceso evaluativo flexible, en donde dicho concepto varió al referirse algunas veces a la ampliación en los tiempos de entrega de las actividades, la disminución en la cantidad de contenidos vistos en las clases, el tener en

cuenta el acceso a la conectividad y dispositivos, las situaciones socioeconómicas que se acentuaron a causa de la pandemia en todo el país, etc.

A este respecto, algunos de los docentes aseguraron que fue un cambio desafortunado, pues se disminuyó considerablemente la exigencia académica y se destacó las dificultades sin tratar de solucionarlas en lugar de reforzarlas en un modo de victimización. Por otra parte, otros docentes tomaron este cambio como una buena forma de dejar de ver a los estudiantes desde una sola dimensión en la que solo el desempeño académico importa y que, por el contrario, es afectado por todo su entorno.

Instrumentos relacionados con los propósitos evaluativos

Como se menciona en la fase de valoración, los docentes participantes del nivel de enseñanza de básica secundaria expresan varias preocupaciones dirigidas al verdadero sentido de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación. Sin embargo, la consideración de la existencia de muchos obstáculos para llegar a procesos ideales es la intranquilidad general. Los propósitos evaluativos son la columna vertebral de todo el proceso, desde que es la primera decisión por tomar para que a raíz de ella se elijan los instrumentos, momentos, recursos, métodos, etc. que sean coherentes con dicho propósito. Por lo anterior, las contradicciones en este aspecto deben ser destacadas como una forma de reflexión y mejora. En el caso de las clases sincrónicas se evidenciaron contradicciones al hablar del diálogo, consenso y vinculación del estudiante en el proceso, pero se denota que las decisiones de objetivos, actividades, instrumentos, criterios y estrategias a seguir son decisiones exclusivas del docente. En tal sentido, los instrumentos usados terminan siendo los que el docente pueda usar para verificar la comprensión y memorización, más no siguen con el propósito expresado por los docentes anteriormente.

En cuanto a las clases asincrónicas, se evidenciaron falencias en el momento de diseñar y evaluar las cartillas, hojas de ejercicios o guías académicas que fueron enviadas a los estudiantes. En el diseño de ellas, se nota el uso de algunas estrategias formativas en las que se solicitan la reflexión, opinión y participación de los estudiantes, identificándose con los contenidos y poniéndolos en su contexto. Sin embargo, esto no sucedió en todas las muestras de estos instrumentos; en algunos otros se evidenciaron actividades que miden la comprensión y memorización de los contenidos.

En conclusión, los instrumentos usados con más frecuencia, tanto en las clases sincrónicas como asincrónicas fueron los tradicionales *tests*, exámenes y hojas de ejercicios que tienen propósitos diferentes a los expresados por los docentes.

5. Conclusiones y Recomendaciones

En la investigación se mantuvo la diferenciación entre básica primaria y básica secundaria para caracterizar las cualidades de los docentes y sus prácticas evaluativas, con el objetivo de encontrar rasgos particulares de la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje en el contexto de cada uno de los niveles.

De acuerdo con esto, una de las conclusiones de la investigación permite realizar un contraste de los dos niveles de enseñanza, teniendo en cuenta los datos obtenidos de cada uno de los docentes e instrumentos. Se halló que en nivel de enseñanza primaria las docentes mantienen una interacción con los estudiantes de tal manera que el acompañamiento y seguimiento es permanente y continuo, lo que permite que las docentes se involucren de forma más cercana desde diferentes componentes que afectaron a la evaluación como son el familiar, social y económico, favoreciendo una evaluación formativa desde las particularidades de los estudiantes en relación con el contexto de aprendizaje y su evaluación durante el desarrollo de las clases remotas.

Por otro lado, estos elementos que configuran una evaluación formativa, no se evidenciaron de forma regular en los docentes del nivel de enseñanza de básica secundaria, pues a pesar del contexto y la realidad de los estudiantes durante la pandemia, la evaluación no tuvo cambios notorios en relación a una concepción de la evaluación como proceso y por el contrario se continuó pensando como un ejercicio de obtención de resultados sin valorar aspectos o elementos diferentes a los de los instrumentos aplicados por cada docente, por ejemplo: la mayoría de las actividades evidenciaron una evaluación de comprensión de los contenidos o de aplicación de conceptos y muy pocas solicitaban reflexión u opinión por parte de los estudiante; también, a pesar de que los docentes mencionan aspectos de flexibilización debido al contexto de

pandemia, se usaron los criterios de evaluación de las actividades que, en su mayoría, no corresponden con la valoración de los múltiples factores que afectan a los estudiantes. Este tipo de características en la evaluación demuestra que los docentes ponderaban actividades específicas en las que se reducía la evaluación a un producto cuantitativo y un ejercicio meramente técnico.

Es así, como se debe reflexionar en las formas de interacción, participación y conocimiento que los docentes de básica secundaria tienen de la vida académica y familiar de sus estudiantes. Esto, debido a que existen implicaciones en las diferencias que el sistema educativo impone de un nivel a otro, por ejemplo, la cantidad de estudiantes que se multiplica de primaria a secundaria y las rotaciones de maestro a maestro según la disciplina. Estos son los factores más relevantes que se viven antes y durante la pandemia y que son la base de las diferencias evidentes en esta investigación. Por esto, es necesario plantear la posibilidad de trasladar cualidades de la evaluación de las docentes de básica primaria a los docentes de básica secundaria, como lo son: el seguimiento permanente, la evaluación continua y la interacción con los estudiantes y sus familias. Durante y después de la pandemia, se deben impulsar transformaciones en los ambientes de aprendizaje en básica secundaria para fomentar procesos de autonomía en los estudiantes, a través del reconocimiento de sus fortalezas individuales y de todos los elementos o factores que determinan el desarrollo y desempeño académico y personal de los estudiantes.

Teniendo en cuenta la subcategoría de retroalimentación, se evidenció que, en el nivel de enseñanza de básica primaria, esta se concibe de una manera más amplia e integral dentro de una concepción de evaluación formativa. En cambio, los docentes de básica secundaria entienden por retroalimentación la comunicación de las notas a los estudiantes como resultado de sus

evaluaciones, lo que minimiza la importancia de llevar a cabo un proceso de retroalimentación desde una concepción cualitativa y de mejora continua. La retroalimentación formativa permite a los estudiantes potenciar su desempeño desde sus fortalezas y su intención de mejorar cada vez que son evaluados. Sin embargo, una cantidad mínima de los docentes de básica secundaria conciben y ejecutan su proceso de retroalimentación de manera que los estudiantes reconozcan sus dificultades a través de formas cualitativas y reflexivas como el diálogo de manera horizontal que fomente la participación de los estudiantes en las decisiones que evalúan su propio proceso de aprendizaje, la autoevaluación y la comunicación permanente con las familias que les permitan ser conscientes también de los pasos a seguir en función a la mejora, tanto de los procesos de aprendizaje de los estudiantes como de la valoración de la pertinencia en las prácticas pedagógicas. Además, teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, se hace visible la importancia de la retroalimentación no sólo para potenciar a los estudiantes, sino también para potenciar las prácticas evaluativas y pedagógicas de los docentes, pues la retroalimentación en las docentes del nivel de enseñanza básica primaria fue reconocida por ellas mismas como la oportunidad para conocer aspectos a mejorar en sus prácticas de enseñanza y la evaluación de estas.

En este sentido, es importante que los docentes en general puedan acceder a formación académica en evaluación de tal manera que exista una comprensión clara frente a la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de esta manera, poder entender con claridad la evaluación como un proceso formativo permanente y que favorece al desarrollo de las competencias académicas de los estudiantes. Hay una gran necesidad por la identificación y significado de los elementos que componen el proceso evaluativo pues, de acuerdo con los datos recolectados, se devela en muchos casos una concepción errónea frente a los conceptos de

calificar, evaluar y retroalimentar, ya que los docentes enunciaron en varias ocasiones que la emisión de notas a los estudiantes para cerrar un tema o desempeño es la evaluación o la retroalimentación en sus aulas. Por lo tanto, las notas y la evaluación se configuran para algunos de los docentes como un ejercicio meramente técnico y mecánico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y aunque se evidencian intenciones de cambiar algunas de estas prácticas, las exigencias institucionales hacen que todo proceso se reduzca a la calificación y no de la evaluación como proceso.

De lo anterior también es importante enfatizar en la participación reflexiva de los estudiantes en su propio proceso evaluativo como un elemento fundamental de la evaluación formativa. De acuerdo con los resultados de esta investigación, este es uno de los aspectos en los que más se evidencian dificultades, debido a que no se deja de percibir la evaluación como un proceso jerárquico en el que el docente observa y juzga el desempeño académico de los estudiantes desde un lugar de sujetos pasivos y complacientes con los requerimientos que establece el docente. Por esto, la comprensión de la evaluación en el aula debe cambiar por parte de algunos docentes con el objetivo de transformar sus prácticas evaluativas basadas en el permanente diálogo y en una comunicación horizontal.

La pandemia y las clases remotas permitieron a los docentes reconocer aspectos que pueden abordar desde sus prácticas en el aula y de forma directa con los estudiantes, ya que no existieron cambios en las políticas educativas y específicamente en los decretos y directrices que continúan planteando a la evaluación desde la jerarquización de los estudiantes y la estandarización como tradicionalmente se ha concebido la evaluación en el aula. A pesar de las diferentes situaciones que trajo consigo la pandemia y su contexto, las políticas e instituciones gubernamentales no plantearon cambios significativos a los procesos de evaluación en el

desarrollo de las clases remotas y su infinidad de dificultades. Por esto, la labor docente sigue estando en tensión entre las políticas impuestas y las intenciones de cambio desde el aula.

Por otra parte, se destaca que la investigación permitió evidenciar que cuando los docentes conciben la idea de una evaluación para el aprendizaje, surgen aspectos que se convierten en oportunidades para garantizar a los estudiantes un autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades, con miras a generar un mejor desempeño académico. Esto permite aplicar una evaluación como un ejercicio de potenciación permanente para el aprendizaje y la formación integral al trabajar la autonomía, la honestidad, y valores por parte de los estudiantes. Además, aspectos dinamizadores como la retroalimentación y la valoración del contexto socioeconómico y familiar de los estudiantes, son aspectos que deben ser una oportunidad para trascender de la evaluación en el contexto de pandemia a la evaluación para el aprendizaje en un escenario o contexto de retorno gradual a la presencialidad.

Desde la valoración de los diferentes instrumentos de recolección de información aplicados a la investigación, se encontró que la pandemia logró generar reflexión en los docentes sobre la pertinencia de sus prácticas de enseñanza para del aprendizaje en los estudiantes, pues estas prácticas se ubicaban en los referentes legales dados por el Decreto 1290, temáticos dispuestos por el plan de estudios o malla curricular de acuerdo con su área de enseñanza y el Sistema Institucional de Evaluación. Sin embargo, a través de la investigación realizada se pone en discusión los elementos de la evaluación para el aprendizaje que se pueden lograr a través de una evaluación de procesos y formativa.

De esta manera la investigación se constituye en una posibilidad para repensar las prácticas evaluativas, más allá del cumplimiento de normas y políticas evaluativas y educativas, que codifican al estudiante como un número y que, desde esta perspectiva gubernamental,

categoriza y jerarquiza no sólo su *conocimiento y aprendizaje*, sino su ser con relación a sus compañeros de clase, colegio, localidad, departamento y país; como lo evidencian las pruebas estandarizadas. En este sentido es importante pensar en la evaluación como un ejercicio de permanente formación y de aporte al estudiante no sólo desde su aprendizaje, sino desde su autonomía e integralidad como una persona en constante transformación.

Para este momento septiembre de 2021, las instituciones educativas participantes en el estudio, se encuentran en un proceso de retorno a la presencialidad, algunas con opción mixta (virtual, sincrónico y presencial) y otras con total presencialidad. Se evidencia como la presión política y económica en torno a la denominada reactivación económica ha ocultado las lecciones aprendidas que nos dejó la pandemia y es imprescindible repensar y trasladar las buenas prácticas evaluativas experimentadas durante las clases remotas, de una manera más consciente y elaborada en el aula presencial verdaderamente integradas al concepto de evaluación formativa.

5.1 Alcance de la investigación

La reflexión sobre la evaluación en el aula por parte de los docentes en ejercicio y lectores de la investigación crea una oportunidad para pensar en la evaluación como una oportunidad para replantear algunas de nuestras prácticas para con los estudiantes y desde esta, generar referencias de conceptualización que dinamicen la capacitación en referentes teóricos y vivenciales en procesos de evaluación para el aprendizaje, en los que la formación de los estudiantes a través del ejercicio evaluativo sea una prioridad. A través de la evaluación para el aprendizaje se fomenta la integralidad en los estudiantes, fomentando la justicia, la ética, la honestidad, la autonomía, aspectos que muchas veces las practicas evaluativas tradicionales coartan al ir en contravía de una evaluación transformadora.

Otro aspecto de gran relevancia es el de democratizar el proceso de evaluación en el aula, para que los estudiantes participen desde su planteamiento, diseño y aplicación, buscando entender a la evaluación más allá de la calificación numérica, y que desde las buenas prácticas evaluativas participen desde sus intereses académicos.

Esta práctica puede convertirse en acuerdos pedagógicos y evaluativos que ponderen el aprendizaje mancomunado, no solo para estudiantes sino también para los docentes, configurando a la evaluación desde la comunicación horizontal, en donde el pensamiento tradicional de ver a la evaluación como un ejercicio de poder por parte de los docentes se minimice.

Desde las conclusiones de la investigación se espera que los hallazgos encontrados en la evaluación de los niveles de enseñanza de Básica Primaria y Básica Secundaria puedan ser usados como una oportunidad para construir nuevas propuestas de evaluación, que contribuyan a identificar cuáles fueron las fortalezas de la evaluación durante el desarrollo de las clases remotas y posteriormente se puedan convertir en la consolidación de buenas prácticas a mantener en el retorno gradual a la escuela presencial.

De ahí, que el aula remota que, aunque fue un paso obligado e inesperado, deba tomarse como una oportunidad de reflexión que ayude a los docentes lectores a darse cuenta de los retos didácticos, pedagógicos y educativos que han sido tomados como “normales” en el contexto evaluativo pero que la pandemia hizo ver en mayor profundidad. Las posibilidades de mejora son infinitas en el aula regular en tiempos de prepandemia, y ahora, durante y después de esta, aprendizajes como los expuestos en las conclusiones y recomendaciones pueden aportar a que estos retos no sean vistos solo como un obstáculo en el aula, sino como una manera de aceptar las dificultades inexorables y asumirlas como llamados a cambios constantes, siempre basados

en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y la importancia de involucrarlos en su propio proceso de evaluación.

También, se espera que todos los docentes y directivos mantengan una mirada crítica sobre la evaluación como un proceso relevante en el aprendizaje de los estudiantes y no como una práctica obligada para generar resultados y calificaciones, que jerarquizan a las instituciones y estudiantes, y así cumplir con el proceso que se requiere desde las políticas educativas enfocadas en los resultados y la estandarización. Esto teniendo en cuenta que, aunque estos requerimientos existen, no se puede esperar a que las políticas cambien, sino que se debe comprender el aula como un escenario de transformación que traspase las barreras físicas y simbólicas e impacte a las instituciones educativas en general.

Por esto, se espera que los resultados de esta investigación aporten a construir propuestas producto de la crisis que se ha vivido en el desarrollo de las clases remotas derivadas de la pandemia generada por la COVID 19, y que desde estas líneas escritas en el año 2021, se logren establecer aspectos potenciadores y transformadores en relación a una evaluación para el aprendizaje como alternativa a las prácticas cuantitativas, técnicas, jerarquizadoras que tradicionalmente han configurado la evaluación en el aula.

Referencias

- Aguilar, S., & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa.
- Alta Consejería Distrital TIC. (2020). *ALTA CONSEJERIA DISTRITAL TIC - Secretaría General*. Bogotá, D.C. Obtenido de <https://tic.bogota.gov.co/noticias/749-hogares-bogotanos-tienen-servicio-internet-%C2%A0>
- Álvarez, J. (1997). La Evaluación Crítica como Actividad del Aprendizaje., (págs. 227 -237). Bogotá, Colombia. Obtenido de https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2063/III_Encuentro_de-Investigacion_p_227-237.pdf?sequence=1
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Álvarez, J. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*.
- Amaranti, M. (2010). EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media” investigación cualitativa con estudio de caso. *Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*. Buenos Aires, Argentina.
- Antúñez, A., Ángel, Z., & Aranguren, C. (1998). Aproximación teórica y epistemológica al problema de la evaluación y su condición en educación básica.
- Avenidaño, I. (2005). *La crítica educativa y su validez en el pensamiento de Elliot Eisner*. Venezuela.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (1959). *Historia del Banco de Desarrollo Interamericano*. Obtenido de <https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/historia-del-banco-interamericano-de-desarrollo%2C5999.html>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, S. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales*. Colombia.
- Casanova, M. A. (1997). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- CEPAL - UNESCO. (2020). La educación en tiempos de Pandemia de COVID-19. *Informe COVID-19 CEPAL - UNESCO*, 21. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED. (s.f.). Página principal.
- Colegio Enrique Olaya Herrera IED. (s.f.). Página principal.
- Colegio José Jaime Rojas IED. (s.f.). Página principal.
- Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED. (s.f.). Micro currículo Educación Media.

- Colegio Nueva Esperanza IED. (s.f.). Plan integral de Educación en ciudadanía y convivencia.
- Colegio San Cayetano IED. (s.f.). Página principal.
- Colorado, A. (2013). Evaluación y Promoción de estudiantes, una estrategia de cobertura. Bogotá 2002 - 2012. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de educación. 50. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cortés, J. (2017). Guía de evaluación educativa para el profesorado de educación primaria y secundaria.
- Díaz, E. (2014). Construyendo nuevos sentidos de la evaluación educativa: La autoevaluación en la formación de sujetos autónomos y críticos. *Ponencia y documentos presentados en el Congreso Internacional de Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior: Formación y Experiencias*. Universidad de Antioquia.
- Díaz, J. (2010). Currículo y Evaluación en el marco del Decreto 1290: ¿Políticas o pedagogía? *Praxis y Saber*, 117-149. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248393007.pdf>
- Díaz, L. (2021). Conferencia Diferencias entre Educación Remota, Educación Virtual y Educación a Distancia. Colombia.
- Eisner, E. (1998). Ojo ilustrado. Paidós. Obtenido de <https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/el-ojo-ilustrado-elliott-eisner.pdf>
- Flotts, M., & Rodríguez, M. (s.f). Cuadernillo técnico de evaluación educativa. Nociones básicas en medición y evaluación en el contexto educativo. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A251.pdf>
- García, C., & Víctor, P. (2004). Aprender con otros en la red. El análisis de los foros de debate como espacio de comunicación asincrónica.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación.
- Hamodi, C., & et al. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos Vol. XXXVII, núm. 147*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- ICFES. (2021). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior*. Obtenido de [Icfes.gov.co](https://www.icfes.gov.co): <https://www.icfes.gov.co/50-icfes>
- Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. Digital Publisher.

- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Revista Educación Vol. XVII, No. 33*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 1290 de 2009. 5. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. 336. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Circular No. 19. 6. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-393910_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Circular No. 20. Medidas adicionales y complementarias para el manejo, control y prevención del Coronavirus (COVID - 19). Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-394018_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). Circular No. 21. Orientaciones para el desarrollo de procesos de planeación pedagógica y trabajo académico en casa como medida para la prevención de la propagación del Coronavirus (COVID - 19), así como para el manejo del personal docente. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-394116_recurso_2.pdf
- Mora, D. (2009). Estándares e indicadores de calidad de la educación para los países ALBA. *Revista de Investigación Educativa V. 2 No. 3*. La Paz, Bolivia.
- Morales, J. (2001). La evaluación en el área de educación visual y plástica en la educación secundaria obligatoria. Barcelona.
- Moreno, P., & Soto, G. (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Revista Educar*.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Ciudad de México, México. Obtenido de https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_d_el_aprendizaje_.pdf
- OCDE. (1961). *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/noticia/180525-Historia-y-miembros-de-la-Ocde>
- Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, No. 1*.
- Oliva, M., & Fernández, E. (2016). Estandarización educativa y sus alternativas: una perspectiva crítica. *Cuadernos CEDES 36*.
- Orellana, D. (2006). Técnicas de recolección de datos en investigación cualitativa implementadas en entornos virtuales. *Cuadernos de Investigación No. 7*.

- Pérez, L., & Aguilar, D. (2011). "Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas". Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza aprendizaje de la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Programme for International Student Assessment (PISA). (s.f.). Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Rincón, F., & Sandoval, J. (2014). AGENCIAS Y RESISTENCIAS EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, UN ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO DE PUERTO BOYACÁ. Bogotá, Colombia: CINDE.
- Rojas, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Revista Espacios Públicos Vol. 14, No. 31*.
- Ruedas, M., Ríos, M., & Nieves, F. (2007). Epistemología de la investigación cualitativa. *Artículos Arbitrados*.
- Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Educación las Américas*, 65. Obtenido de <https://docplayer.es/98950494-Revista-educacion-las-americas.html>
- Sandoval, B. A. (2016). Concepciones y prácticas de los docentes de educación básica secundaria y media, sobre la evaluación a estudiantes según el decreto 1290 de 2009. Estudio de caso de un Colegio Distrital. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Santos, M. Á. (2002). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. *Andalucía Educativa*(34), 13. Obtenido de <https://multiblog.educacion.navarra.es/jmoreno1/files/2013/10/evaluaci%3%b3n-de-la-escuela.pdf>
- Santos, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista enfoques educacionales*.
- Santos, M. Á. (2014). En S. G. Ángel, *La evaluación como aprendizaje, cuando una flecha impacta en la diana*. Madrid, España: Narcea. S.A. Obtenido de <https://books.google.com.co/books?id=yIB5BgAAQBAJ&pg=PA116&lpg=PA116&dq=El+conocimiento+ha+de+estar+centrado+en+la+acci%C3%B3n+evaluadora+y+encaminado+a+la+mejora+de+la+misma.+Entendiendo+por+mejora+no+s%C3%B3lo+la+multiplicaci%C3%B3n+de+sus+exigencias+t%>
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2020). Circular No. 003. 5. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/scan%202020-03-13%2009h12.pdf.pdf.pdf
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2020). Circular No. 005. 7. Obtenido de https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/circular0052020.pdf
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2020). Circular No. 12. 10. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2020-04/PW_Circular_12_24_02_2020.pdf

Tamayo et al. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de la evaluación*. Bogotá, Colombia.: SED - IDEP. Obtenido de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Hacia_donde_va_la_evaluacion_libro_final.pdf

Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

UNESCO. (2020). *Reunión Global sobre la Educación 2020, Sesión Extraordinaria sobre Educación Post COVID- 19*. París. Obtenido de <https://es.unesco.org/sites/default/files/gem2020-extraordinary-session-concept-note-es.pdf>

Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Estudios sociológicos*.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Anexos

Anexo A. Descripción Grupo Focal Básica Primaria

1. ¿Qué significa para usted evaluar?

Con relación al significado de la evaluación las docentes participantes respondieron:

DP1: la evaluación la veo como un proceso continuo en dónde se puede observar las fortalezas y dificultades de los estudiantes. A través de esto se pueden establecer estrategias pedagógicas que contribuyan a superar las dificultades presentadas o que permitan complejizar las actividades buscando mayor nivel de profundidad.

DP2: Evaluar es un proceso que se hace necesario para identificar los avances o dificultades que se dan a lo largo del proceso de formación para identificar falencias y fortalezas.

DP3: siento que la evaluación es el mediar un proceso, el dar unos aspectos ya sean positivos o negativos tanto al estudiante que es ese ser que se está formando, pero también esa evaluación que tanto me está sirviendo a mí como maestro, entonces, es como ese equilibrio entre los procesos de lo que estoy permitiéndole al estudiante que aprenda

DP4: siempre me he alejado como de la palabra evaluación como se conoce tradicionalmente porque creo que la evaluación también comprende como esa calificación numérica, como el tu eres bueno para esto y también mucho se recalca para lo que no eres bueno. ¿Cierto? A través de la pérdida, a través de la nota baja, mientras que la valoración te abre la posibilidad también de reconocer esas debilidades por llamarlo de alguna manera que tiene los niños y las niñas y desde ahí también fortalecer tu práctica mediante x, y, z métodos y también, qué tan efectiva está siendo y que tan cercana está haciendo a ese ser que se está formando.

2. ¿Cree que hubo cambios en sus métodos al evaluar a los estudiantes antes y después de la pandemia?

DP1: claro que sí. El no tener la posibilidad de realizar un seguimiento continuo a los estudiantes, condujo a optar por solicitar como evidencias videos, indicando que el estudiante debería realizar el proceso de forma autónoma.

Así mismo, fue necesario implementar la rúbrica de evaluación para que los padres de familia (teniendo en cuenta que eran estudiantes de primero) conocieran los criterios sobre los cuales se valorarían las actividades enviadas.

DP2: claro los métodos de evaluación cambiaron ya que no era posible tener el seguimiento continuo por diferentes razones.

Anteriormente se realizaban las evaluaciones y mientras ellos las desarrollaban uno podía ir evidenciado, pero en pandemia debí confiar en que lo realizado era hecho por ellos.

Evitar las evaluaciones como tal y hacer uso de evidencias y uno que otro vídeo para procesos de lectura y producción escrita.

DP3: creo que sí, se ha hecho como un proceso de transformación y primero es como desde el ser educador, digamos que cuando apenas hace un año se abrió como esa situación de la nada, de que nos vamos para la casa, todos, creo que, en todos, en algún momento sentimos presión, sentimos en algunos momentos miedo de cómo llegar a esas familias. Entonces, creo que primero fue la búsqueda del objetivo como tal de esa, de ese concepto de evaluación y antes de buscar ese objetivo como tal de evaluación, era de medirse en un proceso de cómo llegar a esas familias.

(...) definitivamente fue un proceso de aprender todos o sea de ir mediando como la situación, para que la evaluación tuviera y cumpliera con el objetivo de ¿Por qué? ¿Para qué?

DP4: (...) generamos unas estrategias de retroalimentación, es como decían la retroalimentación para el niño frente a su proceso, pero también la retroalimentación para las familias, frente a su proceso de acompañamiento, frente a lo que estaban haciendo, a los que nos estaban acompañando tanto, pues hacer como el llamado como mira involúcrate más y con las familias que nunca te enviaron nada, pues también ser como de manera muy sutil, como vinculante por favor, mira, de cómo es ese ejercicio la comunicación constante con las familias creo que también fue vital en este proceso de valoración, porque habían cosas que de pronto no eran evidentes en las evidencias, valga la redundancia, que ellos enviaban pero al hablar con ellos, ellos sí, las familias si nos daban cuenta de cosas que estaban sucediendo, entonces, nos permitió también, cómo hacer esos ajustes en la valoración y pues yo creo que el 2020 fue un año de ensayo y error y también, o sea, uno ahoritica mira hacia atrás y dice ¿Cómo hice esto? O sea, la embarré, me faltó esto, no sé, cómo muchas cosas que uno decía y creo que las vacaciones de diciembre no fueron tan vacaciones en ese sentido, yo creo que muchos nos sentamos a pensar, bueno, yo hice esto, pero siento que me faltó esto.

3. ¿Cómo se plantearon los criterios de evaluación para su asignatura o asignaturas a cargo durante las clases remotas?

DP1: la rúbrica la construimos teniendo en cuenta los desempeños de evaluación (superior, alto, básico, superior). En cada asignatura se aclara al padre de familia que si la actividad entregada cuenta con las condiciones allí descritas la valoración estará en ese rango.

Por ejemplo, en los vídeos de matemáticas en dónde se les pedía a los niños solucionar una situación problema. En superior se indicaba que el estudiante podía realizar el proceso

solicitado de forma autónoma. En alto que requería ciertas indicaciones por parte del adulto. En básico que necesita un adulto guía para llevar a cabo la solución del problema y en bajo estaban los que no entregaban.

DP2: creo que más que plantearse (criterios de evaluación) se fueron dando soluciones en cuanto a evaluación dadas las condiciones que nos iba implantando la condición de pandemia y la dificultad de no estar más en el ámbito de aula, que es lo que nos permitía realizar una mejor evaluación y valoración de los estudiantes.

DP3: lo primero que se hizo fue como un ajuste curricular por áreas y mirar digamos como una, como las temáticas más importantes que se debían cumplir, que eran necesarias como tal, como un requisito para pasar al siguiente nivel, fue lo primero que se hizo para, para dar como cumplimiento a esa situación y lo otro era como también como dejarnos de afanar. Porque digamos que era como un sentimiento de culpa, también de que dejamos de ver tantas cosas, y ahora ¿Qué vamos a hacer? y bueno, en fin, porque uno en un año normal está es corra, corra, corra, corra, con cumplir como con las temáticas que están en un plan de estudios. Entonces, digamos que cuando ya se hizo como tal ese ajuste curricular período a período para poder como cumplir con los mínimos requerimientos, ya hubo como un alivio también tanto para el profe como para el estudiante y la familia para cumplir como con los criterios de evaluación.

DP4: (...) fue sentarnos, bueno ¿Qué hemos logrado? ¿Qué sentimos que hace, que digamos que nos ha hecho falta? y empezar a mirar como eso, desde la experiencia también, nuevamente volver a mirar esos ajustes que habíamos hecho y volver a decir, ¡no! está definitivamente no nos funciona, esto sí, empezamos también a vincular dentro de esos desarrollos, ayer hicimos la vinculación de dos importantes y uno es para las familias, frente a esa conciencia de permitir al niño, ser niño.

(...) y lo que decimos en las familias porque también cuando llegan profe ¿Y en qué puesto quedó? Profe ¿Pero ganó o perdió? no sé... entonces, nosotros ¿A ti una nota que te dice? un 5.0 de tu hijo, Nada, ¿Un 4,5 que te dice que es diferente frente al 4,6 que tiene el compañero de al lado? lo cualitativo si te está diciendo quién es tu hijo y que proceso tiene.

4. ¿Realiza el proceso de retroalimentación durante las clases remotas? ¿Cómo lo hace?

DP1: en cuanto al proceso de retroalimentación los primeros encuentros estuvieron dirigidos a desarrollar habilidades más que clases como tal. Así mismo, son pocos los estudiantes que se conectan, lo que favorece que se pregunté uno a uno cómo van en el desarrollo de la actividad y si hay alguna duda solucionarla en el momento.

El hecho de solicitar que tengan la cámara prendida para observar cómo están realizando la actividad, que van haciendo, le permite a uno realizar un acompañamiento más cercano.

Por cada guía de trabajo les envió un cuadro de valoración y retroalimentación. Allí aparece la valoración cualitativa, cuantitativa y los comentarios referentes a la actividad presentada indicando fortalezas y aspectos por mejorar, dando ejemplos aplicables.

En el caso que lo requiera se envían pantallazos realizando apuntes puntuales frente aspectos por mejorar, cabe destacar que este cuadro es más para los padres de familia, pues son ellos quien deben leer y saber cómo desde casa pueden ir ayudando a sus hijos a superar las dificultades. Para los estudiantes la retroalimentación corresponde a audios en dónde se destaca el esfuerzo y compromiso en la realización de las actividades.

DP2: se procura hacer de forma que se vayan aclarando inquietudes a través de preguntas y explicaciones a las mismas. Retomando temas, generando inquietudes con preguntas acerca de

lo que se evidencia como dificultad y se pide que sean ellos quienes a través de sus propias palabras como se sienten con los procesos, que consideran que falta para comprender un tema.

DP3: bueno, para la retroalimentación en el proceso se da respuesta como a tres a cuatro aspectos, una es el cumplimiento como con el tiempo, nosotros digamos que desarrollamos las guías en una semana, entonces, como que ellas tienen fecha de entrega, entonces, una es como a ese cumplimiento con el tiempo y la segunda, es a la presentación como tal de sus trabajos, la tercera al cumplimiento del objetivo como tal, al contenido que se debe desarrollar como tal y el último aspecto a la autoevaluación y eso pues me da como tal un consolidado de una nota final, lo hago de la misma manera, cada una de las guías la retroalimento, le coloco como tal, después de mediar como todo el proceso colocó la nota final y si hay observaciones particulares las hago pues como tal, al padre de familia o al estudiante.

DP4: bueno, pues el proceso de retroalimentación, nosotros pues trabajamos, pues tenemos unas guías que nosotras organizamos por periodo, pero finalmente esas guías nosotros las vemos como un proceso complementario, sobre todo porque se generan para los niños que no tienen conectividad (...).

(...) se proponían experiencias, dentro de las guías como, escribe la receta de tu alimento favorito, ¿Sí?, como invitando que el niño hiciera ese proceso y obviamente llegaba pues la letra perfecta del papá y uno era como... muchas gracias, pero la idea es que el niño que escriba porque ya sabemos que usted escribe, entonces, muy sutiles, cómo hacerles ese llamado a las familias, en estos días, una mamá decía Ay... Profe, es que eso de que los niños estén haciendo vídeos, no, manden guía y nosotros dos mandamos las fotos, entonces, yo le decía, pero es que a mí la guía que me dice el niño, si tenemos guías que hacen los hermanitos mayores, los papás y eso no me dice nada del proceso del niño, entonces, uno dentro de esa retroalimentación es hacer

consciente insisto, a los papás del proceso y que la guía pues finalmente no me dice mucho en el caso de preescolar, para ver procesos, sino que necesitamos otras estrategias entonces a partir de eso que envían pues procuro a medida que me llegan, digamos que diariamente deben enviar alguna evidencia entonces por WhatsApp, el mensaje, el audio, te quedó muy bien, mira qué bonito te quedó, no sé, que me gustó el dibujo que hiciste, como valorar lo que hizo, pero, como muy general hay familias que posibilitan eso, entonces, el niño le envía a uno, un audio respondiéndole o preguntándole algo y uno nuevamente pues le responde, hay familias que no, simplemente te dejan ahí el audio que lo escucharon, pero pues uno no sabe qué pasa ahí, al interior de las familias frente a eso, y al final de la semana ya generamos pues la imagen ya con el proceso como tal del niño, los viernes se envía, entonces, por ejemplo, vi que bailaste, que te gustó bailar, cuéntame, te gustó la canción, la disfrutaste, vi que te acompañó fulanito, el dibujo que hiciste te quedó muy bien, me gustó que hiciste tal cosa.

5. ¿Qué función tiene para usted los resultados de la evaluación? ¿Es decir, para qué sirven esos resultados?

DP1: los resultados de la evaluación permiten, que uno reevalúe las metodologías de ser necesario (cuando uno evidencia que no ha sido claro para los estudiantes) O identificar si se puede avanzar.

DP2: la finalidad de los resultados obtenidos durante los procesos de evaluación es determinar en primer lugar el avance y las dificultades de los estudiantes y dos determinar la eficacia de las herramientas utilizadas.

DP3: yo creo que esa va en doble vía, una es que ese número representa al estudiante en alguna manera, como va en ese proceso, sus fortalezas, pero también reconozca que hay algo de

debilidad dentro del proceso, ¿sí?, eso lo hago digamos que me mide a mí y mide al estudiante, pero en la manera en que también me mide a mí como tal, es de esa manera en que me pienso si estoy llegando de una manera asertiva o qué es lo que debo mejorar dentro del proceso.

DP4: yo creo que coincidimos en esas dos líneas una es ese proceso de valoración que me permite a mí, mirar qué procesos son importantes por fortalecer en cada uno de los estudiantes, pues sabemos que todos son diferentes entonces, habrán unos que requieren fortalecer unas cosas, habrán otros que son otras cosas, entonces, mirar eso y a partir pues de eso que evidencié, que es necesario fortalecer, es repensar mi práctica, hacer los ajustes necesarios para que se pueda, digamos aportar a todos, ¿No?.

6. ¿Qué se llevarían cada una de ustedes, de la evaluación del aprendizaje durante las clases remotas, a la evaluación en la presencialidad y las clases “regulares”?

DP3: lo que anteriormente hacía, digamos que la retroalimentación para mí era calificar o sea el de este taller sacó 3.0 y ¡Ya! O sea para mí, eso era la retroalimentación y ahí se terminaba como el proceso, y lo que siento que ahora y se ha vuelto como más humana como tal esa evaluación, es permitirle al estudiante y al padre de familia que conozca que hay fortalezas, pero que también hay una serie de dificultades que merecen fortalecerse, en esa mejora y lo otro, y un aspecto que yo digo que valoro en este momento, es que... digamos que la familia se acerque a esa escuela, porque para nosotros antes era tan difícil que el padre de familia se acercara como tal al proceso, que si había una... sola se acercaban o a entrega de boletines o cuando había una dificultad, en cambio ahora siento que es mucho más cercana, esa relación entre familia escuela, entonces, como que no se pierdan esos canales de comunicación, que definitivamente hacen que un proceso se vea y sea mucho más exitoso, tanto para el profesor, como para el estudiante.

DP4: pues yo creo que lo que me... y lo he pensado, pero no sé hasta qué punto sea posible, pero bueno, es como esa retroalimentación semanal, digamos formal ¿No?, porque uno la hace diariamente con los niños, pero eso también es como una posibilidad para que las familias también vayan conociendo ese proceso, ¿Sí?, y no que al final del periodo se encuentren un boletín, y digan cómo Ah Bueno... esto pasó, pero como llegó y esto que pasó de ahí, o sea, del día que llegó a esto, pues creo que eso también permite que semanalmente las familias vayan conociendo esos avances y esos retrocesos que van teniendo en los niños, y también pues sean conscientes de ese proceso, entonces, no se sorprendan cuando al final del periodo les llegue la valoración, sino que ya entiendan de dónde sale cómo todo eso, creo que eso es como lo que pienso llevarme y espero que cuando estemos en la presencialidad, pues los tiempos y las dinámicas lo permitan.

Anexo B. Descripción Grupo Focal Básica Secundaria

1. ¿Qué significa para usted evaluar?

DB1: Para mí evaluar es comparar, medir o establecer el nivel de cumplimiento de un objetivo, en este caso de aprendizaje.

DB2: Evaluar es analizar el proceso que ha llevado a cabo la persona que está en el ejercicio educativo-formativo, teniendo en cuenta elementos como la acción efectiva frente a lo que se le impone o se le pone como trabajo, pero también es lo actitudinal, el nivel de compromiso, etc.

DB3: Evaluar es identificar las debilidades y fortalezas del estudiante. De esta manera, podremos diseñar un plan de mejoramiento académico que permita al estudiante desarrollar sus habilidades de una manera más precisa. Además, a nosotros los docentes la evaluación nos deja innovar, ya que siempre estamos en búsqueda de la mejora y de una buena retroalimentación que indique a los aprendices cuál dirección se debe tomar.

DB4: Evaluar es un proceso que permite al docente evidenciar el progreso en un estudiante, a la vez como docente retroalimentar nuestro desarrollo académico. (...) En mi caso debo individualizar ya que estoy en el proyecto volver a la escuela - aceleración básica primaria con 16 niños en dónde se subdivide a la vez en 3 grupos. Son procesos individuales.

DB5: En mi opinión, evaluar es un proceso continuo, que se lleva a cabo teniendo en cuenta unos parámetros preestablecidos y que da cuenta del estado de adquisición de unas metas o logros.

DB6: Para mí evaluar es tratar de dar una valoración al proceso desarrollado por el estudiante.

DB7: Evaluar es hacer seguimiento a un proceso con el objetivo de identificar puntos fuertes y puntos débiles en la comprensión del estudiante y la forma de enseñar del docente, esto frente a una temática y objetivos determinados.

DB8: Pues es un ejercicio de diálogo, de valoración si, no solamente valoramos lo académico sino lo convivencial, y de forma integral, sobre todo, pues en mi caso que, pues que yo trabajo con el cuerpo, ¿sí? Y qué es importante, aparte de lo teórico y de lo práctico, ese comportamiento que se realiza dentro de las dinámicas de grupo. Se valoran los procesos y resultados, se identifican algunas dificultades de porqué el estudiante no aprende, y pues digamos, si se hace una valoración cuantitativa, pero pues uno primero hace una revisión de esos procesos cualitativos y los traduce en una nota y ese sería la evaluación cuantitativa. Yo siempre valoro constantemente y evalúo sino siempre cada clase, digamos que mi evaluación es constante o mi valoración es constante. Y en esta época de pandemia pues, pues se valora la guía que se deja, en mi caso, cada mes porque yo tengo 11 cursos.

2. ¿Cree que hubo cambios en sus métodos al evaluar a los estudiantes antes y después de la pandemia?

DB1: Los métodos de evaluación obviamente se tuvieron que flexibilizar durante la pandemia y así suene muy trillado esa flexibilización llegó para quedarse. (...) Se dieron más tiempos, muchas más explicaciones usando muchos más recursos, se generaron muchas más oportunidades de aprendizaje.

DB2: Es posible que, si haya habido cambios en el proceso evaluativo en razón a, pues digamos la heterogeneidad de las situaciones de los chicos y sus familias, pero yo creo que principalmente lo que la pandemia llevó fue una transformación en la calificación, porque

digamos que esa delgada línea entre evaluar y calificar tiende mucho a ser confusa y creo que más se fue por el lado de la modificación en la calificación. (...) Y cuando hablo de la calificación, pues me estoy refiriendo a que, en ese intento de flexibilización, lo que se llevó a cabo fue sencillamente un ejercicio más de chequeo, de cumplimiento o no de compromisos, dejando de lado “el deber ser” que implicaría el profundizar en el proceso, en las formas, en el conocimiento adquirido y demás.

DB3: Si hubo cambios. Puesto que, de manera presencial hay una identificación de las debilidades y fortalezas más certera. Además de saber quién es el estudiante. Mientras que, de manera virtual ha sido bastante difícil, ya que al estar detrás de una pantalla no se puede reconocer muy bien al estudiante ni tampoco sus habilidades, pues todo queda en un escrito que es incierto por qué no sé si realmente es producción del estudiante o si alguien lo ayudó. Por otro lado, cuando son clases sincrónicas el tiempo es demasiado corto para evaluar y retroalimentar.

DB4: Los métodos de evaluación se transformaron con la pandemia, ya que no estamos en la escuela en forma física, la virtualidad se presta para que el estudiante desarrolle las actividades sin la premura del tiempo, claro si es comprometido; cambiando las dinámicas de la evaluación.

DB5: Por supuesto que hubo cambios. Entendiendo las dificultades ya bien conocidas en términos de acceso a los dispositivos, conexión a internet, desconocimiento del manejo de aplicaciones y equipos, etc.; se debió aumentar los plazos de entrega, evaluar competencias y desempeños más general e incluso, los contenidos pasaron, un poco, a un segundo plano priorizando otras dimensiones del ejercicio pedagógico.

DB6: Hubo cambios en la forma de percibir al estudiante evaluado, su proceso es más visible con el estudiante en el aula; la virtualidad hace anónimos a los estudiantes y poco llega uno a conocerlos. Aunque eso también ayuda a quitar ciertos sesgos que se pueden presentar con algunos estudiantes.

DB7: Sí hubo cambios, porque siento que se valora el hecho del envío en sí, y pasa a segundo plano el contenido del desarrollo de la guía en sí, esto debido al contacto con padres y estudiantes por WhatsApp. En ese acercamiento uno se entera de situaciones familiares muy difíciles y complejas. Además, debido a la parte donde vive la comunidad a veces la conectividad es nula.

DB8: Pues digamos que en el caso... de la valoración en esta época de pandemia, pues yo soy una profesora de danzas, entonces antes valoraba lo teórico y lo práctico, más lo práctico que lo teórico, y en esta pandemia valoro más lo teórico que lo práctico. Digamos que las dinámicas han cambiado. Aunque yo les dejé un poco de trabajo práctico, pues digamos que es mínimo en comparación a las guías que se dejan para desarrollar todo lo relacionado con la danza, el contexto social, histórico, cultural, la historia, características y bueno, todo lo que tiene que ver con las danzas o el nivel... dependiendo el nivel al que yo le vaya a enseñar. Entonces digamos que sí cambia porque ya va más teórico, valoro más la teoría que la práctica, ¿sí? Eso es lo que hago.

3. ¿Cómo se plantearon los criterios de evaluación para su asignatura o asignaturas a cargo durante las clases remotas?

DB1: En mi caso particular los criterios de evaluación se cambiaron con base en los nuevos contenidos, trabajos o proyectos que debíamos desarrollar de forma remota con los

estudiantes, sin embargo, creo que para el área de tecnología que se caracteriza por centrar el proceso en el hacer, el cambio más representativo fue el de la flexibilización.

DB2: Los criterios de evaluación cambiaron, se modificaron durante las clases remotas. Pues en virtud de la situación de estar constantemente en contacto con unos chicos en la clase sincrónica y pues digamos que, inevitablemente habría otros procesos con los jóvenes con los que no hubo posibilidad de contactarse. Entonces digamos que esa esa variabilidad evaluativa llevó a que se priorizará tal vez el factor humano y se dejó de lado un poco el factor aprendizaje, el factor de la medición de sí hubo interiorización del conocimiento.

DB3: Los criterios se plantearon teniendo en cuenta las clases sincrónicas (producción escrita según la temática del plan de estudios) y sincrónicas (producción oral, actividades interactivas de competencia en grupo y también de manera individual) cabe anotar que también hay unos criterios para cero conectividad (como tiempos y actividades en donde no se requiera internet sino las Unidades Didácticas que son diseñadas por nosotros los docentes).

DB4: En los criterios de evaluación tengo en cuenta el proceso que el estudiante desarrolla en sus desafíos semanales, que responsables son con sus clases asincrónicas, en la producción de videos explicando algún tema.

DB5: Como criterios se priorizando:

Asistencia, Participación, Entrega de actividades y trabajos asignados.

Los establecí según mis criterios a partir de la situación que estamos viviendo.

Obviamente que se debería dar mayor énfasis en el aspecto académico, sin embargo, sin un respaldo institucional serio, es complicado ponerlo en práctica y hacerlo efectivo.

B6: Hubo una necesidad de escribir los criterios de evaluación en unas guías que se crearon para la estrategia "Aprende en casa" para los trabajos entregados de forma remota o virtual. En mi materia de artes plásticas decidí que esos criterios de evaluación debían ser la pulcritud, la estética, el uso de colores y la creatividad. Hoy incluiría otro criterio que sería la pertinencia del trabajo entregado con las instrucciones dadas. Un punto menos por cada criterio no cumplido, generalmente las actividades son de 4 o 5 puntos. Solo hay una actividad que vale 8 puntos y es la actividad de la última clase del semestre.

DB7: A pesar de que existen criterios generales, cada docente evaluaba según su criterio, en mi caso, empezaba a observar detenidamente desde el mensaje escrito de cómo se dirigen al docente ya sea por correo o WhatsApp. (...) Antes de la pandemia no se tenían mucho en cuenta las interacciones con padres, porque ellos eran quienes buscaban más a los docentes ante una situación difícil, en pandemia el docente se preocupa más por saber la razón de los no envíos de las guías. Además, en la autoevaluación que se diseñó se tiene en cuenta al cuidador.

DB8: Y frente a los criterios de evaluación, pues digamos que para mí si es importante que sea responsable, que haya una entrega responsable. O sea, hay unos tiempos para entregar y digamos que no soy... yo no soy flexible. Yo manejo esos tiempos, los respeto por lo mismo que le digo, tengo 11 cursos y entonces eso hace que... pues como tengo 11 cursos y solamente tengo 15 días para calificar y realimentar, pues soy muy juiciosa con los tiempos. Valoro un trabajo creativo, que haya producción textual y que esté relacionada con el contexto, digamos que casi siempre las preguntas o los ejercicios o el taller está relacionado con eso. También se hace un ejercicio de autoevaluación y coevaluación que hace parte de la nota. Un proceso de autoevaluación donde el primer criterio es preguntarle al estudiante, preguntarle, pues para hacerlo reflexionar, si siguió las indicaciones de cada maestro, en mi caso pues en unos tiempos

establecidos, yo pido el trabajo a mano, exijo unas reglas ortográficas y que esté completo, digamos que esos son los mínimos; y la segunda es, digamos que valorar... que el estudiante escriba que aprendió, que aprendió a nivel personal, para su vida, y que aprendió a nivel de contenidos. Y otra pregunta que me hago es si... no me acuerdo bien, tiene que ver con lo comportamental, si es honesto, si, tiene que ver con la honestidad y su responsabilidad porque hay estudiantes que hacen plagio, copian el trabajo de los otros y pues sí, tiene que ver con ese ejercicio de valores de la honestidad y la responsabilidad. (...) A esos tiempos que yo digo que me mantengo, no, fue muy difícil, fue muy difícil porque, digamos que desde consejo se adoptan unas medidas como respetar los tiempos y, digamos que desde mi área se propuso que fueran sólo 5 materias cada 15 días. La propuesta sale de nosotros, por eso yo era digamos más juiciosa con los tiempos porque los estudiantes ya no tenían las 11 o 12 materias, sino que solo tenían que responder por 5 cada 15 días. Entonces fue... es terrible y aún sigue siendo, bueno digamos que ahora es menos complicado porque los profesores tienen otra dinámica de trabajo. A pesar de que en consejo académico se toman unas decisiones los profesores, hablando desde la victimización e inferiorización. Bueno, yo lo veo de esa manera, alargaban los plazos. Entonces, “si el profesor de matemáticas me da plazo, ¿Usted porque no me da plazo?”, “pero si para la materia tal me dejaron 20 días para hacer la corrección, ¿Usted porque no me da plazo?”. Entonces, yo me remito siempre a las decisiones que se toman en consejo académico del cual soy parte, entonces al principio fue muy complicado, pero finalmente el estudiante se adapta su maestro, se adapta al maestro, se adapta a lo que dice, a las dinámicas. Uno sabe, igual que los seres humanos somos así, entonces...ya, ya, digamos que los estudiantes entregan en los tiempos establecidos... pues no faltará el que siempre dice que no tiene internet, pero sabemos que, si lo tiene, simplemente fue por pereza. Y hay casos especiales, ¿No? Sin embargo, hay casos

especiales, hay niños que tienen dificultades de aprendizaje, que se trabajan con la educadora especial, y esos niños digamos que, si son las únicas excepciones que yo tengo, a esos niños que hay que explicarles un poco más la guía, a esos niños que hay que darles más tiempo, pues porque se les dificulta. Pero a los demás niños no, solamente los niños que son casos especiales, que son estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje.

4. ¿Cuál es la función que usted le otorga al proceso evaluativo que realiza en el aula y a los resultados que obtiene?

DB1: El proceso de evaluación que se desarrolló en mis clases me permite reconocer la aceptación y funcionalidad de las estrategias didácticas utilizadas por la docente para el aprendizaje de los estudiantes y, la actitud de los mismos frente al aprendizaje de mi área.

DB8: Pues yo diría que una de las funciones es la identificar, digamos que, si eso que se propuso en la asignatura de uno, es adquirido por los estudiantes. Si esas propuestas, si esos desempeños son alcanzados. Y pues también digamos que otras funciones es mirar que dificultades tiene el estudiante, si son teóricas, si son de memoria, si son de proposición, si son de comprensión, ¿sí? Uno va identificando esas cosas en el ejercicio de valoración o en el ejercicio evaluativo.

DB2: Pues el proceso evaluativo que se realiza en el aula tiene una función primordial porque lleva a cabo interiorizaciones sobre lo que se pretende en el ejercicio enseñanza aprendizaje, pero además de una otra forma lo que se busca es también indagar qué está pasando en esa relación maestro-estudiantes. Pues digamos que en lo que tiene que ver con los resultados, en mi caso particular el resultado es importante desde el punto de vista de la posibilidad de potenciar habilidades y conocimientos en los estudiantes, pero en mi ejercicio evaluativo, por

ejemplo, las pruebas estandarizadas no me interesan, eso es secundario para mí. Yo priorizo el abordaje y la evaluación de cuestiones que son realmente relevantes para los pelados.

DB5: Desde mi punto de vista, la evaluación es un aspecto sumamente importante porque nos permite conocer el estado del avance de nuestros estudiantes en las diferentes dimensiones del proceso formativo. Los resultados, obviamente, son relevantes pues nos permiten analizar el nivel de progreso de los estudiantes, así como determinar la efectividad de la metodología empleada y la pertinencia de los contenidos abordados en la asignatura.

DB3: La función de mi proceso evaluativo dentro del aula es una herramienta indispensable para retroalimentar constantemente a mis estudiantes y de esta manera buscar alternativas que nos permitan mejorar. En cuanto a los resultados, cada paso que da mi estudiante para avanzar resulta ser muy significativo, aunque en la realidad deba darle un valor numérico. Además, cada resultado sensibiliza mi quehacer docente.

DB6: La evaluación, para mí, tiene tres funciones: La primera es ayudarnos a identificar qué queremos evaluar y cómo lo vamos a evaluar; la segunda es la de darle un valor a la aplicación de los conceptos que se dan en la clase por parte del estudiante en el desarrollo de la actividad que se deja para tal fin. Y la tercera función es evaluar la clase y la evaluación ya que si los estudiantes tienen problemas para aplicar estos conceptos es porque o los conceptos no están bien expuestos en la clase o el ejercicio de evaluación no fue el correcto.

DB7: La función del proceso evaluativo es muy importante porque he sido bastante cuidadosa con cada instrucción dada en las guías, tengo en cuenta que no solo está diseñada para que el estudiante comprenda sino también el padre de familia o cuidador. Al observar los resultados y producciones no solo se revisan escritos, sino que me autoevalúo.

DB4: La función que yo le otorgó al proceso evaluativo me permite evidenciar en que está el estudiante en cuanto a unos conocimientos básicos del tema que uno esté viendo o evaluando... y pues qué hago con lo que con lo que obtengo, muchas veces para promediar el último periodo, me sirve para... como esto es una evolución, para mí la evaluación es una evolución, no es algo plano sino que tiene como sus picos, entonces hay cosas en las que los chicos les puede ir muy bien, un tema, ejemplo de lectura les puede ir muy bien pero en ortografía no muy bien, Entonces yo qué hago con esos resultados? En algún momento los uno y los tengo en cuenta sobre todo para finalizando el año escolar. Dónde están y cómo están... o al momento de dar un criterio, una nota, los tengo en cuenta.

**5. ¿Ha realizado el proceso de retroalimentación durante las clases remotas?
¿Cómo lo hace?**

DB1: La retroalimentación para los estudiantes sin conectividad en mi caso, ha sido muy pobre, debo reconocerlo. El fuerte en cuanto a retroalimentación ha sido para los estudiantes que participan de los encuentros sincrónicos. Esa retroalimentación en los encuentros sincrónicos se hace a partir de las elaboraciones hechas previamente por los estudiantes y socializando con todas las dificultades, los aciertos y permitiendo realizar todos los ajustes necesarios que garanticen una entrega que cumpla con las expectativas planeadas. En ocasiones se genera un proceso similar al del aula invertida.

DB8: Yo hago dos procesos, digamos que, en un inicio solamente hacía... enviaba la guía, ¿Cierto? Enviaba la guía, pues con muchas indicaciones y es muy específica, digo yo, y los niños por correo me preguntan y yo le respondo. Digamos que ese ejercicio de realimentación se hace constante desde que me siento acá digamos hasta esa primera semana y lunes, martes y miércoles alcanzó a poder realimentarles digamos cualquier punto que ellos no comprendan.

Para este año hay una obligatoriedad, digamos entre comillas, hay un consenso, más bien desde consejo académico y se hacen encuentros virtuales y en esos encuentros virtuales si se hace esa esa realimentación o esa aclaración de dudas e inquietudes, hasta se da respuesta a muchas de las preguntas que uno deja en su taller.

DB2: Si, el proceso de retroalimentación de las clases remotas se ha hecho desde, digamos que varias posibilidades, incluso instrumentos como rúbricas, como indagar de manera oral, verbal a los estudiantes frente a las cuestiones que se han presentado durante el proceso académico.

DB5: En mi caso particular, la retroalimentación la realizaba a partir de la entrega de los trabajos asignados a mis estudiantes. Recopilo los errores más comunes e intento incorporar ejercicios que involucren esos temas donde se presentó mayor dificultad con las nuevas temáticas.

DB3: Si claro. Siempre retroalimento cada producción de mi estudiante. A vuelta de correo el recibe un mensaje que describe cuáles fueron las fallas. Luego, el estudiante identifica y devuelve su producción. No todos hacen correcciones, hay algunos que prefieren quedarse con la primera retroalimentación. Sin embargo, ellos hacen reconocimiento de sus falencias o fortalezas.

DB6: El proceso de retroalimentación de la evaluación con el estudiante en virtualidad lo hago por classroom, cuando le envío la nota del trabajo presentado al estudiante, le escribo o las felicitaciones por el trabajo presentado o por que le bajé puntos en la nota.

DB7: La retroalimentación la realizo por medio de correo electrónico o WhatsApp. Le escribo al estudiante primero lo que quedó bien y luego pongo una parte de observaciones donde describo las dificultades que se evidencian en la producción.

DB4: Si, si hago retroalimentación... es una forma loca con esta virtualidad. ¿Qué hago? Aparte del grupo de WhatsApp donde los notifico y los entero de todas las cosas del colegio, tengo un subgrupo, y ahí solo están los chicos. Ahí envío videos y una explicación. Después lo que hago es llamar a cada uno, porque en este grupo tan pequeño, se me facilita, si tuviera 40 estudiantes no podría hacer, pero tengo solo 13. Retroalimento y pregunto a través de las llamadas, y uso estas llamadas para evaluar para no realizar evaluaciones. Realizamos llamadas y videollamadas, charlas y ver lo que ha entendido, lo que ha comprendido. Entre charla y charla, ver lo que realmente ha aprendido, que ha entendido. Esa es mi forma de evaluar ahora, para dar un criterio y ver en qué proceso va el estudiante.

6. ¿Cómo vivieron las decisiones institucionales que se tomaron en cuanto a la evaluación durante la pandemia?

DB1: Los directivos en general, así como nosotros los docentes, no estábamos preparados para afrontar una situación como la que vivimos. La incertidumbre, las suposiciones y la falta de claridad en las decisiones intensificaron los problemas de comunicación que de hecho existen en las instituciones educativas. La confusión, la desesperanza, el miedo y la soledad generaron en mayor o menor proporción, estrés y ansiedad en toda la comunidad. (...) Por ejemplo las cartillas, la forma no se diseñó teniendo en cuenta las necesidades de quién las iban a desarrollar y eso complicó su revisión, entonces primero elaborar todo el contenido, luego que sí las enviaban por correo, luego que para quienes no tenían conectividad en físico, con todo eso las reclamaron incluso personas que no las necesitaban y luego la revisión que si se las enviaban a los profes o

que sí las escanean y las enviaban por correo, se optó por la segunda opción y la revisión fue un complique porque al momento de hacerlas no se había pensado cómo se iban a recoger o a revisar. En fin...demasiada improvisación, producto de la combinación de la situación con los problemas de comunicación y planeación que ya traía la institución.

DB8: Las decisiones en un inicio, como nadie estaba preparado, digamos que las decisiones que ya se ajustaron después de mitad de año del año pasado pues han sido también consecuencia de equivocaciones o de apuestas que no salieron bien. Entonces al principio se votó por lo cualitativo y después nos dimos cuenta de que no podíamos valorar solamente lo cualitativo o que eso lo podíamos volver a traducir en una nota. Se optó por una cartilla, pero al principio no daban tanto tiempo para realizarla, pues nosotros seguimos con las guías. Los tiempos de evaluación entonces, estaban los docentes... una parte de docentes que decíamos hay que seguir valorando, seguir exigiéndole a los estudiantes, que entreguen en los tiempos establecidos, muchos de ellos no querían hacer nada y los padres nos echaban la culpa a nosotros que porque no exigían. Y estaba la otra poca parte de los compañeros, pocos, que decían que no había que exigirles nada, que estaban esperando que saliera el decreto para promoverlos, entonces que ellos siguieran enviando cosas... como por entretenerlos, mandar las actividades como por entretenerlos, pero vuelvo e insisto, desde las decisiones institucionales... digamos, como yo hago parte, pues no me puedo... no me puedo hacer la taruga, no me puedo hacer la tonta, si no cómo son decisiones de consejo, yo asumo las decisiones de consejo. A veces ganamos, a veces las que nosotros proponemos pues no son las que quedan, pero tengo que asumir es porque yo hago parte de ese consejo académico y digamos que sí trato de dar respuesta a esas decisiones institucionales.

DB2: Bueno, yo estoy en proceso de transición institucional porque estuve el año pasado

en un colegio netamente urbano y ahora estoy en un colegio rural. Pues digamos que las decisiones que toma las instituciones frente a la evaluación en la pandemia, pues las considero muy desafortunadas porque, insistimos en algo que ayer hablábamos, y es que se limitan a una cuestión de la calificación y sobre todo en el colegio en el que estuve el año pasado va más allá porque, en un ejercicio un poco despótico por parte de la institucionalidad de este colegio, lo que quieren es aparentar, mostrar, ser famosos, aparecer en noticias, son muy mediáticos, y en ese orden de ideas pues lo importante es pasar a diestra y siniestra a todo el mundo, sin mirar procesos, sin mirar análisis, tomando decisiones como por ejemplo hacer actos de fé con las guías, y si la guía llegó al colegio listo, se pasa, independiente de lo que haya habido en el contenido. Con el transcurrir del tiempo nos encontramos que las guías en muchos casos estaban vacías y aun así esos estudiantes fueron pasados por qué la cuestión estaba, digamos que remitida únicamente al factor calificación y pues insisto, eso es absolutamente triste y desafortunado. En el colegio en el que me encuentro Pues digamos que ha habido un poco más de posibilidad de conectarse realmente con los entornos familiares para conocer en profundidad qué está pasando allí y demás, pero desafortunadamente también la perspectiva es de calificar, y entonces lo único calificable es la guía. Pues esa es como la situación de la evaluación de parte de la institucionalidad. ¿Cómo lo viví? Lo viví con dolor, con frustración, con la sensación de invisibilización del trabajo docente.

DB5: Con respecto a la tercera pregunta, creo que se generó controversia al no tener claridad sobre cómo se pretendía evaluar a los estudiantes sin conectividad. No hay claridad sobre tiempos de entrega ni criterios bien definidos en cuanto a que se pretende alcanzar con los estudiantes. Finalmente se apela a la flexibilidad permitiendo la entrega extemporánea de

cartillas, sin un desarrollo adecuado de ese material y permitiendo la promoción final de algunos estudiantes que realizaron algunas entregas muy pobres en términos de desempeño académico.

DB3: Al principio todo fue un choque, había diferentes puntos de vista de los docentes, pero con el tiempo fuimos aprendiendo que debíamos amoldarnos a las necesidades de todos. Finalmente se llegaron a acuerdos en dónde se tuvo en cuenta cada situación de los estudiantes ya que no todos tenían conectividad, entonces se evaluó de manera diferente cada caso. (...) Bueno en la institución trabajamos una semana en clase sincrónica o asíncrona y otra semana es solo para retroalimentación, por eso yo he tenido el tiempo para hacer la evaluación remota. Aunque para ser sincera, paso los días enteros pegada al computador, muchas veces trabajo más horas de las que me corresponde. Esa es la razón por la que puedo hacer una retroalimentación constante.

DB6: En el colegio cuando comenzó la pandemia fue el caos, todos los días se tomaban decisiones diferentes y días después se cancelaban y se tomaban otras...creo que el caos de la pandemia nadie lo esperaba ni estaba preparado.

DB7: En su mayoría fueron decisiones sobre la marcha siempre buscando que todos los estudiantes tuvieran acceso a las guías. Quienes las reciben físicas tienen la posibilidad de asistir al colegio a jornada de toma de fotos en las cuales los docentes envían las evidencias a los docentes correspondientes.

DB4: Muy complicado, muy complicado. Por culpa de esto, por culpa de las decisiones que se están tomando, yo creo que se va a ver muy afectada la educación en 3 o 4 años. Yo lo veo de esta manera y más porque estoy en este programa ahora. Decir que no pierde el año un niño porque no se puede dejar perdiendo, porque la condición... por el simple hecho de que

entregue cosas, a medias así sea, se le da una nota o un mínimo, pero no se le puede dejar perdiendo el año porque eso es injusto. Ahora viene este año y tampoco se puede decir, claro, el que no hizo pues nada, pero el que medio haga no se puede dejar perdiendo. Yo me pregunto, en bachillerato, sobre todo 6, 7 y 8.... yo me imagino que los chicos que han pasado con poco trabajo y este año otra vez y no sabemos qué va a pasar el próximo año, digamos que los de bachillerato llegarán así a décimo. ¿Cómo vamos a hacer los docentes para potenciar todo lo que dejaron de ver todo este tiempo para nivelar esos niños? Yo creo que esto es una tarea ardua y con consecuencias para los docentes. Y en primaria, como será las situaciones académicas de estos niños que han ido pasando, qué tendremos que hacer los docentes para poder nivelar, yo lo veo muy caótico. Va a afectar la educación en todos los niveles.

7. Cuéntenos su reflexión final.

DB1: Para la reflexión final retomo las palabras del compañero el día de ayer: "la escuela debe replantearse y de esta situación pueden surgir dos caminos, por un lado nos fortalecemos y renacemos de las cenizas o definitivamente el mundo nos absorbe y nos perdemos en el limbo de una sociedad que no tiene claro el valor de la educación pública y de calidad para todos".

DB2: Y pues para finalizar, creo interesante este tipo de espacios que entre otras cosas logran evidenciar que poseemos muchas debilidades, muchos vacíos conceptuales, pedagógicos de los docentes y que deberíamos perder el miedo a debatir sobre ellos, a discutir, a darnos cuenta que no tenemos la verdad revelada y que por ejemplo fácilmente podemos incurrir en el error de no diferenciar evaluación de calificación, a propósito de lo que ustedes han planteado en este diálogo de prácticas educativas.

DB3: Considero que he aprendido demasiado de esta nueva situación. Ya que, nuestras costumbres eran otras, sé que la virtualidad ha sido difícil porque no todos manejábamos las

herramientas tecnológicas, pero en mi caso aprendí demasiado, ahora se de varias plataformas que me han ayudado a enriquecer mis clases. También a identificar las distintas situaciones que presentan nuestros estudiantes y de qué manera podemos ayudarlos. Finalmente, lo académico en esta pandemia me permitió conocer más al estudiante como una persona frágil quién necesita mucho de mí.

DB7: Con todo esto de la virtualidad, he aprendido mucho sobre herramientas tecnológicas, he "cacharreado" mucho con varias plataformas que no conocía y he fortalecido el uso con las pocas que antes usaba. Y ahora sí uso el correo institucional.

DB4: También considero que esta virtualidad nos ha dejado cosas muy buenas. es que antes no la teníamos y no sabíamos cómo, pero cómo la vida nos obligó, no fue si queríamos o no, cosas que yo no creo que podemos dejar como una rueda suelta y que debemos aprovechar y es que los niños cada día más en un espacio virtual van a poder, los que aprovechen esto, podrán adquirir más capacidades culturalmente, van a poder tomar los cursos que quieran sin tener un docente. los chicos inquietos, los que quieran saber más y los que tengan los recursos, claro, van a poder capacitarse y esto va a abrir una brecha, porque un niño que tenga la capacidad y la inquietud va a estar indagando e indagando, y pues frente a otro que no tuvo los recursos o no quiso por pereza, pues esto es algo bien serio. Yo creo que debemos aprovechar al máximo esta virtualidad y la forma de..., puede ser agobiante y estresante trabajar de esta manera, sobre todo con la educación muchas veces discutimos que el docente va a pasar a un segundo plano, pero esto nos ha demostrado que no. Los chicos sin docente no son, y menos en nuestros colegios donde los chicos están formados y están culturalmente listos para sentarse y prácticamente a hacer lo que uno dice. No como otros niños que han sido criados en otras culturas y otras formas de ver la vida. Esa es mi reflexión acerca de todo esto.

Anexo C. Sondeo de Opinión

Sondeo de opinión Básica Primaria

DOCENTE PARTICIPANTE	PREGUNTA 1: ¿CÓMO ESTÁ ENSEÑANDO EN ÉPOCA DE PANDEMIA?	PREGUNTA 2: ¿CÓMO ESTÁ EVALUANDO EN ÉPOCA DE PANDEMIA?
<p style="text-align: center;">DP1</p>	<p>Yo creo que he aquí el proceso de evaluación es bastante complejo, sí, bueno uno tiene la fortuna de estar en contacto en el caso mío por medio del WhatsApp en contacto diario con los padres de familia quienes me enviaban los trabajos y pues obviamente sus trabajos llegaban hacía una retroalimentación a los mismos mencionando pues algunos elementos básicos para que los estudiantes fueran poco a poco mejorando, pero yo creo, que más que un proceso evaluativo cuantificativo, es de valorar y valorar el que se ha hecho cómo se ha hecho cómo se puede mejorar y generar una cuantificación si se habla en ese sentido, es bastante complejo y peligroso porque no sabemos cómo tal el proceso si, a nosotras como todas las evidencias que nos envían son en algunos casos fotos y en otros vídeos cortos, de los ejercicios realizados. Sin embargo, pues no estamos viendo el proceso completo si lo que uno puede evidenciar en el aula de clase cuando está en el aula de clase tiene esa posibilidad de ver el proceso, de cómo está avanzando de ello cómo puedo ir fortaleciendo esas dificultades que tiene el estudiante pero acá es muy complejo, porque desafortunadamente pues no teníamos ese contacto con el niño, el intermediario y el padre de familia muchas bueno en algunos casos los padres por querer hacer más, hacen menos entonces, les hacen las tareas</p>	<p>Bueno, yo trabajo en grado primero y por acuerdo institucional debemos trabajar en conjunto las cuatro profesoras del grado, en ese sentido pues que éramos unas guías para ser entregadas a los estudiantes de forma virtual estaba destacar que cuando empezamos a recibir los primeros trabajos pues nos dimos cuenta que habían ciertas falencias porque quienes estaban viendo los trabajos eran los padres de familia y al ver pues que habían ciertas e incoherencias en la realización de los mismos pues decidimos empezar a realizar unos vídeos, vídeos explicativos que les permite ya que nos permitían tener un contacto de una u otra forma virtual con los estudiantes y nos daban la posibilidad de explicarles lo que nosotros queríamos que hicieran, en ese sentido se empezaron a generar pues vídeos en vídeos y una serie de ejercicios más de tipo práctico que les permitieran a los niños en casa a los papás también y a las actividades que se hacía esto fue bastante positivo porque pues como que se entendían mejor las actividades, los ejercicios que se planteaban. Sin embargo, pues también genera una cierta dificultad en cuanto a los estudiantes o padres de familia que no se pueden conectar o no</p>

	<p>les ayudan a hacerlo si no les permiten a los niños hacer realizar por ellos mismos. Obviamente con una instrucción porque uno no dice que el niño realice la guía sola pero sí con una instrucción sin embargo pues los padres de familia de pronto pues su idea de educación y de formación está en que el niño saque la mejor nota y pues eso muchas veces implica que les definen realizando el trabajo. Entonces, pues así ha sido más un proceso valorativo pero desde lo cualitativo mencionándoles que ese tipo de cosas a mejorar, exaltando obviamente lo que han hecho muy bien y cabe resaltar pues que en todo este proceso de enseñanza y aprendizaje en medio de la pandemia el acompañamiento de los padres de familia es esencial, si existe un muy buen acompañamiento, los procesos que se generan desde la virtualidad son positivos pero si desafortunadamente no existe el tiempo o de pronto también económicamente no está la disponibilidad o simplemente pues no se quiere hacer pues los resultados son bastante pobres.</p>	<p>podían descargar los vídeos en porque pues de una u otra forma pues se podía ver como una inequidad en el acceso a estos en ese sentido en las últimas guías que enviamos a los estudiantes, se planteó la descripción completa del vídeo del ejercicio de tal manera que el vídeo simplemente fuera como un elemento más a los que ellos se podían dirigir si tenían el acceso, pero si no, no era necesario después se podía se podía leer cada una de las instrucciones y como los ejercicios se ha realizado y en este proceso de enseñanza-aprendizaje lo que hicimos en el grado en particular fue priorizar este tipo de habilidades queríamos desarrollar en los niños porque pues no podíamos tener en cuenta toda la cantidad de matemáticas propuestas en el grado en ese sentido priorizamos pues habilidades básicas para desarrollar en el grado como es el proceso de enseñanza de lectura y escritura procesos lógicos matemáticos, el reconocimiento de números, cantidades, de figuras y pues a partir de eso empezar a aislar con elementos de las otras materias pero como tal como tal enfocarlo en el desarrollo de habilidades.</p>
<p>DP3</p>	<p>Enseñar en época de pandemia ha sido un proceso de continua transformación, a pesar de que nuestros estudiantes son nativos digitales como se les denomina a los niños y adolescentes de esta generación existen dificultades no solo por falta de recursos o conectividad. Se evidencia poco</p>	<p>La evaluación en época de pandemia se h desarrollado por procesos donde los estudiantes envían las evidencias de sus trabajos y de igual manera obtienen una retroalimentación que sugiere fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora. De igual forma se ha</p>

	<p>conocimiento por parte de los educandos o dominio para acceder a plataformas que permitan una mayor comunicación entre docente y estudiantes, por cual ha sido necesario generar guías aprendizaje que contengan información clara, necesaria y oportuna para cada uno de los estudiantes. Las guías cuentan con enlaces para los estudiantes que tienen los recursos y pueden acceder a más información; como también las guías brindan información necesaria para estudiantes sin conectividad. Las guías ofrecen comprensión, interpretación y análisis de contenidos curriculares según el plan de estudios del año en curso. Además, se ha logrado establecer comunicación con algunas familias, desarrollando encuentros virtuales que permiten a los estudiantes interactuar entre ellos, preguntar por sus inquietudes o escuchar sugerencias del proceso</p>	<p>involucrado a la familia para que conjuntamente hagan en cada proceso su propia autoevaluación.</p>
<p>DPO</p>	<p>Bueno, nuestra propuesta de enseñanza en época de pandemia surge de una propuesta que nos venimos pensando desde el año pasado con otras dos compañeras, cada una tiene como fuerte entonces, dijimos mezclamos estos fuertes y tratamos de que los niños desde primero puedan vivir una propuesta diferente de aprendizaje, ¿Esto como lo hicimos? Agrupando, bajo un proyecto que determinamos que se llamaría aprendiendo haciendo cuatro núcleos en los cuales se acogen las diferentes áreas porque pues nuestra idea era poder desarrollar proyectos de aula pero pues igual ustedes saben que el sistema evaluación y todo lo que nos piden puesto que aprender a jugar con ello, entonces, lo que hicimos fue</p>	<p>Bueno, el tema de la evaluación es un tema bien complejo, digamos que hemos tenido como unas discusiones internas bastante... como fuertes porque decíamos... no podemos evaluar como si estuviéramos en la presencialidad y en la normalidad de la escuela sí, pero pues tampoco podemos modificar nuestro sistema institucional de evaluación si no nos lo han permitido entonces digamos que nuestro SIE plantea que nosotros a través de cuatro habilidades que maneja el colegio, tenemos que hacer unos indicadores de logro entonces nosotras lo que hicimos fue jugar con eso. Entonces, nuestros indicadores de logro van determinados de tal manera de</p>

	<p>agrupar las cuatro áreas eso lo hicimos las cuatro áreas son las siguientes: la primera matemáticas, que se llama matemáticas, porque queríamos como que fuera todo este cuento de descubrir los números pero no solamente el pensamiento numérico sino todos los pensamientos matemáticos, pero de una manera como muy diferente a través de la experimentación de los materiales entonces bueno esa era nuestra primera propuesta que acoge matemáticas y geometría.</p> <p>La segunda pequeños científicos que acoge todo lo que son las ciencias naturales tecnología y sistemas informática, ese es otro núcleo pequeños científicos aquí lo que nosotros queríamos era que a través de la exploración los niños pudieran desarrollar parte de la estrategia STEM, que es una estrategia que lo que busca es que los niños desarrollan desarrollen habilidades, no conocimiento, sino habilidades científicas, bajo esta propuesta pues tratamos en la medida lo posible desarrollar nuestras guías.</p> <p>La siguiente es Literarte entonces lo que mezclamos es toda la parte del español pero también esos otros lenguajes que muchos se manifiestan a través del arte entonces por eso la llamamos literaria y la otra sentí pensantes y necesita nosotros lo que buscamos fue agrupar las ciencias sociales las cátedras religión y ética y valores entonces lo primero que hicimos fue como determinar los mecanismos con los papás cómo nos íbamos a comunicar a la final nos dimos cuenta que cada grupo funciona de manera diferente, y entonces en mi caso particular con los papás manejo todo suelo por</p>	<p>que no se mire el conocimiento como tal que hizo el niño porque si tú miras lo que nosotros hacemos es el niño entrego o no entregó y lo que entregó por lo general está bien hecho y si no está bien hecho los papás de una corrigen apenas uno les diga entonces pues es relativo casi todos tienen 5,0 5,0 5,0 5,0. Entonces, pues por eso decimos que la objetividad hay en el proceso es compleja lo que hicimos es más como la parte del acompañamiento y en las habilidades mínimas que el niño pudo desarrollar.</p>
--	--	---

	<p>WhatsApp y entonces nosotros manejamos todo por WhatsApp, alguna vez intentamos hacer clases virtuales pero no nos funcionó entonces, apoyamos nuestro trabajo en vídeos que desarrollamos nosotras sí, y en vídeos que podamos encontrar en internet ¿Cómo lo hacemos? semanalmente el día lunes enviamos una guía en la cual tiene especificado día por día que desarrolla el niño entonces tenemos el lunes que haría vamos a desarrollar martes miércoles jueves y viernes. Todos los días se trabajan dos trabajos uno que tenga que ver con los cuatro núcleos y tratamos de que todos los días se vaya algo de refuerzo del proceso lecto escritor, porque en primero los niños tienen que reforzar aquí quiero hacer una aclaración nuestra propuesta de aprendizaje queríamos que fuera una manera diferente, pero pues bajo las circunstancias nos ha tocado acudir mucho como el método tradicional que es como el método que los papás más cómodos se sienten y que mejor manejan. Entonces, pues sí nos ha tocado cómo recurrir a no desde el método global sino desde el reconocimiento de las letras y trabajar con cada una de ellas y bueno ha funcionado y los papás se han sentido cómodos y han apoyado con cada una de las áreas pues como ya te decía tratamos de que cada niño trate de tener una experiencia pequeña de lo que nosotros quisiéramos desarrollar en el colegio que lo desarrolle en casa entonces no sé por ejemplo hacemos experimentación para el tema científico, en el tema de sentir pensantes trabajamos muchos audios videos dibujos tratamos de hacer</p>	
--	---	--

	<p>también que los niños nos manden mensajes a otros, se manden dibujos y como para tratar de mantener esa manera de comunicarnos e interactuar que es tan compleja en este momento. Entonces, digamos que para nosotras este tema de la enseñanza ha sido un poco compleja pues porque al inicio los papás estaban como todavía acomodándose en esta situación el problema económico, social de las familias pues es complejo. Entonces, pues mientras los papás como que se adaptaron y aprendieron cómo sobrellevar la situación algunos funcionaron otros no entonces se acumuló el trabajo entonces se empieza a ver como una negociación con los papás y los niños porque como estos son tan pequeños y necesitan todo el tiempo de alguien que les ayude y muchos estaban era pendiente los chicos grandes porque pues ya sabes qué veces los saturan de trabajo y dejaron rezagados a muchos chiquitos, pero la gran mayoría de papás no se han colaborado con ello.</p>	
<p>DP4</p>	<p>En primera medida se busca que se generen espacios de compartir tiempo de calidad en familia y a su vez estimular la posibilidad de que los niños y niñas potencien su desarrollo. Por esa razón se ha buscado generar propuestas desde un blog virtual y generalmente todos los días se sube una experiencia relacionada con literatura infantil, música, canto, juegos, arte, algunas veces actividades interactivas que se encuentran en la web, entre otros, garantizando que de alguna manera los niños en esa interacción, tengan la posibilidad de seguir comunicando sus intereses, sus gustos, sus ideas a</p>	<p>La evaluación sigue siendo continua en la medida que las condiciones así lo permitan. Las familias deben evidenciar el acompañamiento a los niños a través de la comunicación con la profesora, para dar cumplimiento al propósito de las estrategias de aprendizajes y continuar con el proceso de evaluación cualitativa y permanente, que dé cuenta de manera descriptiva el proceso de desarrollo del niño; de esta manera, se sugiere presentar a la docente evidencias tales como: fotos, videos, dibujos, comentarios y el</p>

	<p>través desde sus múltiples lenguajes y así construir su percepción sobre el mundo que le rodea, haciendo uso no solo de lo virtual, sino que también de aquellos recursos que le son a fin a su contexto como sus juguetes, objetos personales, elementos de su casa, comida, rutinas familiares, la imaginación e invención. Estas experiencias están hiladas a una propuesta basada en un proyecto de aula “Dime que comes y te diré quién eres”. Para los casos de niños sin conectividad se envía la estrategia por WhatsApp, se hace un seguimiento semanal a través de una llamada telefónica. Un par de veces he interactuado a través de una videollamada.</p>	<p>diligenciamiento de dos formularios por parte de las familias que tienen como objetivo hacer una autoevaluación a las familias, valorar la estrategia y sobre todo recoger la voz del niño (a) con relación a la estrategia. Realmente es complejo hacer la observación al desarrollo de los niños (as) pero se valora el debido acompañamiento de la familia.</p>
--	---	---

Sondeo de opinión Básica Secundaria

DOCENTE PARTICIPANTE	PREGUNTA 1: ¿CÓMO ESTÁ ENSEÑANDO EN ÉPOCA DE PANDEMIA?	PREGUNTA 2: ¿CÓMO ESTÁ EVALUANDO EN ÉPOCA DE PANDEMIA?
DB0	<p>En nuestra institución hemos pasado por varias etapas al inicio se enviaron trabajos vía página web de una profe del colegio, página de Facebook y correo institucional de los estudiantes, un gran porcentaje lo tienen. Luego en el área donde estoy trabajando creamos un blog y empezamos a colgar las actividades. Después empezamos a organizar grupos WhatsApp ya que muchos estudiantes no tienen Internet permanente y poder llegar a más estudiantes. Sin embargo, la recepción de trabajos y retroalimentación se realizó por correo electrónico. Luego, empezamos a realizar encuentros sincrónicos cada 15 días vía Zoom, para realizar explicación de las actividades y dudas que tenían los estudiantes. A la par se</p>	<p>El proceso evaluativo ha sido más cualitativo, retroalimentación de las actividades y corrección de estas. Se ha tenido en cuenta la entrega de las actividades, asistencia a las reuniones virtuales en la medida de lo posible y entrega de evidencias de la cartilla.</p>

	<p>crearon cartillas para los estudiantes que no tenían conectividad. A su vez se mantuvo diálogo constante con los padres de familia y estudiantes a través de WhatsApp. Para ese segundo semestre el colegio se piensa unificar a través de la plataforma de Google Classroom, los docentes ya recibieron capacitación para su utilización y continuar con las cartillas para los estudiantes no conectados.</p>	
DB2	<p>Las clases son sincrónicas con cada curso y al ser grabadas, el resto de los estudiantes que no pudieron asistir en vivo la trabajan asincrónicamente. El canal de comunicación previo a la clase es Classroom porque desde allí se comparte un enlace seguro que evita la presencia de agentes externos y se cambia en cada sesión. 5 minutos antes de empezar la clase se hace público dicho enlace. La clase es por Meet. El tiempo de interacción con estudiantes es de una hora semanal por disposición institucional. El porcentaje aproximado de estudiantes en contacto es del 70% en los grados superiores (9° y 10°) y del 40% en séptimo. Las actividades eran clases interactivas con uso de herramientas como Google Maps, Earth, sopas de letras, crucigramas, ruletas y diálogo de saberes con los estudiantes. El trabajo es una historieta que se debe alimentar luego de cada sesión. Los resultados deben ser enviados al correo electrónico institucional del docente y la evaluación de cierre es darle final a la historieta en vivo a través de meet.</p>	<p>La evaluación es procesual y se prioriza la imaginación del estudiante y el esfuerzo por realizar su trabajo. El principal criterio de evaluación es la posibilidad. Esto quiere decir que existe flexibilidad para que el estudiante entregue cuando le sea posible por conectividad. Mi objetivo es evaluar dejando de lado calificar. La historieta le permite al estudiante expresar sus sentimientos en medio de la emergencia sanitaria.</p>
DB3	<p>Al inicio de la pandemia se manejó la unidad didáctica la cual es elaborada por los docentes del colegio, está cuenta con los temas del plan de estudios y actividades propuestas según el grado y la asignatura. Por otra parte, el colegio tiene la plataforma de</p>	<p>Durante el primer trimestre se tuvo en cuenta las calificaciones que se obtuvieron en presencialidad. De igual manera se les calificó la asistencia virtual a quienes pudieron hacerlo y a quienes no se les puso un 30 por</p>

	<p>Moodle y por eso trabajamos con ella, aunque al principio colapso por la sobrecarga de estudiantes. Es allí donde los docentes comienzan a hacer uso de otras herramientas tecnológicas tales como zoom, Facebook, WhatsApp, meet entre otras. Al inicio se intentó trabajar de manera sincrónica según el horario escolar es decir tres horas a la semana según mi asignatura, pero tuvimos varios inconvenientes como la falta de internet o aparatos electrónicos dentro de las familias. Por lo tanto, de cuarenta estudiantes por curso en total 7 cursos a mi responsabilidad asistían entre 5 a 20 estudiantes por salón. Es decir, entre un 12% y un 37% asistían a clase. Teniendo en cuenta la poca asistencia de los estudiantes se reforzaban las temáticas de la unidad didáctica a manera de chat y audio. Ya que pocos contamos con cámaras. De manera asincrónica se manejaron videos en YouTube hechos por la docente, foros y fotos de las actividades desarrolladas en la unidad didáctica. Debido a la poca participación, la institución decidió manejar 5 asignaturas por semana para que el docente tuviera tiempo de calificar y el estudiante no se sintiera estresado por la cantidad de actividades que se estaban dejando en cada asignatura. El tiempo con los estudiantes ahora se trabaja una vez de manera sincrónica y una vez asincrónica a la semana.</p>	<p>derecho a la oportunidad. En este segundo trimestre la asistencia ha incrementado y se califican solo las actividades entregables ya que los que no cuentan con internet se les llevo las unidades didácticas a las casas y ellos pueden enviar fotografías cuando puedan ...los estudiantes de extrema pobreza hacen la recolección de actividades en una carpeta y estamos a la espera de cómo pueden hacerlas llegar.</p>
<p>DB4</p>	<p>Inicialmente entregué guías para ser desarrolladas, formé un grupo de WhatsApp para poder estar en contacto diariamente. Pero mis estudiantes están ubicados en Usme barrio Juan rey, la mayoría de los padres trabajan informalmente y no siempre tienen datos para estar en</p>	<p>Desde la comprensión lectora evidenció si el estudiante puede dar cuenta del tema a través de preguntas.</p>

	<p>contacto. Solo pude estar en contacto con el 10% del grupo en clases virtuales explicando y evaluando.</p>	
DB7	<p>Las clases son llevadas a cabo por medio de guías teóricas y guías prácticas en cada asignatura, el medio de comunicación ha sido el correo electrónico, WhatsApp y llamadas tanto a estudiantes como a padres de familia. Me he logrado comunicar con el 100% de mis estudiantes de dirección de grupo. Con los demás cursos a los que orientó clase me comuniqué por los mismos medios, pero tiene prevalencia el correo electrónico.</p> <p>Es importante la colaboración entre directores de grupo y docentes de las diferentes asignaturas. Además, se llevan a cabo reuniones virtuales con los estudiantes.</p>	<p>Los procesos de evaluación para este segundo periodo será evaluar el ser y el saber. Teniendo mucho en cuenta el gran elemento de la autoevaluación.</p>
DB8	<p>Lo hago por medio de guías con 11 cursos, aproximadamente 400 estudiantes, guías cada quince días, por medio de correo electrónico y WhatsApp hago la retroalimentación y recibo los trabajos. Los trabajos requieren comprensión lectora y producción textual por parte de los estudiantes sobre cultura en general y en algunas ocasiones videos de su proceso práctico realizado en la presencialidad, teniendo en cuenta el tema para cada uno de los niveles, por semestre manejo tres niveles.</p>	<p>Se tuvo en cuenta la presencialidad con un porcentaje del 40%, la virtualidad como un 40%, autoevaluación 10% y coevaluación otro 10%. De manera específica si se valoró, la puntualidad, trabajos completos, elaboración de trabajos por los mismos estudiantes, la argumentación de teniendo en cuenta el texto y el contexto.</p>

Anexo D. Juicios de Expertos

Juicio de expertos 1

DATOS EVALUADOR

Nombres y apellidos	Ragnhild Guevara Patiño
Formación	Doctora en Educación
Desempeño profesional	Docente orientadora

CRITERIOS DE VALIDACIÓN

CRITERIO	DESCRIPTOR
Claridad	Las instrucciones y el planteamiento de las preguntas se encuentran expresadas adecuadamente y se facilita su comprensión.
Coherencia	Las preguntas propuestas se relacionan y complementan entre sí.
Confiabilidad	Las preguntas planteadas son pertinentes y coherentes a las necesidades de información sobre los procesos de formación en investigación, educación y desarrollo social y humano.
Validez	El instrumento permite una medición cualitativa a profundidad de los aspectos relacionados con el Programa.
Objetividad	Las preguntas y metodología propuesta expresan idoneidad, neutralidad e imparcialidad sobre los ejes y procesos de formación.
Suficiencia	Las preguntas comprometen las consultas necesarias a los estudiantes para el proceso de autoevaluación con fines de acreditación.

PROCESO DE VALIDACIÓN

De acuerdo con el descriptor proporcionado a los criterios de validación marque con X según corresponda en: 1_Deficiente, 2_Insuficiente, 3_Bien, 4_Muy bien y 5_Excelente.

Nota: En todos los casos las observaciones y recomendaciones son importantes, sin embargo, se requiere con mayor grado de detalle y claridad en los casos en que la valoración sea entre 1 y 3.

CRITERIO	VALORACIÓN					OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES
	1	2	3	4	5	
Claridad						

					x	Las preguntas se expresan adecuadamente y son de fácil comprensión.
Coherencia				X		Importante relacionar el tema de la utilización del tiempo con la práctica evaluativa.
Confiabilidad				X		Las preguntas son pertinentes a las necesidades de formación. La posibilidad de hacer preguntas cerradas permite una mayor precisión de la respuesta.
Validez				X		La encuesta mide las variables planteadas en relación con la caracterización de los docentes y el análisis de las prácticas evaluativas. Creo que el objetivo de la investigación según lo leído en esta encuesta debería ser la descripción o análisis de las prácticas evaluativas.
Objetividad				X		Las preguntas muestran imparcialidad frente a lo propuesto, sugiero preguntar sobre ¿Qué se evalúa?, además de los contenidos de las asignaturas tomar en cuenta las habilidades socioemocionales y los aprendizajes para la vida.

						<p>Un aprendizaje en la pandemia ha sido la importancia del trabajo en equipo, es pertinente preguntar por los espacios de evaluación que se han organizado con el apoyo de los colegas (Comisiones de evaluación u otros espacios).</p> <p>Es pertinente el apoyo que el profesor ha recibido del equipo de orientación frente al manejo de calamidades familiares tales como familias con contagio de covid19, etc.</p> <p>El profesor puede manejar su evaluación, pero el lineamiento que dan los directivos docentes influye en la manera como se maneja dicha evaluación.</p> <p>¿Cuál ha sido la directriz que la institución ha dado sobre el proceso de evaluación?</p> <p>¿Cómo manejaron en el colegio los lineamientos del Ministerio de Educación y la Secretaría de Educación frente al SIE?</p> <p>¿Se mantuvo en la pandemia el desarrollo del modelo y enfoque pedagógico del colegio?</p> <p>¿Cuál es el sentido de la evaluación formativa?</p>
Suficiencia				X		Las preguntas se relacionan con el

						proceso de autoevaluación con fines de acreditación.
--	--	--	--	--	--	--

Ragnhild Guevara Patiño

Firma

Juicio de expertos 2

En el texto antes de iniciar la encuesta, es importante que todos los espacios de las palabras a nivel horizontal queden igual, de igual manera el título (PRÁCTICAS EVALUATIVAS DURANTE LAS CLASES REMOTAS) y (ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES) no se debe presentar en mayúscula sostenida por regla ortográfica. Al incluir

la palabra Bogotá, sugiero incluir la palabra Bogotá D.C.

Es importante que se mencione el objetivo de la presente investigación.

Resalto que incluyeron la Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.

En la parte inferior, es importante agregar la palabra *valiosa* (Agradecemos su valiosa participación en esta investigación) que resalte la importancia de los docentes en la respectiva investigación.

En la pregunta *¿Cuál es su nivel académico máximo alcanzado? es importante discriminar aún más las posibilidades*

Normalista Superior

Profesional no licenciado

Profesional licenciado

Profesional no licenciado con especialización

Profesional licenciado con especialización

Profesional no licenciado con maestría

Profesional licenciado con maestría Profesional

no licenciado con doctorado Profesional

licenciado con doctorado

En la pregunta Elija la institución educativa donde trabaja, se debe corregir la palabra institución y sugiero que se reemplace la palabra elija por seleccione.

En la pregunta ¿Cuánto tiempo lleva siendo profesor en esta institución educativa? Se sugiere incluir ¿Cuánto tiempo lleva desempeñando el rol de profesor en esta institución educativa?

Tener en cuenta que se debe manejar un solo lenguaje (docente) o (profesor) porque en el encabezado del instrumento se visualiza la palabra docente y en las preguntas profesor.

En la pregunta ¿Qué asignatura (s) enseña? Marque las opciones que correspondan, se sugiere incluir todas las opciones que presenta el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente.

Por ejemplo, Ciencias económicas y políticas y que no aparece en el formulario que ustedes presentan.

En la pregunta ¿En qué grado(s) enseña? Marque las opciones que correspondan, se sugiere incluir el programa de Doble Titulación del SENA o como se conocía antes Articulación con la educación media, teniendo en cuenta que, en diversos colegios, los docentes orientan el currículo en el programa de Doble Titulación del SENA.

En la pregunta Durante la pandemia, ¿cuántas horas de clase realiza semanalmente en su jornada laboral?

Teniendo en cuenta la emergencia sanitaria por Covid-19, tengo entendido que los docentes no orientan clases porque tienen diversas dificultades de conectividad, por lo tanto, se reemplazan con talleres, guías, videos, cartillas, entre otros con soporte a través de correo electrónico, WhatsApp, llamadas telefónicas, entre otros.

En la pregunta Teniendo en cuenta la aplicación de clases remotas, marque los recursos usados, se sugiere adicionalmente incluir Google Meet, Skype, Microsoft Teams, entre otros, para complementar las opciones en esta pregunta.

Con relación a las prácticas evaluativas, se sugiere respetuosamente tener en cuenta las siguientes anotaciones.

Sugiero respetuosamente formular y agrupar las preguntas con relación a los factores que se pretenden identificar, por ejemplo, las prácticas evaluativas desde

una perspectiva formativa, las prácticas evaluativas desde una perspectiva técnico instrumental.

En la pregunta Previo a la pandemia, ¿cuáles eran sus propósitos regulares a la hora de evaluar en sus clases?, sugiero incluir Pandemia Covid-19 Emergencia Sanitaria.

En las preguntas formuladas por ustedes, sugiero mejorar la formulación de las preguntas, para que los profesores tengan plena claridad, así mismo, para que los investigadores puedan interpretar los resultados adecuadamente.

Agradezco su atención.

Anexo E. Invitación para Docentes Primer Momento (Cuestionario)

Maestros y maestras, reciban un cordial y respetuoso saludo,

De antemano, espero que estén muy bien, al igual que sus familias y seres queridos.

El día de hoy quiero invitarlos a hacer parte de la investigación “La evaluación en el aula durante el desarrollo de clases remotas en época de pandemia en colegios públicos de Bogotá, un estudio de caso”, la cual busca poder conocer de forma profunda, las prácticas evaluativas enmarcadas en el contexto de pandemia. Por lo tanto, su colaboración será de vital ayuda para lograr el objetivo de este ejercicio investigativo.

Su valiosa colaboración, se dará en tres momentos que nos permitirán recolectar los datos suficientes para realizar un análisis sólido y obtener los mejores resultados, los cuales podrán conocer una vez se haya logrado la finalización de la investigación. A continuación, señalaremos los pasos a seguir:

1. Responder la siguiente encuesta, es importante recordar que los datos, información y respuestas dadas por cada uno de ustedes, tendrá como único objetivo el uso para dicha investigación y el manejo de datos e información serán tratados bajo la normatividad legal vigente. Enlace de acceso a la encuesta: <https://forms.gle/9Y5iBLE26UMyH2kUA>
2. Compartir una actividad académica o clase que haya realizado durante sus clases remotas de forma sincrónica o asincrónica, a través de un correo que se les enviará una vez haya sido diligenciada la encuesta, por medio del cual buscamos poder comprender sus formas de evaluar el aprendizaje en medio de la pandemia.
3. Participar en una conversación con sus compañeros de institución, sobre la evaluación, además, de ser un espacio para que ustedes puedan expresar todas sus inquietudes sobre la investigación y también, dar a conocer su percepción y objetivos a la hora de evaluar el aprendizaje de sus estudiantes. Esta actividad se llevará a cabo a través de la plataforma Teams, y se les informará con anticipación el día y la hora de esta.

Atentamente,

Stephanie Melo Pabón y William Pedreros

Maestría en Desarrollo Educativo y Social. UPN – CINDE.

Anexo F. Cuestionario

Prácticas evaluativas durante las clases remotas.

Encuesta dirigida a docentes:

Querido/a docente, el día de hoy lo invitamos a ser parte del proceso de investigación titulada “La evaluación escolar en el desarrollo de clases remotas en contexto de pandemia en colegios públicos de Bogotá, un estudio de caso”, la cual busca conocer las prácticas evaluativas de los docentes de Colegios Públicos en la ciudad de Bogotá, durante la pandemia generada por la COVID - 19.

Para la comunidad educativa es de suma importancia, conocer de primera mano las prácticas evaluativas realizadas como parte del proceso de enseñanza - aprendizaje durante esta emergencia, reconociendo que ustedes los docentes son quienes han demostrado la entereza y el compromiso por mantener sin interrupción los procesos educativos en la ciudad de Bogotá D.C.

Las siguientes preguntas buscan conocer sus proyecciones, prácticas, propuestas y objetivos pedagógicos a la hora de implementar la evaluación en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes en el marco del atípico contexto educativo atravesado por la COVID - 19.

Por favor, tenga en cuenta que las respuestas serán analizadas únicamente por el grupo de investigación que ha planteado dicha propuesta, en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social; así mismo, los resultados se darán a conocer al final del procesamiento de la información.

Lo anterior, en estricto cumplimiento de lo reglamentado en la Ley 1581 de 2012, respecto al tratamiento de datos personales.

Agradecemos su valiosa participación en esta investigación.

Atentamente,

Stephanie Melo Pabón y William Pedreros Muñoz.

Estudiantes Maestría en Desarrollo Educativo y Social UPN - CINDE

1. Correo:

2. Seleccione su rango de edad

20 - 29 años.

30 - 39 años.

40 - 49 años.

50 - 59 años.

Más de 60 años.

3. ¿Hace cuántos años se dedica a la docencia?

Menos de 5 años.

5 a 14 años.

15 a 24 años.

25 a 34 años.

35 a 44 años.

Más de 45 años.

4. Seleccione su formación académica.

Normalista superior.

Profesional no licenciado.

Profesional licenciado.

Profesional no licenciado con especialización.

Profesional licenciado con especialización.

Profesional no licenciado con maestría.

Profesional licenciado con maestría.

Profesional no licenciado con doctorado.

Profesional licenciado con doctorado.

Otro.

5. Seleccione la institución educativa donde trabaja.

Colegio Enrique Olaya Herrera IED.

Colegio de Cultura Popular IED.

Colegio Miguel de Cervantes Saavedra IED.

Colegio Venecia IED.

Colegio José Jaime Rojas IED.

Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED.

Colegio Nueva Esperanza IED.

Colegio San Cayetano IED.

SOBRE SUS CLASES.

6. ¿Cuánto tiempo lleva desempeñando el rol de docente en esta institución educativa?

Menos de un año.

1 a 5 años.

6 a 10 años.

11 a 15 años.

16 a 20 años.

Más de 20 años.

7. ¿Qué asignatura (s) enseñó durante las clases remotas? Selecciona todos los que correspondan.

Ciencias naturales y educación ambiental.

Ciencias sociales.

Educación artística y cultural.

Educación ética y en valores humanos.

Educación física, recreación y deportes.

Educación religiosa.

Humanidades: Lengua castellana.

Humanidades: Idioma extranjero.

Matemáticas.

Tecnología e informática.

Ciencias económicas y políticas.

Filosofía.

Otro.

8. ¿En qué grado(s) enseñó durante las clases remotas? Marque las opciones que correspondan.

Preescolar.

Primero.

Segundo.

Tercero.

Cuarto.

Quinto.

Sexto.

Séptimo.

Octavo.

Noveno.

Décimo.

Undécimo.

Articulación con la educación media.

Otro.

9. ¿A cuántos grupos (cursos) orientó durante las clases remotas?

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Más de 6

10. Durante la pandemia, ¿cuántas horas empleó semanalmente en su jornada laboral?

20 a 25.

Más de 25.

11. Teniendo en cuenta las horas de clases durante la pandemia, ¿cuántas se desarrollaron de forma sincrónica semanalmente?

Cero (0).

1 a 5.

6 a 10.

11 a 15.

16 a 20.

20 o más.

12. Teniendo en cuenta las horas de clases durante la pandemia, ¿cuántas se desarrollaron de forma asincrónica semanalmente?

Cero (0).

1 a 5.

6 a 10.

11 a 15.

16 a 20.

20 o más.

13. Teniendo en cuenta la aplicación de clases remotas, marque los recursos usados.

Selecciona todos los que correspondan.

Correo electrónico.

Chat.

Videollamadas (Google Meet, Skype, Microsoft Teams, entre otros).

Llamadas telefónicas.

WhatsApp.

Videos.

Foros.

Fotos.

Páginas web.

Libros digitales.

Cartillas u hojas de ejercicios.

Guías académicas.

Otro.

SOBRE SUS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.

14. Previo a la pandemia, ¿Cuáles eran sus propósitos a la hora de evaluar en sus clases?

Selecciona todos los que correspondan.

Medir el nivel de comprensión y el desempeño en el área.

Diagnosticar los niveles de conocimiento.

Clasificar a los estudiantes.

Buscar que los estudiantes reflexionen frente a su desempeño.

Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula.

Contribuir a un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas saber.

Certificar el rendimiento de los estudiantes para ser promovidos en mi asignatura.

Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otro.

15. Durante la pandemia, ¿Cuáles han sido sus propósitos a la hora de evaluar en sus clases?

Selecciona todos los que correspondan.

Medir el nivel de comprensión y el desempeño en el área.

Diagnosticar los niveles de conocimiento.

Clasificar a los estudiantes.

Buscar que los estudiantes reflexionen frente a su desempeño.

Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula.

Contribuir a un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas saber.

Certificar el rendimiento de los estudiantes para ser promovidos en mi asignatura.

Promover el interés de los estudiantes por los temas de mi asignatura.

Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otro.

16. Seleccione los momentos más usados en sus clases remotas para aplicar las actividades evaluativas.

Selecciona todos los que correspondan.

Al inicio como diagnóstico.

En diferentes momentos del periodo.

Al final como resultado.

Todos los anteriores.

Otro _____

17. Seleccione las opciones que se relacionan con la manera como se diseñó la evaluación en sus clases remotas.

Selecciona todos los que correspondan.

Los criterios de evaluación son concertados con los estudiantes.

Solo el docente elige los criterios a evaluar.

Los criterios son compartidos a los estudiantes con claridad antes de realizar la actividad.

Existen momentos de diálogo y reflexión sobre los resultados obtenidos en las actividades de evaluación.

Hay momentos de realimentación individual para el desempeño individual de cada estudiante.

Promover el diálogo bilateral con los estudiantes para que se hagan partícipes en el proceso de evaluación.

Otro _____

18. ¿Qué tipo de actividades evaluativas predominaron en sus clases remotas?

Selecciona todos los que correspondan.

Escritas.

Orales.

Prácticas.

Otro _____

19. Seleccione los instrumentos de evaluación que más empleó con los estudiantes en sus clases remotas.

Selecciona todos los que correspondan.

Entrevista.

Encuesta.

Anecdotario.

Listas de control.

Diarios de clase.

Diarios de campo.

Cuadernos.

Preguntas de clase.

Proyectos.

Estudios de casos.

Portafolios.

Elaboración de manualidades.

Posters.

Presentaciones orales.

Formatos de autoevaluación.

Formatos de coevaluación.

Informes escritos.

Ensayos.

Debates.

Mesa redonda.

Representaciones o role-plays.

Carpetas colaborativas.

Pruebas escritas tipo *test*.

Solución de ejercicios sobre la temática de su asignatura

Dibujos

Otro.

20. ¿Qué evaluó en sus actividades durante las clases remotas?

Selecciona todos los que correspondan.

Memorización de los temas enunciados por usted en las clases.

Temas propuestos por los estudiantes de acuerdo con el tema de la asignatura.

Memorización de las lecturas empleadas en sus clases.

Comprensión de los temas enunciados por usted en las clases.

Comprensión de las lecturas empleadas en sus clases.

Otro.

21. De los siguientes medios de evaluación, seleccione los que usted usó para valorar el trabajo o desempeño de sus estudiantes en las clases remotas.

Selecciona todos los que correspondan.

Observación directamente al estudiante.

Grabaciones.

Entrevistas.

Encuestas.

Exámenes orales.

Exámenes escritos.

Preguntas de clase.

Contratos de aprendizaje.

Formatos de autoevaluación.

Formatos de coevaluación.

Pruebas escritas tipo *test*.

Proyectos pedagógicos.

Otro.

22. Aparte de las evidencias fácticas, ¿Qué criterios adicionales tuvo en cuenta para valorar el proceso de aprendizaje en sus estudiantes durante las clases remotas?

Selecciona todos los que correspondan.

Calamidades familiares.

Ausencia de equipos y conectividad.

Apoyo familiar.

Dificultades socio económicas.

Cumplimiento con las entregas.

Esfuerzo por superar dificultades académicas.

Dedicación y disciplina.

Otro.

23. Seleccione los tipos de escala valorativa que usó en sus clases remotas para evaluar las actividades de sus estudiantes.

Selecciona todos los que correspondan.

Escala de comprobación o checklist.

Escala de letras o palabras.

Escala numérica.

Escala descriptiva o rúbrica.

Escala de actitudes o de opinión.

Otro.

24. ¿De qué manera se llevó a cabo la realimentación de las actividades entregadas por los estudiantes?

Selecciona todos los que correspondan.

Comentarios de forma escrita.

Comentarios de forma oral.

Nota numérica o letra.

Reflexión de los aspectos a fortalecer por parte del estudiante.

Convenciones de colores o símbolos acordados con sus estudiantes.

Íconos de motivación.

Otro.

25. ¿Qué utilidad les dio a los resultados evaluativos de sus estudiantes dentro de sus clases remotas? Marque las opciones que correspondan.

Clasificar estudiantes de acuerdo con su desempeño.

Diagnosticar dificultades.

Calificar conocimiento de un tema.

Realimentar desempeño de los estudiantes.

Reflexionar sobre el progreso de los estudiantes.

Proponer estrategias de mejora para el estudiante.

Ninguna, no se hace evaluación.

Otro.

26. Antes de la pandemia, ¿qué importancia tenía la evaluación en sus prácticas pedagógicas? ¿Por qué?

27. ¿Durante la pandemia cambió sus prácticas frente a la forma de evaluar el aprendizaje en sus estudiantes? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?

28. ¿Percibe usted la pandemia como un escenario propicio para innovar su forma de evaluar el aprendizaje? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?

29. Aparte de las condiciones producto de la pandemia COVID-19 Emergencia Sanitaria, ¿qué otros elementos condicionaron sus prácticas evaluativas durante las clases remotas?

30. Si desea compartir sus opiniones y/o sugerencias para la presente investigación, por favor escribalas en este espacio. Muchas gracias por su valiosa colaboración.

Anexo G. Solicitud para Docentes Segundo Momento (Evidencias Documentales)

Maestro/a,
Cordial saludo,

De antemano agradecemos su colaboración en la participación y desarrollo del primer instrumento (cuestionario), como fuente de información para este proceso investigativo.

A continuación, encontrará algunos aspectos que nos permitirán conocer una de las clases o actividades desarrolladas con sus estudiantes durante el trabajo remoto durante el 2020, como consecuencia de la emergencia sanitaria derivada de la COVID – 19.

Teniendo en cuenta lo anterior, respetuosamente le solicitamos, elegir una clase o actividad de su asignatura y contar su experiencia teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Asignatura:
- Grado o curso:
- Objetivo de la actividad o clase:
- Descripción de la actividad o clase:
- Criterios para evaluar la actividad o clase:
- Forma cómo evalúa cada criterio para dar la nota final de la actividad o clase al estudiante (porcentaje, escala numérica, escala de letras o palabras, rúbrica, entre otras):
- Instrumentos y recursos empleados para evaluar la actividad o la clase:
- Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la actividad o clase, cuál fue su uso en el proceso pedagógico y de aprendizaje de sus estudiantes:
- Por favor adjuntar evidencias/resultados a la hora de evaluar o retroalimentar a los estudiantes, durante o posterior a la actividad o la clase (fotografías, videos, capturas de pantalla de correos, WhatsApp o chats en general, entre otros).

En dado caso de no contar con evidencias documentales, nos gustaría poder conocer a través de una descripción, como fue el resultado de los estudiantes en la actividad y su retroalimentación como docente a la misma.

Sin otro particular, agradecemos mucho su valiosa colaboración y en los próximos días espero podamos tener una pequeña conversación, sobre La evaluación del aprendizaje en el desarrollo de clases remotas en época de pandemia COVID – 19, para este encuentro se les informará con anterioridad la fecha y la hora. Esperando contar con su valiosa participación.

Agradecemos su atención y colaboración,

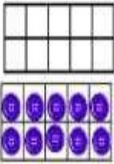
Atentamente,
Stephanie Melo Pabón y William Alexander Pedreros Muñoz
Estudiantes IV semestre – Maestría en Desarrollo Educativo y Social. UPN – CINDE.

Anexo H. Evidencia Documental Participante DP1

Asignatura: Matemáticas

Grado o curso: Primero

Objetivo de la actividad o clase: Brindar estrategias para la resolución de contextos aditivos den niños de primer grado haciendo uso de material concreto.

M A T E M Á	<p>Aprenderemos otra manera para resolver situaciones problema, Para esto conoceremos un nuevo material la "caja de 10".</p> <p>Una caja de 10 tiene 2 líneas de 5 para un total de 10 casillas. En esta se pueden representar las cantidades de 0 a 10. Estas se llenan de izquierda a derecha.</p> <p>Puedes construir tu propia caja de 10 con cubetas de huevos, o dibujándolas en una hoja. Los objetos para contar pueden ser botones, frijoles, chaquiras o los que dispongas en casa.</p>		<p>EVIDENCIA 3 Escoge uno de los tres problemas que se presentan a continuación.</p> <p>a. Dario y Gonzalo tienen 37 caracoles entre los dos. Los caracoles de Gonzalo son 12. ¿Cuántos tiene Dario?</p>
----------------------------	---	---	---

Sede A Carrera 55 49 – 25 sur 204 17 46
Sede B Carrera 59 52 A – 30 sur 710 63 72
col@veneciafi@educacionbogota.edu.co
www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-venecia-ied




ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ



COLEGIO VENECIA – NUEVO MUZÚ I.E.D.
Reconocimiento Resolución 2373 de Agosto
14 de 2.002
NIL 860.532.363-1 – DANE 111001010251



T I C A S	<p>Solucionar situaciones problema. Tener en cuenta los pasos a continuación para poder resolver los problemas.</p> <table border="1"> <tr> <td>1. Leer muy bien la situación que se presenta.</td> <td>3. Escribir la operación de forma horizontal.</td> </tr> <tr> <td>2. Usar cajas de 10 para resolver el problema.</td> <td>4. Contestar la pregunta.</td> </tr> </table> <p>Ejemplo 1. Juan tiene 8 carritos y Nidia 7. ¿Cuántos carritos tienen entre los dos?  2. Si los reúnen tienen 3. $8 + 7 = 15$ 4. Entre los dos tienen 15 carritos.</p> <p>Practicar en casa 1. Plantear de forma diaria situaciones problema donde los niños deban contar, sumar o hacer restas usando cajas de 10. Puedes usar los siguientes ejemplos y cambiar las cantidades a. Luis tiene un número de juguetes. Él le da 8 a Luna. Ahora a Luis le quedan 5 juguetes. ¿Cuántos tenía? b. Carolina y Sara tienen 34 piedras entre las dos. Las piedras de Carolina son 17. ¿Cuántas tienen Sara? c. Diego ha anotado una cantidad de goles en el primer tiempo. En el segundo tiempo anotó 3. Al finalizar el partido metió 7 goles ¿Cuántos goles anotó Diego en el primer tiempo?</p> <p>PUEDES OBSERVAR EL VIDEO DE EXPLICACIÓN EN https://youtu.be/QApQGgcKbhg</p>	1. Leer muy bien la situación que se presenta.	3. Escribir la operación de forma horizontal.	2. Usar cajas de 10 para resolver el problema.	4. Contestar la pregunta.	<p>b. Juliana tiene 22 libros de cuentos, Martín le da otros más, ahora Juliana tiene 45. ¿Cuántos libros le dio Martín?</p> <p>c. Omaira y Ricardo tienen 41 chaquiras entre los dos. Las chaquiras de Omaira son 29 ¿Cuántas tiene Ricardo?</p> <p>Graba un video en donde se observe al estudiante resolver la situación problema escogida siguiendo los 4 pasos establecidos en la semana de estudio usando la caja de 10.</p>
1. Leer muy bien la situación que se presenta.	3. Escribir la operación de forma horizontal.					
2. Usar cajas de 10 para resolver el problema.	4. Contestar la pregunta.					

Descripción de la actividad o clase: Se adjunta la sección de la guía de matemáticas.

Criterios para evaluar la actividad o clase:

Matemáticas	
Desempeño Superior	Evidencia 2 En el video se evidencia dominio del estudiante en el desarrollo de la situación problema siguiendo los cuatro pasos establecidos.
Alto	En el video se evidencia cierto dominio del estudiante en el desarrollo de la situación problema siguiendo los cuatro pasos establecidos.
Básico	Presenta el video solicitado, pero se evidencia que requiere ayuda de un adulto para poder resolver la situación problema siguiendo los cuatro pasos establecidos.
Bajo	No entrega

Forma cómo evalúa cada criterio para dar la nota final de la actividad o clase al estudiante (porcentaje, escala numérica, escala de letras o palabras, rúbrica, entre otras): A partir de la rúbrica anexada a la guía de trabajo, los padres de familia pueden evidenciar cómo será valorado el trabajo enviado. La valoración se realiza de forma cualitativa, cuantitativa y descriptiva.

Instrumentos y recursos empelados para evaluar la actividad o la clase:

Cuadro de retroalimentación individual por estudiante. En la parte inferior aparecen las distintas observaciones.

GUIA 2 IV PERIODO	ESPAÑOL			MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	ÉTICA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN RELIGIOSA	EDUCACIÓN FÍSICA
	Evidencia 1	Evidencia 2		Evidencia 3	Evidencia 4	Evidencia 5	Evidencia 6	Evidencia 7	Evidencia 8	Evidencia 9
# evidencia	tabla	sopa	video							
Desempeño obtenido	5,0	5,0	5,0	Alto 4,5	Falta por entregar	Superior 5,0	Falta por entregar	Falta por entregar	Superior 5,0	Superior 5,0

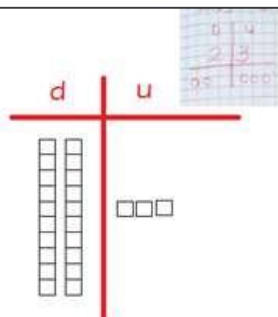
Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la actividad o clase, ¿cuál fue su uso en el proceso pedagógico y de aprendizaje de sus estudiantes: Esta actividad fue producto de una valoración de una guía anterior en donde, a pesar de brindarles una estrategia a los estudiantes para la resolución de las situaciones aditivas, esta resultó ser un poco compleja para ellos. De esta manera, se planteó esta guía (la última del año) que buscaba brindarles otra estrategia que les permitiera poder comprender y resolver estos contextos matemáticos.

Al recibir las actividades solicitadas, se evidenció una mejor comprensión del tema, pues los estudiantes a través del uso de material concreto podían evidenciar el proceso matemático que correspondía hacer y este mismo les permitía observar la respuesta.

GUIA 2 IV PERIODO	ESPAÑOL			MATEMÁTICAS	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	ÉTICA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN RELIGIOSA	EDUCACIÓN FÍSICA
	Evidencia 1	Evidencia 2		Evidencia 3	Evidencia 4	Evidencia 5	Evidencia 6	Evidencia 7	Evidencia 8	Evidencia 9
# evidencia	tabla	sopa	video							
Desempeño obtenido	4,8	5,0	4,0	Superior 5,0	Alto 4,0	Superior 5,0	Superior 5,0	Alto 4,0	Superior 5,0	Falta por entregar
Observaciones	<p>¡Felicitaciones!</p> <p>Los buenos resultados obtenidos durante todo este año escolar han sido fruto del esfuerzo, colaboración, persistencia y dedicación del estudiante y de la familia. ¡Qué gran trabajo realizan en casa! Continúen así.</p> <p>En matemáticas, se observa un buen manejo de la caja de 10 para la resolución del problema.</p>									

Evidencia 2

Alto 4,2



Es necesario el trabajo con material concreto realizando la identificación visual que la decena es un grupo de 10.

Se observa un buen trabajo realizado en el proceso de la resta en formato horizontal. Continúa practicando.

Tener en cuenta que la caja de 10 está constituida por 2 líneas cada una de 5 casillas.

GUIA 2 IV PERIODO	<i>ESPAÑOL</i>			<i>MATEMATICAS</i>	<i>CIENCIAS NATURALES</i>	<i>C</i> <i>S</i>
	<i>Evidencia 1</i>		<i>Evidencia 2</i>	<i>Evidencia 3</i>	<i>Evidencia 4</i>	
# evidencia	tabla	sopa	video			
Desempeño obtenido	5,0	5,0	5,0	Superior 5,0		S
Observaciones	El nivel de lectura alcanzado hasta el momento es excelente. ¡Muy bien! En matemáticas, se observa un excelente manejo de la caja de 10 para la resolución del problema y la realización completa de la actividad conforme a lo solicitado. ¡Super bien!					

MATEMÁTICAS
<i>Evidencia 2</i>
Falta el video solicitado
se observa el trabajo enviado, el cual se encuentra muy bien realizado, pero hace falta el video solicitado en la evidencia.

<i>ESPAÑOL</i>			<i>MATEMATICAS</i>	<i>CIENCIAS NATURALES</i>	<i>CIENC SOCIA</i>
<i>Evidencia 1</i>		<i>Evidencia 2</i>	<i>Evidencia 3</i>	<i>Evidencia 4</i>	<i>Ev</i>
tabla	sopa	video			
5,0	5,0	5,0	Alto 4,5	Superior 4,7	Sup

¡Felicitaciones!

Ten presente las anotaciones mencionadas a continuación.
Continúa practicando la resolución de problemas con la caja de 10.

Anexo I. Evidencia Documental Participante DP2



COLEGIO VENECIA – NUEVO MUZÚ I.E.D.
Reconocimiento Resolución 2373 de Agosto 14 de 2.002
Nit. 860.532.363-1 – DANE 111001010251



"FORMACION, LIBERTAD Y COMPROMISO PARA UN MUNDO MEJOR"

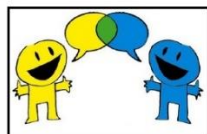
GUIA DE TRABAJO AUTONOMO POR MEDIOS VIRTUALES

Área/Asignatura: SOCIALES y LENGUA CASTELLANA				
Grado: 4to.	Curso(s): 401, 402, 403, 404	Jornada: Tarde	I.H.S. = 8 horas	Semana No.1 y 2
Eje temático: integración curricular. Dialectos y regiones colombianas.				Periodo IVI/2020
<p>OBJETIVO: Recrear, mediante el uso del género dramático los dialectos y modismos propios de las distintas Regiones Naturales de nuestro país.</p>				
<p><i>Descripción de las actividades:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiar los elementos del género dramático. 2. Aprovechando las investigaciones y conocimientos previos acerca de Regiones Naturales de Colombia, elaborar un guion teatral con el tema: "UN CORONAVIRUS LADRÓN" utilizando los diferentes dialectos regionales: el costeño, el boyacense, el paisa, el santandereano, el chocoano (o de la Región del Pacífico), el llanero, el pastuso, el cachaco, el guajiro, entre otros. (Debes elegir uno de ellos o puedes emplear varios) 3. Los personajes pueden ser animalitos que personifican a niños. 4. Escenario, máscaras, vestuario, deben ser elaborados con materiales que haya en casa, papel, cartón, lana, material reutilizable, trapos, entre otros. Pueden usar utilería que haya en casa. 5. Invita a miembros de tu familia, para que actúen en tu obra. 6. Se trata, de que en un video de máximo 20 segundos dramáticos (utilizando el dialecto propio de la región que elegiste) y cuentes por qué no quieres al coronavirus, qué te ha quitado que extrañes mucho y quieras recuperar. 				
<p>Material de estudio sugerido: Material de estudio en la guía anexa. Apóyate en información que encuentras en internet y textos que puedas tener en tu casa. Utiliza los apuntes que tienes de actividades desarrolladas con anterioridad</p>				
<p>Proceso de Evaluación: Investiga y conoce los dialectos y regionalismos colombianos Revisión de evidencia, (video) y cumplimiento. Contenido en los cuadernos respectivos (ESCRIBIR O PEGAR)</p>				
<p>Anexos: Material de apoyo para leer, escribir y aplicar en el desarrollo del trabajo (OBRA)</p>				

GENERO DRAMATICO

Definición

Conjunto de obras literarias cuyo contenido presenta un conflicto propio de la naturaleza humana, el que conocemos a través del diálogo de los personajes.



- ✓ El género dramático suele ser tratado como sinónimo de teatro, por lo que muchas veces suelen ser considerados como lo mismo.
- ✓ El drama se ha llevado hoy día a otras áreas de presentación como la televisión y el cine.
- ✓ El género dramático es uno de los aspectos fundamentales para la formación de cualquier actor, ya que lo dota de las herramientas necesarias para interpretar cualquier papel.



Texto dramático

El texto dramático consiste en redactar una historia para ser actuada o representada frente a un público.



Género Dramático

Obras literarias que nacen para ser **representadas**. No hay narrador. Conocemos la historia a través de los **diálogos** de los personajes.

Características

Subgéneros:

- a) **Tragedia**: trata asuntos graves o dolorosos y su desenlace es siempre desgraciado.
- b) **Comedia**: hechos felices o humorísticos y su desenlace es feliz.
- c) **Tragicomedia**: Combina elementos trágicos y cómicos.

- Tipos textuales: diálogo y monólogo.
- Acotaciones: indicaciones de la puesta en escena y de la forma de actuar los personajes.
- Hay también elementos visuales (gestos, movimientos, luces, vestuario...) y sonoros (ruidos, música....)

EL TEATRO ELEMENTOS Y CARÁCTERÍSTICAS

<u>Texto dramático o guión.</u> historias con inicio , nudo y desenlace. el nudo siepre será un conflicto dramático.	<u>Personajes.</u> Pueden ser pincipales y secundarios. Protagonistas y antagonistas. Representan el conflicto teartal	<u>El montaje:</u> la representación teatral. El director coordina la puesta en escena y la actuación
<u>La escenografía:</u> es la decoración que se dispone en el escenario para recrear el lugar y la época en que se desarrollan las escenas.	<u>El vestuario.</u> es el conjunto de trajes y adornos que llevan los personajes (actores y actrices)	<u>Utilería, iluminación y sonido.</u> Objetos (muebles, adornos..) y luces, sonido, efectos, música empleados en la obra.

Elabora una narración corta donde cuentes que te pareció la experiencia de preparar desarrollar y grabar tu propia obra teatral. (En el cuaderno). Presta especial atención a la redacción, letra y ortografía.

Dibuja o pega el mapa de regiones naturales y ubica sobre cada región personajes según los distintos dialectos: EJ. Un personaje costeño sobre la Región Caribe.

**Retroalimentación:**

La retroalimentación de esta guía en particular, nosotras la realizamos en clase virtual, como volviendo a repasar los temas a partir de videos, nosotros evidenciamos falencias teniendo en cuenta lo que ellos no comprendían sobre todo en la economía de las regiones y el cambio que se ha presentado en las regiones. entonces, eso se les vino a trabajar, después en clase, realmente, presentando videos, nosotras usamos muchos videos para que sea mucho más explícita la situación.

Anexo J. Evidencia Documental Participante DP3

- **Asignatura:** español.
- **Grado o curso:** cuarto.
- **Objetivo de la actividad o clase:** Reconoce la definición y las características de los textos narrativos, los redacta incluyendo los elementos que lo componen.
- **Descripción de la actividad o clase:** Elaboración de guía descriptiva acerca del tema: los textos narrativos donde se realiza una contextualización, explicación y ejemplificación de este. Como complemento a la explicación pertinente al tema se desarrolló una sesión virtual con la participación de estudiantes, permitiendo la interacción entre el saber docente – estudiante, donde se generación inquietudes por parte de los estudiantes, las cuales de forma conjunta se les dio respuesta. Finalmente, para la evaluación de la actividad se propone una serie de actividades que el estudiante debe realizar de forma asincrónica y las evidencias deben ser enviadas para su respectiva retroalimentación.
- **Criterios para evaluar la actividad o clase:**
 - ✓ Cumplimiento del objetivo de la clase.
 - ✓ Responsabilidad con los tiempos de entrega de las evidencias.
 - ✓ Orden en la presentación de las actividades.
 - ✓ Autoevaluación del proceso.
- **Forma cómo evalúa cada criterio para dar la nota final de la actividad o clase al estudiante (porcentaje, escala numérica, escala de letras o palabras, rúbrica, entre otras):**

Se desarrolla con la asignación de porcentajes a cada criterio, de la siguiente manera:

Cumplimiento: 5% de la nota final

Presentación: 5% de la nota final

Desarrollo: 65% de la nota final

Autoevaluación: 25% de la nota final

- **Instrumentos y recursos empleados para evaluar la actividad o la clase:**
 - ✓ Guía didáctica que contiene las actividades a desarrollar por parte del estudiante.
 - ✓ Elaboración de textos con identificación de los elementos de la narración.

- **Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la actividad o clase, cuál fue su uso en el proceso pedagógico y de aprendizaje de sus estudiantes:**
 - ✓ Los estudiantes por medio de los textos elaborados permiten evidenciar que reconocen la definición y las características de los textos narrativos, considerando lo anterior como un conocimiento útil para su vida escolar y personal.

RETROALIMENTACIÓN GUÍA 2 ESPAÑOL

Buen día,

Reconoce la definición y las características de los textos narrativos, los redacta incluyendo los elementos que lo componen.

NOTA: 4,0 ¡Faltó el punto 10 de la guía!

RETROALIMENTACIÓN GUÍA 2 ESPAÑOL

Buen día,

Reconoce la definición y las características de los textos narrativos, los redacta incluyendo los elementos que lo componen.

NOTA: 4,2 ¡Juan, faltó el desarrollo del punto 10° de la guía!

RETROALIMENTACIÓN GUÍA 2 ESPAÑOL

Buen día,

Reconoce la definición y las características de los textos narrativos, los redacta incluyendo los elementos que lo componen.

NOTA: 3,9 ¡Falta uso de signos de puntuación, unir una idea con otra desde el punto seguido, además del dibujo del último punto de la guía! Hace falta nota de autoevaluación!

RETROALIMENTACIÓN GUÍA 2 ESPAÑOL

Buen día,

Reconoce la definición y las características de los textos narrativos, los redacta incluyendo los elementos que lo componen.

NOTA: 4,5 ¡MAFE, FALTÓ EL DIBUJO DEL CUENTO O HISTORIA FINAL!

RETROALIMENTACIÓN GUÍA 2 ESPAÑOL

Buen día,

Reconoce la definición y las características de los textos narrativos, los redacta incluyendo los elementos que lo componen.

NOTA: 4,6 ¡Es necesario hacer uso de los signos de puntuación, al igual que las letras mayúsculas al iniciar párrafos!

RETROALIMENTACIÓN GUÍA 2 ESPAÑOL

Buen día,

Reconoce la definición y las características de los textos narrativos, los redacta incluyendo los elementos que lo componen.

NOTA: 4,5 ¡MAFE, FALTÓ EL DIBUJO DEL CUENTO O HISTORIA FINAL!

Anexo K. Evidencia Documental Participante DP4

Tópico Generativo: “Historias de héroes como tú y como yo”

En preescolar el trabajo se realiza a partir del tópico generativo que se establece para el año escolar y las experiencias se articulan con este teniendo en cuenta los ejes de desarrollo propuestos en el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del Distrito.

Grado: JARDÍN 03

Objetivo de la actividad o clase: Para la semana del 8 al 12 de febrero el objetivo de las experiencias fue: “Fortalecer los procesos de reconocimiento e identidad a partir de la exploración corporal y la autoimagen”

Descripción de la actividad o clase: Durante cada semana las experiencias se plantean con relación al tópico generativo y a los procesos de desarrollo que el equipo de maestros consideramos necesario fortalecer. Las actividades se disponen a través del blog que cada maestra creó para su grupo y se organizan así:

PERSONAJES Y MUNDOS FASTASTICOS: Experiencias relacionadas con literatura y comprensión lectora (cuentos, historias).

RINCON DEL JUEGO: Experiencias relacionadas con lo corporal, la experimentación, el pensamiento lógico y el juego.

LOS SUPERHEROES Y LAS LETRAS: Experiencias encaminadas a fortalecer los procesos lecto-escritores.

HISTORIA DE HEROES: Experiencias vinculadas con las fases del tópico y los elementos establecidos para ser abordados.

Criterios para evaluar la actividad o clase: Los criterios que se establecen para la valoración son los procesos que se pueden evidenciar a partir de los videos o fotos, como expresión oral (fluidez, pronunciación, coherencia), procesos gráficos, autonomía, seguridad.

Forma cómo evalúa cada criterio para dar la nota final de la actividad o clase al estudiante (porcentaje, escala numérica, escala de letras o palabras, rúbrica, entre otras): Se realizan retroalimentaciones individuales al momento de recibir cada evidencia por medio de audios y al finalizar la semana una retroalimentación abordando aspectos evidenciados con las experiencias, en términos de cumplimiento y procesos de desarrollo.

Instrumentos y recursos empleados para evaluar la actividad o la clase: Planilla de seguimiento de entrega de evidencias, imágenes, audios.

Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la actividad o clase, cuál fue su uso en el proceso pedagógico y de aprendizaje de sus estudiantes: Se evidenció la necesidad de fortalecer los procesos gráficos, ya que, en varios casos, quienes realizan los dibujos son los papás. Durante la experiencia del encuentro virtual fue posible evidenciar la importancia de fortalecer procesos motrices como el agarre de pinza, postura corporal, así como el reconocimiento de formas y colores. Estos aspectos evidenciados se abordarán desde las

experiencias de las semanas siguientes tanto en aquellas que se establecen en el blog como las que se realizarán los próximos encuentros virtuales.

EJES DE DESARROLLO	FECHA	GUÍA	FASE DEL TÓPICO	EXPERIENCIAS
<p>EJE 1</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Descubrir la identidad ✓ Desarrollar seguridad y confianza en sí mismo ✓ Construir autonomía ✓ Vivir espacio de participación genuina <hr/> <p>EJE 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Experimentar las posibilidades del cuerpo en movimiento ✓ Percibir, contemplar y apreciar las experiencias artísticas y su lenguaje ✓ Gozar de experiencias comunicativas ✓ Movimiento, medio de interacción y juego <hr/> <p>EJE 3</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Explorar y descubrir el mundo ✓ Construcción del pensamiento lógico 	<p>SEMANA 8 AL 12 DE FEBRERO</p>	<p>NO APLICA</p>	<p>¿Quién soy yo?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Corporalidad -Autoimagen -Identidad 	<p>Lunes 8:</p> <p>Rincón del juego: Realiza los siguientes movimientos para ejercitar tu cuerpo y explorar tu motricidad. Puedes usar cinta, tiras de lana o dibujar la línea en el piso con tiza.</p> <div data-bbox="1052 642 1308 940" style="text-align: center;"> </div> <p>Martes 9:</p> <p>Personajes y mundos fantásticos: Encuentro virtual. Realizo mi autorretrato.</p> <p>Jueves 11:</p> <p>Los superhéroes y las letras: Pinta siguiendo el patrón y realiza la actividad en una hoja, utilizando copitos para relajar los trazos y pintura de colores</p> <p>Viernes 12:</p> <p>Personajes y mundos fantásticos: Escucha la narración y a través de un video cuéntanos que es lo que más te gusta de ti</p>





Anexo L. Evidencia Documental Participante DB1

- **Asignatura:** Tecnología e informática
- **Grado o curso:** Octavo y Noveno
- **Objetivo de la actividad o clase:** Desarrollar el pensamiento lógico a través de la elaboración de ejercicios de pensamiento computacional y programación por bloques
- **Descripción de la actividad o clase:**
 - NOVENO:** Los estudiantes a partir de una explicación de los elementos básicos del lenguaje de programación Python deberán generar en la plataforma virtual de dicho lenguaje un corto ejercicio de programación de una compuerta lógica, para que relacione los elementos de la electrónica digital con los elementos básicos de programación; posteriormente deberán desarrollar ejercicios de programación con un poco más de dificultad en el mismo lenguaje pero a través de la plataforma para el trabajo con lenguaje de programación google colab de la suite de google.
 - OCTAVO:** Los estudiantes a partir de la previa explicación del funcionamiento de la plataforma on line Make Code, deberán programar un evento mediante el uso de bloques, para simular el funcionamiento de un programa que se ejecute en el simulador de Make Code y que resuelva el problema planteado en la clase.
- **Criterios para evaluar la actividad o clase:**

Elaboración del ejercicio de tal forma que se demuestre que se alcanzó el objetivo propuesto, es decir que el desarrollo que hace el estudiante tenga funcionalidad, que resuelva la pregunta o el problema tratado.

Se parte de la premisa del aprendizaje significativo en la que se aprende haciendo.
- **Forma cómo evalúa cada criterio para dar la nota final de la actividad o clase al estudiante (porcentaje, escala numérica, escala de letras o palabras, rúbrica, entre otras):**

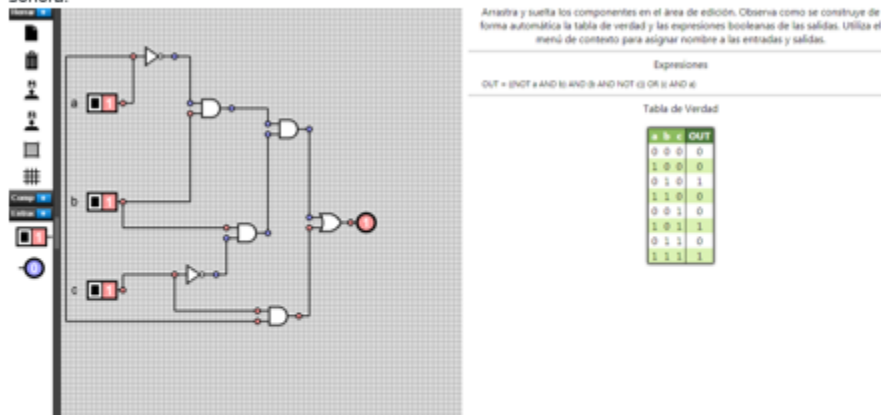
Esta clase de ejercicios los evaluó en escala numérica que corresponde al máximo si el ejercicio funciona, intermedio si tiene algún problema para que se muestre su funcionamiento al momento de revisar porque cabe aclarar que estos ejercicios se dejan abiertos para poderlos presentar cuantas veces se crea necesario y mínimo si no se evidencia desarrollo alguno del mismo.
- **Instrumentos y recursos empleados para evaluar la actividad o la clase:**

Registro de evidencia en plataformas institucionales. Fotos o videos en classroom o edupage
- **Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la actividad o clase, cuál fue su uso en el proceso pedagógico y de aprendizaje de sus estudiantes:**

El proceso pedagógico se da en la medida que el estudiante estructura posibles alternativas, las ejecuta a través de herramientas dadas en la clase, pudiendo recurrir al ensayo error, estrategia fundamental para el desarrollo del pensamiento lógico computacional. Cabe anotar que dentro de las preguntas de la evaluación de competencias se incluyen algunos comandos, órdenes y eventos para que el estudiante haga un proceso de identificación de los conceptos más importante trabajados en el desarrollo de estas actividades.
- **Por favor adjuntar evidencias/resultados a la hora de evaluar o retroalimentar a los estudiantes, durante o posterior a la actividad o la clase. (fotografías, videos, capturas de pantalla de correos, WhatsApp o chats en general, entre otros).**

- Video de clase en donde se explica a estudiantes de grado noveno cómo programar una compuerta lógica en phyton, en donde se evidencia participación de los estudiantes en el proceso de explicación: <https://youtu.be/gWNYkp94HRo>
- Video de clase en donde se explica a estudiantes de grado noveno hacer un programa de la suma de dos números en phyton, en donde se evidencia participación de los estudiantes en el proceso de explicación <https://youtu.be/SIDFkTqNuxg>
- imágenes de algunos ejercicios elaborados por estudiantes en Logisim y Google Colab:

En una casa con dos puertas de acceso, una trasera y otra delantera, se quiere montar un sistema de alarma que funciona cuando se conecta un interruptor (P), de modo que cuando se abre cualquiera de las puertas se activa una alarma sonora.



a	b	c	salida
0	1	0	1
1	0	1	1
1	1	1	1
0	0	0	0
1	0	0	0
1	1	0	0
0	0	1	0
0	1	1	0

COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERI: x LogicSim - Simulador de Compu: x +

No es seguro | webldi.info.unlp.edu.ar/catedras/organiza/circuitos/editor_simple.html

Herramientas

Componentes

Entrada / Salida

Arrastra y suelta los componentes en el área de edición. Observa como se construye de forma automática la tabla de verdad y las expresiones booleanas de las salidas. Utiliza el menú de contexto para asignar nombre a las entradas y salidas.

Expresiones

OUT = ((NOT a AND b) AND (b AND NOT c)) OR (a OR NOT c)

Tabla de Verdad

a	b	c	OUT
0	0	0	1
1	0	0	1
0	1	0	1
1	1	0	1
0	0	1	0
1	0	1	1
0	1	1	0
1	1	1	1

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

César Estrebov Facultad de Informática UNLP. - Facultad de Ingeniería UNLP. versión 1.0

Escribe aquí para buscar

6:43 p. m.
14/05/2020

Python Online Compiler, IDE, Editor, Interpreter and REPL
Code, edit, execute, compile, run, share, and debug Python online from your browser

main.py saved

```

1 del
2 del
3 print("resultado and", a and b)
4 print("resultado not", not k)
5 print("resultado or", a or b)
6 print("resultado not", not ( a and b))
7 print("resultado nor", not ( a or b))
8 print("resultado xor", not ( a or b) and (~a or ~b))
9

```

resultado and: False
resultado not: False
resultado or: False
resultado not: True
resultado nor: False
resultado xor: True

LogiSim - Simulador de Comp... x Untitled1.ipynb - Colaboratory x +

colab.research.google.com/drive/1LWZDGrFo3ExmoL96Uo10yk-FFdv8BY

Untitled1.ipynb

Archivo Editar Ver Insertar Entorno de ejecución Herramientas Ayuda Se han guardado todos los cambios

+ Código + Texto

```
def solucion (a,b,c):
    return ((a and b) or (a and c))

Interruptor ejecución (Ctrl-M)
Fecha de inicio: 15:10 (hace 0 minutos)
a=bool(int(input("Interruptor \n")))
b=bool(int(input("puerta 1 \n")))
c=bool(int(input("puerta 2 \n")))

print("resultado", solucion(a,b,c))
```

```
Interruptor
1
puerta 1
1
puerta 2
0
resultado True
Interruptor
```

Escribe aquí para buscar

3:13 p.m. 1/96/2020

LogiSim - Simulador de Comp... x Untitled1.ipynb - Colaboratory x Meet - Clase Inglés 905-906 x +

colab.research.google.com/drive/1LWZDGrFo3ExmoL96Uo10yk-FFdv8BY

Untitled1.ipynb

Archivo Editar Ver Insertar Entorno de ejecución Herramientas Ayuda Se han guardado todos los cambios

+ Código + Texto

```
def solucion (a,b,c):
    return ((a and not b and c) or (a and b))

for i in range(0,2**3):
    a=bool(int(input("Interruptor \n")))
    b=bool(int(input("puerta 1 \n")))
    c=bool(int(input("puerta 2 \n")))

print("resultado", solucion(a,b,c))
```

```
Interruptor
1
puerta 1
0
puerta 2
0
resultado False
Interruptor
```

Escribe aquí para buscar

3:02 p.m. 1/96/2020

The screenshot shows a web browser window with the URL `replit/languages/python3`. The page title is "Python Online Compiler, IDE, Editor, Interpreter and REPL". The code editor contains a Python file named `main.py` with the following code:

```
1 def suma (x,y,z,m,n):
2   | return (x+y+z+m+n)
3
4 Num1=int(input("ingrese primer numero"))
5 Num2=int(input("ingrese segundo numero"))
6 Num3=int(input("ingrese tercer numero"))
7 Num4=int(input("ingrese cuarto numero"))
8 Num5=int(input("ingrese quinto numero"))
9 print(suma(Num1,Num2,Num3,Num4,Num5))
```

The terminal output shows the execution of the program with the following prompts and input:

```
ingrese primer numero1
ingrese segundo numero2
ingrese tercer numero3
ingrese cuarto numero4
ingrese quinto numero5
15
```

The system tray at the bottom indicates the time is 5:29 p.m. on 2/06/2020.

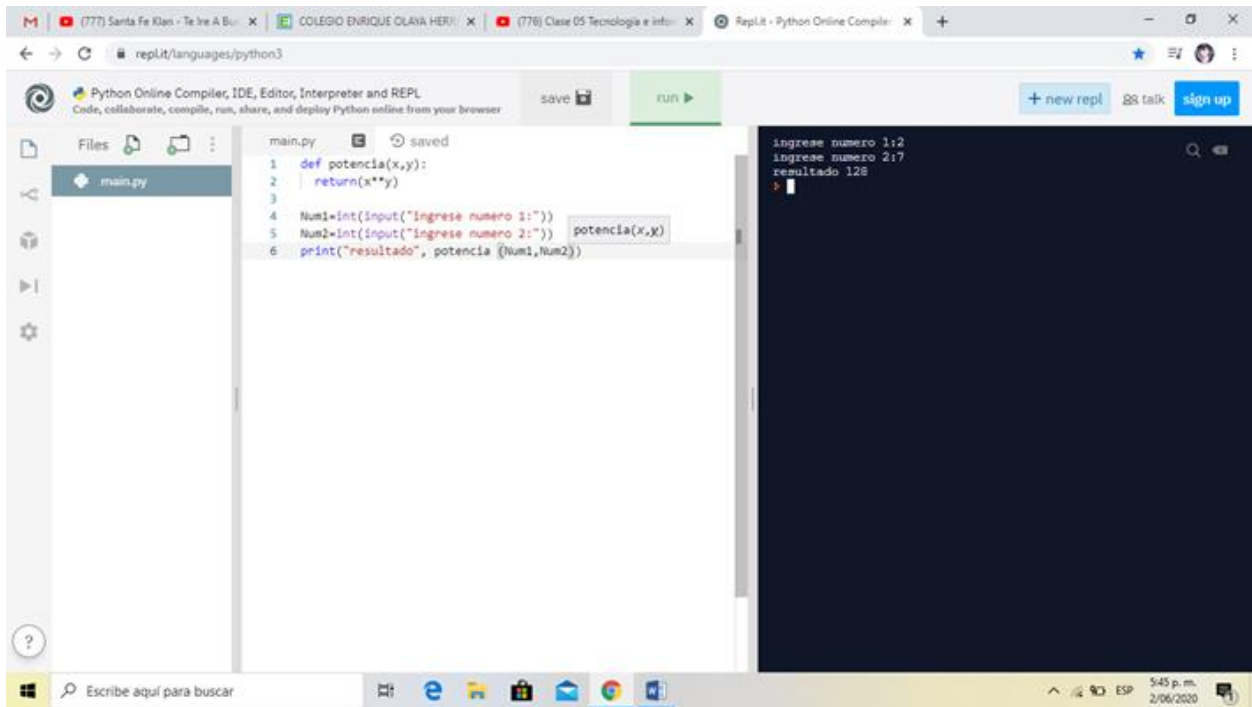
The screenshot shows a web browser window with the URL `replit/languages/python3`. The page title is "Python Online Compiler, IDE, Editor, Interpreter and REPL". The code editor contains a Python file named `main.py` with the following code:

```
1 def producto(x,y,z,m,n):
2   | return (x*y*z*m*n)
3
4 Num1=int(input("ingrese primer numero"))
5 Num2=int(input("ingrese segundo numero"))
6 Num3=int(input("ingrese tercer numero"))
7 Num4=int(input("ingrese cuarto numero"))
8 Num5=int(input("ingrese quinto numero"))
9 print(producto(Num1,Num2,Num3,Num4,Num5))
```

The terminal output shows the execution of the program with the following prompts and input:

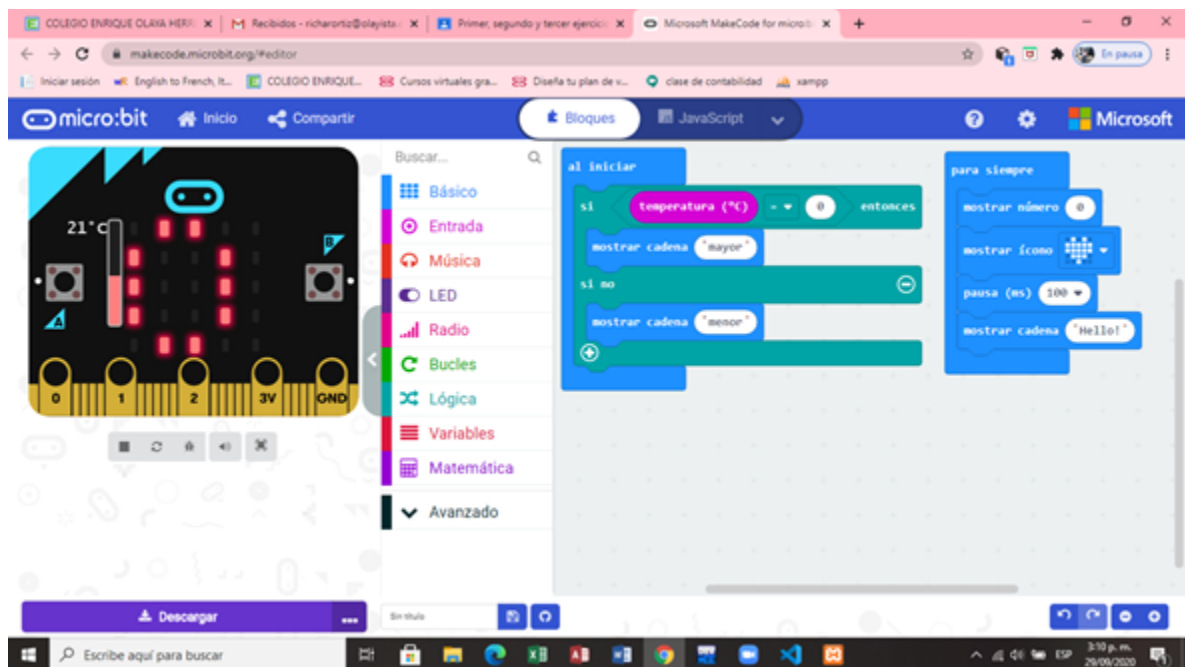
```
ingrese primer numero1
ingrese segundo numero2
ingrese tercer numero3
ingrese cuarto numero4
ingrese quinto numero5
120
```

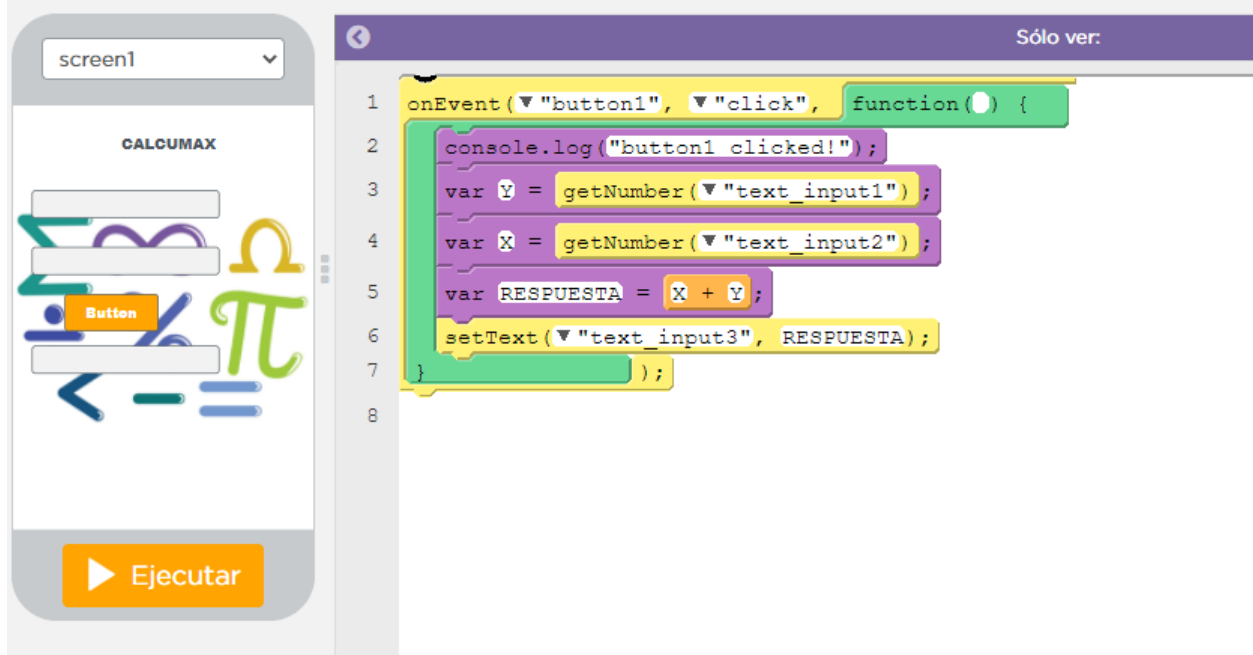
The system tray at the bottom indicates the time is 5:33 p.m. on 2/06/2020.



Video de evidencias estudiantes de octavo grado:

<https://www.loom.com/share/f753931d9ee840a7a4c2adcc233267a1>





The image displays a mobile application development interface. On the left, a preview window shows a calculator application titled "CALCUMAX" on a screen named "screen1". The calculator has three input fields, a "Button" label, and various mathematical symbols like pi and infinity. At the bottom of the preview is an "Ejecutar" (Execute) button.

On the right, the JavaScript code for the application is shown in a code editor. The code is as follows:

```
1  onEvent (▼"button1", ▼"click", function () {  
2      console.log ("button1 clicked!");  
3      var Y = getNumber (▼"text_input1");  
4      var X = getNumber (▼"text_input2");  
5      var RESPUESTA = X + Y;  
6      setText (▼"text_input3", RESPUESTA);  
7  }  
8
```

Anexo M. Evidencia Documental Participante DB2

Asignatura: Sociales

Grado o curso: Noveno

- **Objetivo de la actividad o clase:** Que los estudiantes comprendan y hagan una adecuada interpretación de las implicaciones dramáticas de la Segunda Guerra Mundial y la bomba atómica. Que expresen su interpretación y comprensión por medio de una expresión artística gráfica como el grafiti que no usa solo discurso.
- **Descripción de la actividad o clase:** El tema de la actividad fue la Segunda Guerra Mundial. Primero se realizó un proceso de discusión y diálogo frente a un video. Esta discusión fue también puesta en un contexto presente y la posibilidad de la repetición en un futuro. Junto a esto, el docente explicó el componente temático y algunas de las características de lo que es un grafiti. Los estudiantes realizaron grafitis representando su interpretación de las implicaciones de la caída de la bomba atómica. La actividad se pide que sea original de acuerdo con sus propias interpretaciones.
- **Criterios para evaluar la actividad o clase:** El criterio principal fue que el contenido tuviera una mirada que visibilizara las interpretaciones propias de las implicaciones de la guerra y la bomba atómica. El otro criterio evaluado es el esfuerzo y la dedicación que el estudiante demuestra con su entrega, así como debía demostrar el uso de los elementos básicos del grafiti.
- **Forma cómo evalúa cada criterio para dar la nota final de la actividad o clase al estudiante (porcentaje, escala numérica, escala de letras o palabras, rúbrica, entre otras):** Se evalúa con escala numérica y también tiene un componente cualitativo, al dar una retroalimentación con comentarios de la opinión del docente y preguntas que posiblemente surgen para pedir mayor profundidad a lo entregado. También se agregan sugerencias y recomendaciones en la presentación del grafiti.
- **Instrumentos y recursos empleados para evaluar la actividad o la clase:** Videos y lecturas sobre la Segunda Guerra Mundial. Las discusiones y explicaciones se realizaron por medio de videollamada en la plataforma Meet. Los estudiantes usaron los videos y lecturas para plantear su grafiti en cartulina o cartón paja. Los estudiantes enviaron fotografías de sus grafitis y recibieron la retroalimentación por correo o en las clases sincrónicas.
- **Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la actividad o clase, cuál fue su uso en el proceso pedagógico y de aprendizaje de sus estudiantes:** Como en la clase se lleva un hilo conductor, se retoman las actividades y retroalimentaciones anteriores para nuevas actividades, por ejemplo, se retomaron los grafitis en otra actividad grupal en la que los estudiantes compartían con los demás sus interpretaciones.

Anexo N. Evidencia Documental Participante DB3

1. En el colegio Ciudadela de Bosa manejamos aulas virtuales Moodle la cual cuenta con herramientas de micrófono y video. Yo me conecto por esta aula y hago el enlace con otras. Por ejemplo, esta semana estamos interactuando con Nearpod allí diseñé el material de trabajo compuesto por unas diapositivas y una serie de ejercicios los cuales explico durante la clase. Inicio con la presentación y explicación del tema a través de las diapositivas.

The screenshot shows a Nearpod presentation slide titled "First conditional". The slide content includes:

- Slide 1 / 9**
- First conditional** (in a large, stylized font)
- FIRST CONDITIONAL** (in a green box)
- If I study, I will pass my exams.** (in a white box)
- PRESENT SIMPLE** (in a purple box) and **FUTURE SIMPLE** (in an orange box) connected by arrows to the main sentence.
- I will pass my exams if I study.** (in a white box)
- We use it to talk about possible situations and their consequences in the future** (in a green box)
- A blue button labeled "Ver" with a play icon.
- Navigation buttons: "Información", "Edit", "Share Preview", "Participar en Vivo", "Student-Paced".
- Related Content sidebar on the right with items like "Conditional Probability" and "SP3 CH 3 THE CONDITIONAL AND CONDITIONAL".
- Windows taskbar at the bottom showing the time as 3:27 p.m. on 1/03/2021.

The screenshot shows a second slide from the Nearpod presentation, also titled "First conditional". The slide content includes:

- Slide 2 / 9**
- First conditional** (in a large, stylized font)
- A conditional is used to talk about a possible or imaginary situation (the condition) and the consequences (or the result) of it.**
- An illustration of a girl reading a book with a thought bubble containing various items like a hot air balloon, a giraffe, and a camera.
- Navigation buttons: "Información", "Edit", "Share Preview", "Participar en Vivo", "Student-Paced".
- Related Content sidebar on the right, identical to the first slide.
- Windows taskbar at the bottom showing the time as 3:27 p.m. on 1/03/2021.

The image displays two screenshots of a Nearpod presentation. The top screenshot is Slide 3/9, titled "First conditional". The main content area contains the text: "The first conditional is made up of the condition (the 'if' part of the sentence) and the consequence or the result. If + present simple, will + base verb". To the right, a "Related Content" sidebar lists several resources, including "Conditional Probability" by Nearpod VR, "Conditional Probability" by Time to Climb, "SP3 CH 3 THE CONDITIONAL AND CONDITIONAL" by Breaking the Barrier, and "Conditional Probability: 9 - 12" by Nearpod Team. The bottom screenshot is Slide 4/9, titled "EXAMPLES". The main content area shows the sentence "If I have money, I will buy a present." next to an image of hands holding a gift. The "Related Content" sidebar is identical to the one in the top screenshot. Both screenshots show the Nearpod interface with navigation arrows and a bottom control bar.

2. Después de haber explicado hago un sondeo en donde los estudiantes participan de manera oral, además se aclaran dudas. Luego evalúo lo comprendido a través de ejercicios realizados por mi dentro de la plataforma. Ejemplo: En este ejercicio ellos deben hacer parejas para formar un condicional. Cabe aclarar que yo estoy monitoreando todo el tiempo y orientándolos. La idea es que ellos hagan reconocimiento de ejercicios diferentes a los previos en la explicación inicial.

Empareja pares con el primer condicional. De click sobre cada cuadro que quiera emparejar.

Slide 5 / 9

I will go to the university	I will visit the Big Ben Tower	I will watch a horror film
If I go to London	If I pass my exams	If I go to the cinema

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

3. En el siguiente ejercicio ellos completan los espacios con las palabras claves que están en la parte de abajo dando coherencia a la oración.



Fill in the blanks

Slide 6 / 9

Complete las oraciones usando el primer condicional.

your sister Paris, She have a good

will go to If time

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

DONE

4. En el tercer ejercicio los estudiantes tienen un tablero colaborativo a su disposición en donde cada uno construye su propia oración mostrando así una producción individual y compartiéndola con sus demás compañeros, quienes pueden dar «me gusta» al post que más les llame la atención. (Lo más interesante es que los posts quedan sin nombre del autor, entonces el like no tiene inclinación alguna por intereses en común) El nombre solo les aparece a los administradores de la plataforma en este caso a mí únicamente.

The screenshot shows a Nearpod lesson interface. At the top, the title is "First conditional" with a subtitle "trabajo grupal / Cada uno de ustedes debe escribir un ejemplo en primer condicional." Below the title is a grid of student cards. Each card contains a student's name and a conditional sentence. The cards are:

- Garcia: "If we go to the park, we will set up the games." (6 hearts)
- Carmona Pantoja Nicolas Esteban: "if i have money , i wuili buy a videogame" (0 hearts)
- VELASCO DURANGO JOEL ANDRES: "If you need money I will lend it to you" (1 heart)
- This card was deleted
- Hernández Danna: "If I have money, I will eat in a restaurant" (0 hearts)
- Ruiz Toro: "If you eat too much, you get fat" (0 hearts)
- OSORIO MARLON: "if I have a car, and I will change it for a motorcycle" (0 hearts)
- Jimenez andrea: (0 hearts)
- Rincon: (0 hearts)

At the bottom of the grid, there is a text input field "Share thoughts and/or images here" with a "Post" button. The interface also shows a "Share" button and a "Close" button at the top right. The bottom status bar indicates 18 participants, slide 8 of 10, and the time 1:54 p.m. on 1/03/2021.

5. En el último ejercicio ellos compiten con sus compañeros por ser el primero en llegar a la cima de una montaña, respondiendo preguntas de selección múltiple como el ejemplo de abajo. En este ejercicio evalúo su comprensión respecto a lo explicado inicialmente. Lo interesante es que ellos pueden elegir su propio avatar y cada pregunta tiene un temporizador en segundos lo que quiere decir, que el estudiante no tiene tiempo de ir a buscar respuestas, sencillamente da respuesta a lo realmente aprendido.

The screenshot shows a Nearpod slide titled "Que tiempos se manejan en primer condicional" (Which tenses are used in the first conditional). The slide is divided into four colored boxes, each representing a different verb tense:

- Future and simple past (light blue box)
- Future will (orange box)
- Future (purple box)
- Future and simple present (light blue box)

The slide also includes a "Slide 8 / 9" indicator in the top right corner and a "Close" button in the top center. The bottom status bar shows the time 1:54 p.m. on 1/03/2021.

Selección el ejemplo correcto en primer condicional. Slide 8 / 9

If I wash the dishes, my mum will give me five dollars.

If my mum will give five dollars, I will wash the dishes

I wash the dishes, If my mom give me five dollars.

Related Content

- Conditional Probability By: Nearpod VR
- Conditional Probability By: Time to Climb
- SP3 CH 3 THE CONDITIONAL AND CONDITIONAL By: Breaking the Barrier
- Conditional Probability: 9 - 12 By: Nearpod Team

Información Edit Share Preview Participar en Vivo Student-Paced

3:49 p. m. 1/03/2021

7. En esta imagen se muestra la cima que deben recorrer, los avatares listos para dar inicio y una lista de participantes. Este panel detallado solo lo ven los administradores.

Time to Climb

Overall Leaders

1		Murillo Adames Nicole Alexandra	0 points
2		Carmona Pantoja Nicolas Esteban	0 points
3		Bernal	0 points
4		VELASCO DURANGO JOEL ANDRES	0 points
5		DUVAN PAEZ	0 points

Question 1/3 19

Que tiempos se manejan en primer condicional

Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.

Esconder los nombres de los estudiantes

18 9 de 10 1:58 p. m. 1/03/2021

Anexo O. Evidencia Documental Participante DB4



COLEGIO NUEVA ESPERANZA - INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL

LICENCIA DE FUNCIONAMIENTO Resolución 5695 del 12 de Diciembre de 2006,
Resolución 2534 del 28 de agosto de 2002 y Decreto 5581 del 11 de Agosto de 1997
DANE: 11100124647 NIT: 830041897-6



DESAFIO HISTORICO - PROYECTO VOLVER A LA ESCUELA – Aceleración

DOCENTE: *Consuelo
Garzón N. SEMANA*
Febrero 15 AL 19
DEL 2021

OBJETIVOS:

1. Identificar las características de los primeros grupos poblacionales en el mundo en los diferentes períodos históricos.
2. Comprende cómo las culturas producen, transforman los recursos de acuerdo con las necesidades físicas de su entorno.



CONTEXTUALIZACION

LA PREHISTORIA: Es el período de tiempo que va desde la aparición de los primeros homínidos en la Tierra, es decir, las especies humanas antecesoras del Homo sapiens, hasta la aparición de las primeras sociedades. Es el periodo de tiempo previo a la **Historia**, transcurridos desde el inicio de la evolución humana hasta la aparición de los primeros testimonios escritos. La importancia de la **Escritura** como frontera entre la Prehistoria Y la Historia, está en que sólo a través de los testimonios escritos, podemos conocer con certeza acontecimientos, hechos y creencias de aquellas personas que vivieron antes que nosotros. Al no existir el testimonio escrito, la **Arqueología** se convierte en el único medio para reconstruir los sucesos de la prehistoria. La prehistoria se comprende en diversos períodos, cuya inexactitud cronológica obliga más bien a hablar de dos grandes períodos:

1. Edad de piedra. Es el período durante el cual el ser humano manejó en su mayoría herramientas hechas de piedra y madera, o materiales simples. Esta etapa a su vez comprende tres períodos, que son:



Paleolítico. Es el período más largo de la edad de piedra, que inicia con la creación de las primeras herramientas de piedra creadas por homínidos. En ella existían junto a la nuestra especies de seres humanos ya extintas, como el Homo habilis, que eran principalmente cazadores-recolectores. A finales de este período el Homo sapiens se esparció por la Tierra, e inició la domesticación de los primeros animales.

Mesolítico. Corresponde más o menos con el fin de la última Edad de Hielo, es decir, en ella se presencié el calentamiento de la tierra hasta más o menos los estándares actuales. La humanidad seguía siendo esencialmente **nómada**, aunque hacia finales del período aparecen los primeros asentamientos, y con ellos, los primeros cementerios.

Neolítico. Durante este período se produce una verdadera revolución tecnológica, a partir de la invención de la agricultura y la ganadería. El pastoreo, el cultivo y, por ende, el intercambio, empiezan a surgir en el seno

de las comunidades que, mucho después, serán las primeras poblaciones humanas.

2. Edad de los metales. Como su nombre indica, se trata de un período en el que el ser humano conquistó el saber de la metalurgia y el manejo de los metales, construyendo así herramientas más poderosas y versátiles. Las primeras civilizaciones y culturas humanas corresponden a este período, que se divide en:

Edad de cobre. El cobre fue el primer metal en ser empleado por la humanidad, primero crudo y luego fundido, dando nacimiento a la metalurgia, para crear herramientas más cortantes y versátiles.

Edad de bronce. El conocimiento del cobre permite su mezcla (aleación) con otros metales y así nace el bronce, que marcará un hito en la humanidad en la fabricación de armas, escudos, objetos ornamentales, etc. También el vidrio se descubrirá en este período, lo cual da pie a las primeras cerámicas ceremoniales, que usaban sobre todo para recibir las cenizas de los cuerpos cremados.

Edad de hierro. Algunas de las principales civilizaciones antiguas ya habían aparecido para la edad de hierro, y su dominio de este metal exigió y propició nuevas técnicas y nuevos métodos de manejo de los materiales, aunque la popularización del hierro no ocurriría hasta ya entrado en años el Imperio Romano.

¿Cómo se creaban las ropas en la prehistoria?

*El hombre empezó a utilizar la caza para cubrir dos necesidades al mismo tiempo y desarrollando habilidades y técnicas en ambos aspectos: alimentación y vestimenta. La caza les permitía extraer la carne para comer, pero también la piel de dichos animales para confeccionar la ropa que usaban. Para ello, utilizaban **herramientas** primitivas que diseñaron especialmente para elaborar ropa, como raspadores, perforadores, punzones y tiras. Primero, raspaban bien la piel utilizando la boca para sostener por un extremo y las manos para sostener por el otro y al mismo tiempo frotar con algún **raspador** o piedra. Luego, ablandaban la piel si era necesario con los dientes o alguna otra herramienta elaborada con piedra o*



madera. Con el tiempo se fueron desarrollando técnicas cada vez mejores y más rápidas para realizar este proceso, además del tejido y la costura para crear no sólo ropa para el cuerpo, sino también para las casas y las camas.

Se dice que fue en Paleolítico época donde la ropa era sumamente rudimentaria, igual que las armas inventadas para cazar y también para confeccionar la vestimenta. Posiblemente este período se inventó también los zapatos a fin de proteger cada parte del cuerpo de los climas más gélidos. La ropa la diseñaban con piel de animales, la cual incluía un proceso de raspado y curado, y hasta de ablandado si resultaba muy dura, a fin de que quedara una piel suave y flexible que se ajustara al cuerpo.

*En el Mesolítico el clima comenzó a mejorar y ser más estable, lo que permitió a los seres humanos desarrollar habilidades en el campo de la **costura** y confección de ropas para el cuerpo. Aunque no se han conseguido pruebas del uso de telas elaboradas, sí se podría decir que usaban las mismas pieles del período anterior, pero esta vez logrando cocerlas entre sí y diseñar una vestimenta más ajustada y más ligera.*

*En Neolítico se desarrollan **técnicas** de agricultura y también herramientas para la cosecha. Además, se inventa la rueda y se empieza a utilizar las fibras vegetales a fin de **tejer** telas como el lino, la cual fue una de las mejores inventadas en aquella época. Otro de los tejidos importantes de aquella época fue la lana, la cual no se desarrolló en Europa sino hasta la Edad de Bronce.*

*Además, les servía para no resultar tan vulnerables ante ataques animales o de otros humanos, lo cual les dio acceso a zonas de la tierra donde antes no habían podido vivir, zonas gélidas y con presencia de animales salvajes enormes. Por otro lado, la ropa en la prehistoria no solamente sirvió para proteger del frío a los seres humanos que habitaron la tierra en esas épocas, sino que también comenzó lo que conocemos como la moda hoy día. Es decir, se le dio a la ropa un uso **ornamental** y decorativo aparte del principal uso que era proteger, lo cual les permitió empezar a diferenciar entre una clase de persona y otra.*

Con este fin, se diseñaron distintos modelos de **vestimenta** de acuerdo con el sexo, al clima e incluso de acuerdo a la clase social.

TU DESAFIO ES:

- Realice un mapa de ideas clasificando la prehistoria y sus periodos resaltando la evolución cultural (agronomía, vestuario, caza, comida, vida social,) en cada uno, explícalo a través de un video.
- Defina las palabras subrayadas que aparecen en el texto y realiza un crucigrama.



ACCIONES A EVALUAR		SUPERIOR	ALTO	BASICO	BAJO
1	Reconoce los conceptos fundamentales del tema y dar evidencia de estos.				
2	Entrega de evidencias a tiempo.				
3	Uso de recursos tecnológicos.				

- **CLASE SINCRONICA POR GOOGLE MEETING EL DIA VIERNES 19 DE FEBRERO**
- Enviar evidencias al grupo de whatsapp, ANTES DEL DIA VIERNES DE CADA SEMANA. fotos claras, nítida y en orden.
- Los videos se recomienda grabarlos en formato horizontal
- Respetar los horarios de entrega de actividades y manejo del grupo en whasapp (lunes a viernes de 12:30 a 6:00 p.m.

Anexo P. Evidencia Documental Participante DB5

- **Asignatura: inglés**

- **Grado o curso: Noveno**

- **Objetivo de la actividad o clase:** Useful Vocabulary: At the restaurant

- **Descripción de la actividad o clase:** El docente presenta a los estudiantes algunas expresiones útiles para comunicarse en inglés en un contexto específico, en este caso, en un restaurante.

- **Criterios para evaluar la actividad o clase:** participación oral, participación escrita y desarrollo del material (guía interactiva) estipulado para esta clase.

- **Forma cómo evalúa cada criterio para dar la nota final de la actividad o clase al estudiante (porcentaje, escala numérica, escala de letras o palabras, rúbrica, entre otras):**

En primer lugar, por participación oral y escrita (por medio del chat-Google Meet) el docente asigna un punto positivo que será tenido en cuenta en la nota más baja que el estudiante presente al final del curso. Es decir, en una actividad el estudiante obtuvo una nota de 2/5, si tiene seis puntos positivos, el estudiante podrá subir esa nota a 2,6. Esto se hace con el fin de motivar la participación en clase.

En segunda instancia, tenemos la nota principal que es el desarrollo de la guía interactiva, la cual es tomada de la página www.liveworksheets.com. Esta aplicación califica en términos números y en una calificación sobre 10 (esta es la calificación máxima). Para efectos del curso, esta nota se divide en 2 debido al sistema de calificación de la institución, cuya máxima valoración es 5.

- **Instrumentos y recursos empleados para evaluar la actividad o la clase:**

Dentro de los instrumentos empleados podemos mencionar la planilla individual de notas a cargo del docente, quien registrará los puntos de participación al frente del nombre del estudiante. Para la actividad principal, se tiene en cuenta la nota asignada por la aplicación y esta se divide en dos. Anexo: Guía de trabajo día 10 de Febrero de 2021.

Let's go to the restaurant !

1) Introduction - watch the video and complete the blanks :

waiter dinner restaurant starter dessert lunch waitress main course breakfast



The morning meal is called _____.

The midday meal is called _____.

The evening meal can be called _____.

Sometimes, we go to the _____ to eat food. The person who serves you at the table is called the _____, and if they are female a _____.

The different parts of a meal:

1) First there is the _____ (or _____).

2) Then, there is the _____ (the largest part).

3) Finally, there is the _____ (or _____).

2) Watch the video and complete the dialogue :

Waiter : Good _____ !
Can I take your _____ ?

Customer : Yes, _____ I would like the _____
_____ to start.
And for the _____
I would like to have the _____.

Waiter : Hmm... That's an _____ choice.
Would you _____ a salad to follow ?

Customer : Yes, please ! _____ but this could be a bit too much.
Waiter : And are _____ for yourself your _____ ?

Customer : I think I will have a _____ please.

Waiter : Very good. _____ your _____ ?

[A 30-second video]

Customer : Did you enjoy your meal sir ?

Waiter : Yes, that was _____ Thank you very much. Could I have the _____ please ?

3) Vocabulary : www.wordreference.com

+ BILL : _____	+ DRINK : _____
+ MENU : _____	+ WAITER : _____
+ I WOULD LIKE : _____	+ MAIN COURSE : _____
+ STARTER : _____	+ DINNER : _____

Tomado de:

<https://es.liveworksheets.com/search.asp?content=Let%C2%B4s+go+to+the+restaurant>

- Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la actividad o clase, cuál fue su uso en el proceso pedagógico y de aprendizaje de sus estudiantes:

El uso de los puntos por participar ha sido una excelente estrategia para promover la participación de los estudiantes porque genera una atmósfera de competencia que resulta interesante para la dinámica de la clase. No es un secreto que los jóvenes gustan del juego; por lo tanto, la sensación de competir frente a sus compañeros, resultar como el ganador en este tipo de actividades y las posibles recompensas les resulta emocionante.

Con respecto a la guía interactiva, ha sido de gran ayuda porque permite emplear las diferentes habilidades del idioma: listening, writing y speaking, en este caso en concreto. Lo interesante de este tipo de material es, así mismo, la posibilidad de dar feedback de inmediato, de tal manera que el estudiante se da cuenta de sus aciertos y sus errores con respecto al tema trabajado.

Anexo: Captura de pantalla de una guía calificada por la aplicación.

The screenshot shows a live worksheet interface. At the top, the title "6.3 Let's go to the restaurant!" is displayed in large, bold letters. Below the title, there is a video player showing a waiter in a tuxedo holding a plate of food. The video is titled "Introduction Meals" and includes a play button and a volume icon. To the right of the video, there are several text-based exercises. The first exercise asks to identify the morning, midday, and evening meals, with the answers "breakfast", "Lunch", and "dinner" respectively. The second exercise asks for the name of the place to eat and the person who serves at the table, with the answers "restaurant" and "waiter/waitress". The third exercise asks for the sections of a meal, with the answers "starter", "dessert", and "main course". Below the video, there is a dialogue completion exercise. The dialogue starts with "Waiter: Good evening, sir." and the student's response is "Can I take your order?". The video player shows a "dialogue" tab.

Anexo: Captura de pantalla que muestra las diferentes guías calificadas por el sistema.

The screenshot shows a dashboard with several worksheets. Each worksheet is titled "Let's go to the restaurant!" and includes a "MENU" graphic. The dashboard displays the following information for each worksheet:

- Worksheet 1:** Score: 9/10, User: Luna Carolina Lizarazo Rojas (2/8/2021), 905 - Inglés, Nota: 9/10, 27 días restantes.
- Worksheet 2:** Score: 4/7, User: Darcy Tapiero Galtán (2/8/2021), 905 - Inglés, Nota: 4/7, 27 días restantes.
- Worksheet 3:** Score: 8/10, User: Karen Valentina parra Figueroa (2/8/2021), 901 ft - Inglés, Nota: 7.8/10, 27 días restantes.
- Worksheet 4:** Score: 9/10, User: BRIGITTE VALERIA CORREA SANABRIA (2/6/2021), 901 - Inglés, Nota: 9/10, 25 días restantes.
- Worksheet 5:** Score: 4/7, User: Luna Andrea Rua (2/6/2021), 901 J.T - Inglés, Nota: 4.1/10, 25 días restantes.
- Worksheet 6:** Score: 8/10, User: Juan camilo alvarado perez (2/5/2021), 901 - Inglés, Nota: 8.8/10, 24 días restantes.

At the bottom of the dashboard, there are three more worksheets with scores 6.3 and 6.4, but their user information is partially obscured.

Anexo Q. Evidencia Documental Participante DB6**Asignatura:**

Educación Artística, Artes Visuales.

Grado o curso:

6º

Objetivo de la actividad o clase:

Reconocer cómo los artistas perciben y se expresan a través de diferentes medios y técnicas.

Descripción de la actividad o clase:

Experimente con diferentes materiales no convencionales, para realizar un autorretrato, en una hoja de papel blanco tamaño carta o pintar en una hoja de papel kraft o un papel que soporte humedad, también de tamaño carta. Puede por ejemplo pintar con café o dibujar con hilo.

Criterios para evaluar la actividad o clase:

No olvide que se tendrá en cuenta **la pulcritud, la estética, el uso de colores y la creatividad** en la valoración de este trabajo. Esta actividad tiene una nota máxima de 5 puntos.

Forma cómo evalúa cada criterio para dar la nota final de la actividad o clase al estudiante (porcentaje, escala numérica, escala de letras o palabras, rúbrica, entre otras):

Pulcritud: Que el trabajo se vea limpio, sin tachones, borrones, arrugas, etc.

Estética: Lo bonito o feo que me quedó el trabajo.

Uso de colores: Si apliqué colores o no al trabajo.

Creatividad: Qué tan creativo fui al desarrollar el trabajo.

Instrumentos y recursos empleados para evaluar la actividad o la clase:

El estudiante envía una fotografía de su trabajo a través de EduPage, Classroom o por el correo olayista.

Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación de la actividad oclase, cuál fue su uso en el proceso pedagógico y de aprendizaje desus estudiantes:



Cada trabajo enviado fue evaluado según los criterios de evaluación y devuelto al estudiante con la calificación y una anotación del porqué obtuvo la nota, así como que hizo bien y que debe mejorar.

Por favor adjuntar evidencias/resultados a la hora de evaluar o retroalimentar a los estudiantes, durante o posterior a la actividad o laclase. (fotografías, videos, capturas de pantalla de correos, WhatsApp chats en general, entre otros).





Anexo R. Evidencia Documental Participante DB7


	<p>COLEGIO JOSE JAIME ROJAS I.E.D. NTT. 830.099.104-4</p> <p>Creación Acuerdo 2 de 1995, Res. Aprobación 7561 de noviembre de 1998 4666 de 29 de noviembre de 2000, 2596 de 28 de agosto de 2002 y 2566 de 26 de junio de 2007 por la cual se realiza el cambio de nombre de la institución (Naciones Unidas II) y se modifican las resoluciones anteriores. Plantel de Educación formal de niños y jóvenes que ofrece el servicio educativo en los niveles Educación Preescolar, Básica y Media Académica.</p>	
---	---	---

RÚBRICA DE AUTOEVALUACIÓN FAMILIA-ESCUELA

			<p>Querida familia jaimista: Reconocemos la labor tan importante que ustedes como familia han desempeñado en el proceso de “Aprende en casa” y su participación en los procesos académicos de su hijo (a), para esto lo invitamos a que en conjunto con el estudiante valoren el trabajo en equipo que desarrollaron durante el presente periodo académico. Responda los siguientes ítems de 1 a 5, siendo 1 la calificación mínima y 5 la más alta.</p>				
NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____			1	2	3	4	5
1. Participo en las actividades pedagógicas programadas por el colegio a través de llamada telefónica, WhatsApp, mensaje de texto, correo electrónico y/o reuniones virtuales por diferentes plataformas.							
2. He sido responsable y comprometido frente al desarrollo y entrega de las guías, talleres y actividades asignadas para el trabajo académico del periodo.							
3. Fortalezco mi proceso formativo integral, atendiendo las recomendaciones brindadas por los docentes para el trabajo en casa.							
4. Recibo apoyo de mi familia o cuidador para la realización de las actividades en casa.							

Observaciones

Anexo S. Evidencia Documental Participante DB8

	NOMBRE DEL DOCENTE:	<u>Mayly Viviana Suta Uscátegui</u>
	MEDIOS DE CONTACTO:	mvsuta@educacionbogota.edu.co
	ASIGNATURA:	Danza
	GRADO:	Undécimo

GENERALIDADES PARA ESTE SEMESTRE:

Contexto: Juventud: Educación y transformación del cuerpo a través de la historia.

Tema: Danzas de salón: Historia, características propias del baile y formas de vestir.

Técnica: Danza contemporánea.

✓ **Recuerde presentar su trabajo para revisión y corrección:**

1. En los tiempos establecidos.
2. Completo
3. A mano.
4. Con buena redacción y uso de las reglas ortográficas.
5. Solicitar la retroalimentación.

De lo contrario, no se podrá valorar su trabajo.

Objetivo: Conocer la historia de los bailes de salón y de la danza contemporánea, así como sus características y su forma de interpretación.

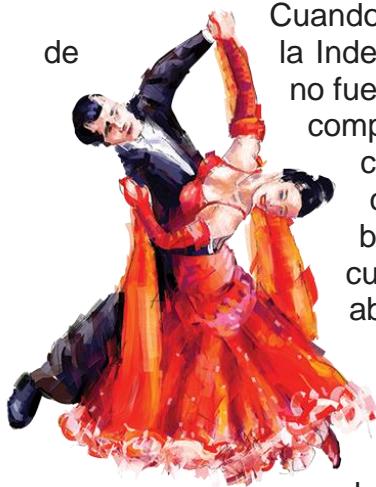
Texto I. Tema

Las danzas prohibidas: DEL VALS AL REGUETÓN

* Tere estrada- Compositora, cantante y guitarrista. Socióloga egresada de la UNAM. Autora del libro *Sirenas al ataque. Historia de las mujeres rockeras mexicanas (1956-2006)*.

Cada generación encuentra la manera de vincularse con un género musical, hacerlo suyo, bailar, espantar y escandalizar a la generación que le antecede. Así pasó con el vals, el danzón, el mambo, el twist, la lambada y el reguetón. Eran las danzas prohibidas que escandalizaron a la Iglesia y a grupos moralizantes como la Liga Mexicana de la Decencia. El cuerpo debe ser controlado y vigilado, quien desee instituir el orden social

debe tener un control corporal (Foucault citado por Sevilla, s/f). Estas danzas cumplieron con una función social de diversión y cortejo en cada generación.



de

Cuando llegó el vals a México en la época la Independencia, proveniente de Austria, no fue bien recibido. Caracterizado por su compás de $\frac{3}{4}$, las parejas lo ejecutaban con movimientos giratorios cadenciosos. Se le consideraba un baile sumamente inmoral porque los cuerpos estaban tan cerca al danzar que las personas parecían abrazarse. Sin proponérselo, al hacer públicas las denuncias de los primeros bailarines “inmorales” que bailaban por parejas, se tomaban de las manos y se abrazaban, el Tribunal del Santo Oficio fue promotor de este baile (Estrada, 1986: 145). Los insurgentes tomarían esta danza prohibida como bandera. El brigadier Lorenzo Guerrero del cuerpo de Granaderos del Imperio

Español expresaba de este ritmo:

El pecaminoso e inhonesto baile introducido en el día con el nombre de vals, a quien con más propiedad se debía llamar balsa, que ha transportado a este reino las corrompidas máximas de la desgraciada Francia [...] siendo tanta su maldad que encierra el dicho vals, que se puede decir que por más que la malicia del hombre aquilate mis ideas, no inventará otra cosa más nociva ni de todo el infierno brotará otro mayor monstruo de obscenidades (Estrada, 1986: 145).

Su éxito y difusión se dio por encima de las posturas políticas y las luchas civiles que dividieron al país, tanto porque el vals estaba de moda en el mundo, como porque su cadencia resultó del agrado de todos, especialmente de los compositores. Pronto comenzaron las obras mexicanas, con estilo propio. Macedonio Alcalá destacó con “Dios nunca muere” y Juventino Rosas con “Sobre las olas”, valeses mexicanos de exportación. Tiempo después, el vals se convirtió en una danza popular y fue aceptado hasta en las reuniones de familias adineradas.

Así como el vals causó revuelo a su llegada, el danzón también escandalizó cuando arribó a tierras mexicanas vía Yucatán y Veracruz y luego se extendió a otras zonas. Llegó por el año 1890, en la época porfirista de los grandes latifundios y la llegada de compañías petroleras extranjeras. Desde los primeros años del siglo XX, proliferaron en la Ciudad de México salones de baile donde los capitalinos bailaban valeses, tangos y danzones. En 1905 surgió el primer salón verdaderamente danzonero, en el barrio popular de Indios Verdes, con el nombre de La Quinta Corona. Luego surgió El Mercado de las Flores, al que visitaban las personas más humildes, pues las de la clase media eran criticadas si eran vistas en el lugar echando danzón (García, 2010).



...danza que se baila en un tabique, de ritmos cadenciosos, suaves y cálidos que permitían más que nunca el acercamiento de los cuerpos de las parejas que lo practicaban, de una música que le dio al pueblo un florecimiento de músicos, compositores y bailarines conectados con sus raíces, con su esencia afrolatina, con el pulso vital de la sangre al moverse, acompañadito y luciéndose, pues el danzón tiene mucho de escénico, de farandulero, de mostrarse a los otros, de lucirse con pasos de fantasía, una danza acompañada con música hipnotizante y seductora, propiciatoria para el encuentro carnal (García, 2010).

Dicen los expertos que una buena pareja de danzón debe ser capaz de bailar en un área equivalente a un ladrillo. Bailar danzón era un atrevimiento inmoral. En el México del porfiriato, las mujeres no tenían permitido enseñar las piernas ni los tobillos, eran cortejadas a través de cartas, y las madres cuidaban celosamente la virginidad de sus hijas (mujeresenelporfiriato.blogspot.mx, 2012).

Durante el noviazgo, tiempo de la seducción y el cortejo, pudor y virginidad eran los valores que las señoritas debían mantener incólumes. La asistencia a la misa dominical, los bailes, la celebración de los onomásticos, las tertulias familiares y en la provincia mexicana, los paseos en jardines y el de la Plaza de Armas en las típicas serenatas, eran las ocasiones que los jóvenes tenían para cortejar [...] el novio oficial visitaba a su prometida siempre en presencia de las miradas vigilantes de los adultos (Rocha, 2004: 179).



En la década de los cincuenta, arribó a esta capital ¡el mambo!, un ritmo proveniente de Cuba que causó furor entre la juventud. Esta música, que se distingue por sus notas metálicas de trompeta y saxofón, fue compuesta por Dámaso Pérez Prado y lo dio a conocer en el salón Brasil, que estaba en avenida Instituto Técnico, hoy Circuito Interior.

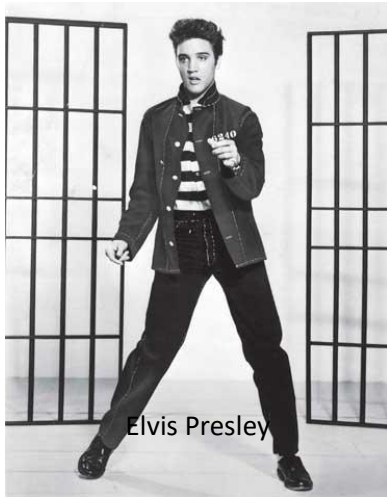
Desde luego, no vayamos a pensar que ante un boom musical todos están de acuerdo. Pérez Prado fue acusado de tener un pacto con el demonio de los “negros salvajes” y caníbales de África. Fue catalogado como demente, histérico, lujurioso, impúdico, masoquista, incendiario del mundo. En países de Asia el mambo fue prohibido, en Lima Perú el Cardenal prohibió bailar mambo a los feligreses. El Dámaso lo resistió todo: secuestros en México, ataques, pero estaba hecho a prueba de balas; fiel a sus ideas, el pueblo de México lo apoyó y el pueblo del mundo lo aplaudió a rabiar. (Rafael Lam 2010).

También en los cincuenta siguió el chachachá, otro cubano: Enrique Jorrín. Su música llevaba flauta y era más suave que el mambo. También la audiencia y se filmaron películas donde surgieron las rumberas bailando mambo y chachachá.



que creó violín y cautivó a

En medio del furor del mambo y el chachachá, a mediados de los cincuenta, llegarían otros ritmos de los Estados Unidos que alborotaron a los jóvenes y escandalizaron a los adultos. El *rock and roll* arribó en la época de Adolfo Ruiz Cortines, en el periodo llamado “milagro mexicano”, donde muchos aspiraban a seguir el ejemplo del *American way of life*.



La expresión *rock and roll* la acuñaron jóvenes de barrios afroamericanos y en su jerga tenía una connotación sexual. El locutor Alan Freed la empezó a utilizar para promover artistas de *rhythm and blues* en su espacio radiofónico (urbandictionary.com, 2016).

Uno de los íconos del naciente *rock and roll* fue Elvis Presley, quien con su manera de bailar espantaba a las buenas conciencias. En el *show* de Ed Sullivan tuvo que ser filmado de la cintura hacia arriba para que no se viera su hipnótico movimiento de caderas que tantos gritos y suspiros provocaba en las adolescentes (edsullivan.com, 2016). No por nada le apodaban Elvis *The Pelvis*, es decir, Elvis *La Pelvis*.

En México, una censura parecida vivieron las Hermanitas Jiménez, promotoras del *twist*, ritmo hermano del *rock and roll* y cuya figura más destacada fue Chubby Checker. La palabra *twist* traducida al español significa girar, torcer o enroscar. En el baile, la cadera se giraba velozmente, las parejas bailaban separadas, en movimientos rápidos y marcados, balanceando hombros, caderas y rodillas. La revista *Notitas Musicales* comentó sobre ellas:



Las simpáticas y muy agradables hermanitas Jiménez se han convertido en las máximas exponentes del abominable twist, y francamente, sus gráciles figuras pierden mucho con esos movimientos antiestéticos y morbosos (Gutiérrez, 1998: 24).

Una de las letras que interpretaban decía así:

*Vente baby, a bailar el twist
Vente baby, a bailar el twist
meciéndose todos, le hacemos así.*

*Mi mami está durmiendo, mi papi no está aquí
Mi mami está durmiendo, mi papi no está aquí
ven a gozar este ritmo, que se llama el twist.*

“El Twist”, 1961 (Estrada, 2008: 52).

Para poder bailar sin cortapisas, los papás tenían que estar ausentes. Las tardeadas y los cafés cantantes eran puntos de encuentro de la juventud a principios de los años sesenta. En ese periodo, las mujeres entraban a los templos con la cabeza tapada y estaba prohibido enseñar el ombligo, según cuenta Tongolele, quien se veía hostigada constantemente por las señoras de la Liga Mexicana de la Decencia, una instancia católica encargada de vigilar la moral y las *buenas costumbres*.

Estaba prohibido enseñar el ombligo y yo pensaba: “Qué tontería, tapo lo más importante” [...] Venían a verme grupos de damas católicas o las niñas de no sé qué cosa para pedirme que dejara mi vida de pecado y yo pensaba “Yo sólo bailo tahitiano” (Serrano, 2000).



Otro ritmo que causó conmoción por el movimiento de caderas fue la lambada a fines de los ochenta. Proveniente de Brasil, estaba conformada por ritmos como el carimbó y tenía influencias de la cumbia y el merengue.

El término *lambada* proviene de una palabra portuguesa usada en Brasil que describe el movimiento de un látigo. (es.wikipedia.org/wiki/Lambada, 2016).

Este movimiento ondulatorio y suelto es imitado por los cuerpos de los bailarines, quienes bailan en pareja en total sincronía. En alguna vuelta, la mujer se monta en la pierna del hombre y se arquea.

La lambada se baila en pareja y en tres tiempos; con el cuerpo y rodillas flexionadas, intercalando las piernas abiertas con las del acompañante. Incluye giros rápidos, que requieren mucha precisión.

Se complementa con movimientos sensuales y lentos en que se frotan los cuerpos de ambos danzantes, imprimiéndole un toque sumamente erótico que simula las caricias entre dos amantes que se dejan llevar por el deseo y la pasión (Perales, 2013).

Se hicieron dos películas sobre la lambada, la primera, llamada *Set the Night on Fire* (Incendia la noche) y la segunda, *The Forbidden Dance* (El baile prohibido). En realidad, lo que es prohibido, vende más, de manera que fue una estrategia de mercado empleada por los promotores de la película. No obstante, había muchos prejuicios sobre este baile, pues se pensaba “que incitaba a los jóvenes a mantener relaciones sexuales, dado los movimientos tan sensuales característicos de esta danza” (Perales, 2013).

Durante los años noventa, hubo otro baile que también escandalizó tanto por letras de contenido sexual explícito, como por sus movimientos que simulan acto sexual: el reguetón. Es un estilo de música latina que evolucionó del *reggae* y del *hip-hop* en español. Su origen se suele asociar con Puerto Rico, donde se le dio ímpetu y comenzó ser producido comercialmente.

El reguetón se expandió velozmente las comunidades hispanohablantes y alcanzó gran popularidad mundial en los 2000. Se les asocia a jóvenes adolescentes de 12 a 22 años y de escasos recursos. Al baile del reguetón se le conoce como *perreo*, porque evoca el acto sexual del perro.



sus

un

a

por

En el Perreo, el cuerpo supera los límites de la piel, y buscan constantemente el contacto con la otra persona, estableciendo así “un ritual de proximidad”. Con el roce, los jóvenes se transmiten fuerza y energía. El cuerpo no puede ser contenido ni controlado y desea ser, sobre todo, sentirse libre [...] En este baile del Perreo se pierde el espacio individual y lo íntimo pasa a ser público. El cuerpo ya no es propio, sino, también de los demás. Es por eso que uno puede bailar y tocar al otro (reggaeton-in-cuba.com, 2016).

La edad en la que inicien sus primeros encuentros sexuales es la edad en la que empiezan a bailar reguetón. Es un ritual de cortejo, donde el cuerpo ensaya los movimientos y las emociones que se disparan al sentir la proximidad de los cuerpos. Ciertos grupos conservadores lo asocian con promiscuidad y libertinaje. Incluso el Gobierno de Perú, en 2015, prohibió el reguetón porque lo considera causa de embarazos juveniles (kronostimes.com, 2016).

También se le acusa de denigrar a la mujer en sus letras y utilizarla como objeto sexual en sus videos. En todas las letras de todos los estilos musicales hay misoginia: en el bolero, en el rock, en el pop. No obstante, en las letras del reguetón encontramos una alta carga de misoginia y de contenido sexual explícito.

Todos los bailes populares empezaron siendo prohibidos, pero con el tiempo fueron tolerados y aceptados por todas las clases sociales. Siempre hubo grupos reaccionarios que repudiaron las danzas prohibidas, como la Iglesia y los grupos moralizantes, pero aquéllas cumplieron con su función social de ser un baile de cortejo. **Si ya todo es explícito con el reguetón, ¿qué bailes les esperan a nuestros hijos en veinte años?**

Fuente:

https://www.correodelmaestro.com/publico/html5102016/capitulo6/las_danzas_prohibidas_del_ vals_al_regueton.html

Texto II: Técnica

Danza contemporánea



La danza contemporánea puede hablar de un concepto, proponer un ambiente o presentar movimientos con el propósito de conseguir una estética determinada, no siempre tiene que contar una historia. Asimismo, busca la innovación y la creación de nuevas formas de movimiento de acuerdo con las necesidades del coreógrafo o el intérprete. La danza contemporánea busca la conexión con lo terrenal, con lo humano y sus pasiones, la no estructura, la transgresión; está ligada al concepto de lo dionisiaco.

El coreógrafo suele tomar las decisiones creativas, él o ella elige si la pieza tendrá un carácter abstracto o narrativo. Los bailarines son seleccionados en función de su habilidad y entrenamiento. La coreografía es determinada basándose en su relación con la música o los sonidos con los que se baila. El papel de la música en danza contemporánea es diferente al de otros géneros porque puede servir de fondo para la pieza. El coreógrafo supervisa la elección del vestuario y su valor estético para la composición general de la actuación y también para ver cómo influye en los movimientos de los bailarines.

Fuente : https://www.ecured.cu/Danza_contempor%C3%A1nea

GUÍA 2: Actividad Texto I- Tema

Tenga en cuenta la información del texto I, para responder lo siguiente:

1. Realice un cuadro de todos los bailes, teniendo en cuenta: Origen (fecha –lugar) características y las razones específicas por los cuales eran prohibidos los mismos.
2. ¿Cuáles de estos bailes fueron practicados por algún miembro de su familia y en qué época?
3. Tiene algún reparo, sugerencia u objeción sobre alguno de los bailes presentados, teniendo en cuenta que son prohibidos. Justifique su respuesta en mínimo media página.
4. ¿Qué aspectos sociales, culturales o económicos, encuentra prohibido en la sociedad actual, con la cual no esté de acuerdo? Justifique la respuesta en mínimo un párrafo.
5. ¿Considera importante aprender a bailar danzas de salón? Justifique su respuesta en mínimo una página. **Tenga en cuenta las pautas del texto argumentativo de la guía 1.**

GUÍA 2: Actividad Texto II- Técnica

Transcriba la siguiente pregunta al cuaderno o en hojas. Responda la pregunta teniendo en cuenta el texto II:

1. La danza contemporánea está relacionada con:
 - a. La construcción a través de pasos ya existentes y siempre codificados.
 - b. La precisión, lo estructurado y perfecto, la conexión con lo etéreo, con lo celestial; más bien está ligada al concepto de lo apolíneo.
 - c. Una dramaturgia con principio, clímax y desenlace.
 - d. La expresividad exagerada de los gestos y en la alternancia entre contracción y relajación, manteniendo movimientos dinámicos y alegres.

NOTA: Para las **guías 2 y 3**, tenga presente el video que se subirá por la página del colegio y se presentará en los encuentros, para ser evaluados **en la guía 4**, tanto de interpretación de la técnica como del tema del semestre.

Anexo T. Transcripción Grupo Focal Básica Primaria (Plataforma Teams)

Fecha de realización: 27 de marzo de 2021.

Investigador: Buenos días a todas, les agradezco el hecho de estar acá por colaborar y sé que es un sábado más y más iniciando ahorita Semana Santa, pues les agradezco mucho su colaboración y la idea de hoy pues es primero pues poder compartir un espacio de conversación sobre la evaluación segundo también pues es en lo posible puedes compartir para su cámara para ver sus rostros y demás. La dinámica es súper sencilla la idea es... son solamente cinco preguntas que van a estar... digamos dispuestas para que sean contestadas en orden y la idea es que cada una haga su intervención, nosotros simplemente lo que vamos a hacer es mediar la conversación y digamos, se hace la primera pregunta la responden y posterior a ello si alguien quiere interpelar o interlocutar con alguna de las profes, entonces levantan la mano y yo voy dando la palabra. Entonces, la idea es de mantener digamos esta secuencia, para lo que nos va a tomar el tiempo en este conversatorio y ya eso sería todo no las demoró más y no las molesto más. Jejejeje. Entonces pues, iniciamos con lo primero que me gustaría es que cada uno de ustedes pues diga su nombre completo, que nos comenten en qué colegio trabaja y también en qué nivel específicamente, pues están enseñando. Entonces, no sé ¿Si quiere empezar alguna o voy diciendo?

Presentación por parte de las docentes participantes:

DP3: trabajo en el Colegio Cultura Popular de Bogotá en Puente Aranda y trabajo en el nivel de básica primaria.

DP4: trabajo en el Miguel de Cervantes Saavedra de Usme y estoy con preescolar este año estoy con jardín.

DP5: soy maestra en el José maría Córdoba en el tunal y trabajo con segundo de básica primaria.

1. ¿Qué significa para usted evaluar?

DP4: creo que evaluar lo asociamos, más desde mi experiencia para mí con esa palabra, valoración. Y es precisamente, reconocer y valorar esos procesos que tienen los niños y las niñas, valorar también como esas posibilidades que tienen. Entonces, digamos, que siempre me he alejado como de la palabra evaluación como se conoce tradicionalmente porque creo que la evaluación también comprende como esa calificación numérica, como el tu eres bueno para esto y también mucho se recalca para lo que no eres bueno. ¿Cierto? A través de la pérdida, a través

de la nota baja, mientras que la valoración te abre la posibilidad también de reconocer esas debilidades por llamarlo de alguna manera que tiene los niños y las niñas y desde ahí también fortalecer tu práctica. Entonces, creo que desde la valoración y bueno digamos que, si lo entendemos así también la social ahora la evaluación como de otra forma, es esa posibilidad también de reconocer las dificultades como una posibilidad y como algo para resaltar en los niños y las niñas entonces, lo asocio más a esa valoración de procesos y hace seguimiento.

DP3: siento que la evaluación es el mediar un proceso, el dar unos aspectos ya sean positivos o negativos tanto al estudiante que es ese ser que se está formando, pero también esa evaluación que tanto me está sirviendo a mí como maestro, entonces, es como ese equilibrio entre los procesos de lo que estoy permitiéndole al estudiante que aprenda mediante x, y, z métodos y también, qué tan efectiva está siendo y que tan cercana está haciendo a ese ser que se está formando. Entonces, siento que la evaluación me permite conocer las fortalezas y debilidades del estudiante, pero también mejorarme a mí como docente.

DP5: bueno yo también comparto como como esa visión, yo lo tomo un poco más como con observar y retroalimentar todos esos procesos que se van dando en el aula, ¿sí?, para mí evaluar yo siempre lo asocio con un proceso de crecimiento y cuando yo crezco no a nivel físico sino en cualquier otro aspecto, lleva aquellos aspectos positivos y aquellos para mejorar yo siento que siempre lo negativo lo miro como esa opción de por qué si no existiera esa opción de, pues porque si no existiera esa opción, pues.. Umm... muy difícil avanzar y que se generarán nuevas estrategias. Para mí también evaluar es como esa oportunidad de crear de crear nuevos espacios nuevas estrategias o conocimientos ¿sí? que se requieren, porque si no existiera este proceso, pues no se nos tendríamos cuenta, no, no sabríamos en verdad si lo que se está haciendo funciona, si es útil y si no es útil como como hago para jugarle también a lo que uno tiene y lo que necesitan los estudiantes.

2. ¿Cree que hubo cambios en sus métodos al evaluar a los estudiantes antes y después de la pandemia?

DP5: Bueno, pues digamos que yo siempre me he querido hacer formas diferentes de evaluar, tú que me conoces, siempre me he inquietado por evaluar de maneras diferentes, no me gustan las maneras siempre tradicionales porque odio calificar, digamos que eso es algo que voy

a decir acá estoy mamada, ya no quiero ver una hoja más, ya no, o sea en serio que yo digo, mi ser consciente e inconsciente, ya sigo pobres chinos, ¿sí?, pero yo sé que la responsabilidad con ellos tengo que calificar y en medio de esa calificación lograr una evaluación, ¿sí?, porque la diferencia es que aquí están mediadas por el adulto, ¿sí? digamos en niños tan pequeños es muy difícil porque los papás quieren la perfección y que todo sea bien y perfecto, yo les digo no importa que la tarea les quede mal, envíemela, si el niño no sabe leer dígame para eso estoy yo no tienes que pagarle un maestro externo, ¿sí?, entonces digamos que la estrategia de lo primero que he hecho es como concientizar a los papás de que los niños no son niños 10, ¿sí?, de que ellos también pueden equivocarse, y que es necesario pues que ellos den la oportunidad. Pues nosotras estábamos no sé, pues, nosotras estamos implementando otra manera de dar el conocimiento que era a través de cuatro áreas no más, nos enmarcamos en sentir pensantes, pequeños científicos, matemáticas y literarte. Entonces, pues digamos que el hacer esta agrupación de por áreas, ya no los niños no ven solo materias, sino que basados en estas áreas montamos unos mini proyectos por cada período. Entonces, eso nos ha permitido que también los papás bajen un poco la guardia porque son super tradicionales. ¿Sí?, entonces, que la plana, que la Nacho porque no les pedíamos la Nacho que, porque estaban en primero, entonces como que se dieron cuenta que la cosa es diferente y eso ha permitido también que se den cuenta que cuando retroalimentamos lo hacemos de manera distinta. ¿Cómo le hemos cambiado? pues de pronto yo siento que es como en la forma, nos toca una, como yo lo hago mediando una para el papá y otra para el niño, porque el papá es como si está correcto o no está correcto y el niño como mirabas vas muy bien, dale, tú puedes, como más de motivacional, también así un poco coaching, sin serlo, pero si es necesario, porque pues no sé detrás de cada que todo esté perfecto, cuantos regaños hay, cuánto maltrato psicológico puede haber, porque nuestros padres están criados y pues creo que nosotros también alcanzamos que si no eres el chico 10 en matemáticas, que si no eres el chico 10 en ciencias, si no saber leer y escribir ya, pues digamos en mi caso que son de segundito pues estás mal, y da pena, entonces, puedes lidiar con estas cosas pues no ha sido como fácil, nosotras digamos que... las notas por ejemplo, con la calificación porque si hay unos que son super ¿Qué nota tienen? 5.0, o sea yo le decía con que usted me entregue ya hay un esfuerzo detrás del niño, pero para mí es muy difícil decirle si es 4,5, si es 4,9 porque yo sé que le está haciendo su mayor esfuerzo. ¿Ves? simplemente el hecho de entregar, de hacerlo, obviamente uno se da cuenta que, si hay unos que, si lo hacen con toda la entrega, otros que lo

hacen por salir, pero, es que las condiciones no son las mismas, ¿Ves? Entonces, yo tengo una mamá que ha sido maestra, ¿Si? a una mamá que odia enseñar, que odia estar con sus hijos, ¡pues a ver!, Antes el chinito manda, entonces, pues como que en esa medida también me he puesto a mirar, como logramos que los niños se motiven, o sea que este proceso evaluativo no sea... ¿Cómo les digo yo?, ¿Punitivo?, sino que sea más bien un proceso, que ellos se sientan motivados, porque a veces los papás me decían, profe pero usted todo dice que está bien, dije, ¿Entonces qué quiere? que le diga que todo está muy mal, que no, estamos muy jodidos, para seguirnos jodiendo entre nosotros, ¿sí?, ahorita prima la vida, prima la salud mental, prima la salud física, con algunos, si este es periodo me tocó apretar, porque yo soy a veces muy madre, sí, yo soy muy flexible, muy de entender situaciones, pero hay papás que se pasan, pues ya yo entiendo, pero también pongan de su parte sí y pues digamos que ese tire y afloje, ha hecho, pues que como que también cambie la manera de ver la evaluación, o sea, yo siempre he tenido como una manera alternativa, pero siento que en medio de todo me toca, ahora cuando vuelva, ni ser tan exigente, pero tampoco tan... tan flexible, en la medida de lo que les digo, porque también los papás yo me doy cuenta que, se acostumbran y así vamos. Entonces, también puede ser algo muy peligroso, que de pronto uno cuando está en la presencialidad lo maneja mejor con el niño en el aula, eso no es, terminas o no sales a descanso y si, toma te puedo dar más, tienes ayuda de los libros, tienes otras cosas, pero, pues en la casa no lo van a tener. Entonces, pues no sé, esa es como mi experiencia.

DP3: bueno creo que sí, se ha hecho como un proceso de transformación y primero es como desde el ser educador, digamos que cuando apenas hace un año se abrió como esa situación de la nada, de que nos vamos para la casa, todos, creo que, en todos, en algún momento sentimos presión, sentimos en algunos momentos miedo de cómo llegar a esas familias. Entonces, creo que primero fue la búsqueda del objetivo como tal de esa, de ese concepto de evaluación y antes de buscar ese objetivo como tal de evaluación, era de medirse en un proceso de cómo llegar a esas familias que para todo el mundo era una situación muy desconocida, cómo era eso de aprender en casa ¿no? definitivamente a muchos no comprendíamos y creo que en el momento, yo digo siento mucha vergüenza de las primeras guías que entregué a esas familias y era en ese proceso de desconocer y ya luego como en el caminar del proceso, el ir entendiendo digamos las situaciones complejas que vivía cada familia, creo que digamos que este año

estamos como mucho más tranquilos en ese proceso, pero el año anterior fue una situación caótica de pensar o primero la familia tenía que comer y luego pensaba en el aprender, o sea, era como en el que uno como ser humano tenía que medirse como en ese proceso y en esa búsqueda y la primera situación era definitivamente crear digamos que el trabajo sea mediado por medio de guías pedagógicas, y creo que era en esa búsqueda de que esa guía, ese papel que llegaba a la casa tuviera un contenido que el estudiante pudiera leer, pues afortunadamente hemos estado trabajando en el nivel del cuarto, quinto y pues era una situación muy diferente, pues a la que comentaba la profe anterior porque pues ya son niños un poquito más independientes, que tienen como si uno llega con una buena guía pues ellos medianamente pueden leer y pueden hacer su proceso individual, obviamente, como con la compañía del padre de familia pero que definitivamente fue un proceso de aprender todos o sea de ir mediando como la situación, para que la evaluación tuviera y cumpliera con el objetivo de ¿Por qué? ¿Para qué? yo llegaba con esa guía con esos contenidos, a la casa, lo que dice la profe., entender que digamos cada familia vive unas situaciones muy particulares y que, así como para cada uno de nosotros la evaluación tiene un concepto totalmente diferente y creo que y, estoy muy segura de que por lo menos los profes de primaria entendemos un concepto de evaluación, un poco más para mí más maternal y de comprender al chico, de entender las particularidades que vive y asimismo como mediar. Entonces, cómo mediar esa nota por decirlo así y que en algún momento no lleguemos a atropellar al estudiante, porque siento yo que definitivamente somos más más cuidadosos como en ese proceso a diferencia y es cuando golpean las cosas, cuando pasan el chico de primaria sexto de bachillerato, creo que hay algo que se rompe ahí, entonces, y entonces, ahí es cuando comienzan los juzgamientos no es que los profes que porque esas notas tan altas pero si es que no hace y es definitivamente el entender que tenemos conceptos y percepciones diferentes de esa evaluación.

DP4: Bueno, digamos que haya en el colegio la pandemia coincide con un cambio importante y es la actualización del lineamiento pedagógico y curricular para la primera infancia, nosotros pues hacemos las valoraciones de manera cualitativa, descriptiva, el proceso del niño, de la niña de lo que diariamente pues podemos ver. Cuando salimos a la pandemia pues dijimos como bueno aprovechemos el proceso, estudiemos bien el lineamiento, ya trabajamos de manera unificada mañana y tarde todas las profes, somos 16, bueno, ahorita somos 19 maestros de

primera infancia, ¿Qué? 20, 16 titulares y los 4 profes de apoyo en artes, donde nos sentamos pues por reuniones por Teams, nos planteemos los desarrollos a partir de lineamientos, ya no se trabaja por dimensiones, sino por 3 ejes, bueno, empezar a entenderlo y empezamos a construir todos los desarrollos pensando en que pronto íbamos a volver al aula y pues que todo lo que planteamos ahí pues iba a ser visible y ¡Oh! Sorpresa, cuando, pues, esta cosa se extiende y empezamos a ver y bueno, este desarrollo como lo valoramos desde lo que ellos están enviando, como lo hacemos desde una guía, si estamos hablando, por ejemplo, que el niño se identifica como miembro de un grupo social y aporta en la construcción de normas. ¡por ejemplo! Y nosotros decíamos, como y bueno y como vamos a ver eso sí, pues, siempre los niños pequeños pues están aún más mediados por lo que hacen las familias y el papá siempre está ahí diga, haga, así, este tipo de cosas, bueno, ahí fue el primer choque, entonces que como,

¿Cómo vamos a hacer? y lo mismo, o sea a pesar de que estamos como en un cambio de mirada frente a la educación, los papás siguen diciendo en jardín y ¿A qué horas va a empezar a escribir? y ¿A qué horas va...? y uno, pero pues tienen 3, 4 años o sea en este momento eso no es importante y más como vamos a mediar esos procesos. Entonces, los papás empezaban ahí por debajito, le empezaban mandar fotos a uno, los niños haciendo planas, los niños haciendo cosas, como..., el año pasado pues nosotros estábamos en transición, entonces también es como decían empezar a hablar primero con las familias y que sean conscientes del proceso y también pues que estamos en otras dinámicas y que la intención nunca va a ser presionar a los niños y las niñas. ¿Sí? que hay otras maneras de hacer y qué importante es mirar cómo logramos entre todos consolidar procesos, pero sin afanarlos y sin acelerar cosas que de pronto los papás creen que ya tienen que hacer. Entonces, a partir de ese de ese trabajo pues el primer cambio fue intentar vincular más a las familias, o sea, empezar a generar estrategias y bueno, experiencias donde la familia se vinculará no simplemente como el papá que graba el que toma la foto, sino en el papá que está ahí, el papá que baila con el niño y la niña, que crean. El año pasado el proyecto de síntesis, pues el tópico era sobre la ciencia, sobre científicos, entonces el proyecto de síntesis era que en familia se hicieran una pregunta y se inventaran o buscaran un experimento para socializar a los otros, o sea, como vincular a las familias en eso, y que a partir de esa vinculación también fueran como conscientes de los procesos que estaban teniendo sus hijos, ¿sí? no simplemente como espectadores, sino también hay como participantes activos. Entonces, a partir de eso generamos unas estrategias de retroalimentación, es como decían la retroalimentación

para el niño frente a su proceso, pero también la retroalimentación para las familias, frente a su proceso de acompañamiento, frente a lo que estaban haciendo, a los que nos estaban acompañando tanto, pues hacer como el llamado como mira involúcrate más y con las familias que nunca te enviaron nada, pues también ser como de manera muy sutil, como vinculante por favor, mira, de cómo es ese ejercicio la comunicación constante con las familias creo que también fue vital en este proceso de valoración, porque habían cosas que de pronto no eran evidentes en las evidencias, valga la redundancia, que ellos enviaban pero al hablar con ellos, ellos sí, las familias si nos daban cuenta de cosas que estaban sucediendo, entonces, nos permitió también, cómo hacer esos ajustes en la valoración y pues yo creo que el 2020, fue un año de ensayo y error y también, o sea, uno ahorita mira hacia atrás y dice ¿Cómo hice esto? O sea, uno o la embarré, me faltó esto, no sé, cómo muchas cosas que uno decía y creo que las vacaciones de diciembre no fueron tan vacaciones en ese sentido, yo creo que muchos nos sentamos a pensar, bueno, yo hice esto, pero siento que me faltó esto, y al regresar este año fue como ese ajuste de tuercas y empezar a mirar, me faltó eso, entonces, me puedo ir por este lado, esto me funcionó y entonces, en esa en esa medida pues digamos que unificamos por lo menos en la jornada tarde unos..., unos... pues con unos formatos para el retroalimentar a los niños semanalmente, niño a niño, pues es un trabajo dispendioso, porque ustedes saben, pues valoración cualitativa, frente a sentarnos, a mirar las evidencias de los niños está semana lograste esto, vi que hiciste esto, gracias por hablarme eso, también, como para que los niños sientan que están siendo, que, o sea que sí, uno realmente está pendiente de lo que ellos están haciendo y no simplemente acumulando fotos y videos, sino que si hay un proceder, un ejercicio consciente de, pues de conocerlo y yo creo que sería como ese cambio más más fuerte en la evaluación.

DP5 (acotación): Yo quería decir algo, es que me hicieron acordar, digamos nosotras tenemos como esa autonomía de construir los planes de estudio, entonces, desde esta construcción también nos estábamos pensando ¿cómo hacemos para evaluar? complementando lo que dicen ellas, sin que sea atropellador porque las primeras guías si qué vergüenza llenas acumuladas de 10.000 trabajos, como hagan..., hagan..., porque siento que cada vez es más simple pero más consciente lo que se les propone, ¿Sí?, y más funcional y los papás ya han entendido esa dinámica, que siento que también es importante, porque igual, dijimos ¡no! Acá, hay que vincularlos y lo hemos logrado entonces, estos planes de estudio lo que nosotros hicimos

fue los estándares, los DBA y... ¿Cuáles son los otros?, no, creo que estos dos, estándares y DBA, y mirar como los podríamos organizar de acuerdo al grado y de acuerdo a las necesidades, porque pues hay cosas que ponen, socializa correctamente con sus compañeros, ¡hombre! pues no poder socializar, entonces, como los adaptamos para que como la esencia de ese DBA o es estándar se pueda cumplir, sí, pero, qué que supla también, pues la necesidad real, entonces, pues en esa medida nosotros en las mallas como que las adaptamos, para que si nos las llegan a pedir, miren, ahí está. Pero le hacemos la jugada para que cumpla con la evaluación y con lo que se plantean las guías.

3. ¿Cómo se plantearon los criterios de evaluación para su asignatura o asignaturas a cargo durante las clases remotas?

DP3: Bueno, digamos que esos..., creo que como que el año 2020 definitivamente y lo que primero hicimos fue como un ajuste curricular, porque entonces, trabajamos cuatro periodos académicos, con un número de ejes, de temas que debíamos cumplir, pero definitivamente, el tiempo no nos daba, o sea cumplir como con todos los objetivos y con todo lo que tenía propuesto como el plan de estudios, muy difícilmente se cumplía, entonces, lo primero que se hizo fue como un ajuste curricular por áreas y mirar digamos como una, como las temáticas más importantes que se debían cumplir, que eran necesarias como tal, como un requisito para pasar al siguiente nivel, fue lo primero que se hizo para, para dar como cumplimiento a esa situación y lo otro era como también como dejarnos de afanar. Porque digamos que era como un sentimiento de culpa, también de que dejamos de ver tantas cosas, y ahora ¿Qué vamos a hacer? y bueno, en fin, porque uno en un año normal está es corra, corra, corra, corra, con cumplir como con las temáticas que están en un plan de estudios. Entonces, digamos que cuando ya se hizo como tal ese ajuste curricular período a período para poder como cumplir con los mínimos requerimientos, ya hubo como un alivio también tanto para el profe como para el estudiante y la familia para cumplir como con los criterios de evaluación.

DP4: Bueno, pues lo que te decía, digamos que el primer ajuste fue ese de cambiar de dimensiones, ya no se habla dimensiones, sino se habla de tres ejes. Entonces, pues fue eso, primero cómo mirar cómo integramos pues porque desde la visión de las dimensiones todo separado, y estos ejes ya empiezan a articular las dimensiones en unos ejes específicos.

Entonces, primero, pues cómo entender a qué se referían esos ejes, luego, empezar a pensarnos como esos desarrollos, desde los procesos de los niños y las niñas. También, pensados, digamos que aquí el avance fue que no planteamos, para jardín y transición esto, entonces, en jardín hace esto, en transición hace esto, sino como... como un proceso. Entonces, en preescolar este es el desarrollo y pues ya digamos que siga ajustando pues dependiendo también del proceso de los niños, porque decíamos pues hay niños que en jardín van mucho más adelantados que parecen niños de transición, o sea si uno dijera ¡no! tienen proceso de transición, pero hay niños de transición que, por su edad, por sus procesos, pues, tienen es más como de jardín. Entonces, uno, empezar como a diferenciar eso, entonces, tenemos el desarrollo grande y empezar a mirar, bueno, en el jardín de pronto este es el proceso que están haciendo, en transición este, pero, mirar cómo mediamos con esos niños que tienen otros procesos diferentes.

A partir de eso, pues lo que te decía, digamos los desarrollos de empezar a mirar después de que planteamos todos los desarrollos, pues ya la realidad de la estrategia aprender en casa, sentarnos nuevamente a mirar cuáles nos funcionaban, cuáles no nos funcionaban, y esos que no nos funcionan, pues como los lográbamos adaptar, pues, a lo que estaba pasando, justamente ayer, estábamos en reunión, bueno, este año estamos trabajando de manera unificada los jardines de la mañana y de la tarde en cuanto a tópico, en cuanto a todo, y ayer estábamos ajustando precisamente esos desarrollos de este primer periodo para jardín, teniendo en cuenta pues lo que hemos evidenciado, entonces, fue sentarnos, bueno ¿Qué hemos logrado? ¿Qué sentimos que hace, que digamos que nos ha hecho falta? y empezar a mirar como eso, desde la experiencia también, nuevamente volver a mirar esos ajustes que habíamos hecho y volver a decir, ¡no! está definitivamente no nos funciona, esto sí, empezamos también a vincular dentro de esos desarrollos, ayer hicimos la vinculación de dos importantes y uno es para las familias, frente a esa conciencia de permitir al niño, ser niño, lo que decíamos, porque vemos, que es más, que son familias nuevas, entonces, en los encuentros virtuales, ¡diga! ¡más! ¡pero diga!, diga tal cosa, responda tal cosa, incluso el miércoles tuvimos un encuentro y sucedió una situación muy curiosa y es que bueno, era encuentro con las agentes de compensar porque pues tenemos el acompañamiento de esa caja de compensación y le preguntan a la mamá Doña Pepita, ¿Usted cómo le pareció la experiencia? ¿Cómo se sintió? y la señora, ¡mamita diga tal cosa! o sea, como que ya están tan mecanizados, que la señora no respondió por ella, sino le dijo la niña, ¡dígame que bien! ¡dígame que tal cosa! y todos quedamos... Entonces, Uno, decidimos cómo vincular

eso, porque las familias, como el miedo, que van a perder, que no sé qué... Entonces, una fue ese, cómo vincular a las familias dentro de ese proceso de valoración y el otro también, hacer consciente de la familia frente al proceso en del niño y la niña, porque, están pendientes, ya quieren, como les digo... que escriban el nombre, que lean el nombre, no sé qué, entonces, empezamos a incluir también desarrollos que hablen también, de cómo esos estados de maduración “por llamar de alguna manera” de los niños, como en el proceso que tienen hacerlos conscientes de esa secuencia y de todo lo que ellos necesitan antes de un proceso lectoescritor, entonces, fue como eso, como ese ajuste, dentro de la experiencia pues para para generar esos procesos.

DP5: Bueno, digamos que... nosotras también nos veníamos pensando desde el desde el año antes de que empezara la pandemia, reajustar como todo el planteamiento que queríamos hacer para para la primaria, entonces, pues como les conté, como que, lo primero que hicimos fue cómo reestructurar esta malla, que, este plan de estudios que nos estaban pidiendo y pues en esta misma reestructuración, decíamos, pues la evaluación no va a ser igual, ¿Sí?, no nos vamos a quedar netamente en esa evaluación comprendida por la calificación que nos toca llenar en planillas, Si, entonces, digamos que ya nuestros, los criterios pues empiezan a cambiar, empezamos a ver y a tratar de que sea más cualitativa, es súper dispendioso hacerlo, es complejo de hacerlo pero pues..., pero pues es necesario si uno quiere generar otro tipo de procesos con los niños, entonces, pues el primer criterio era como ves el proceso integral y particular de cada estudiante, porque pues si bien en el aula normalmente hay diversidad ahorita estando por fuera y bajo estas condiciones pues aumenta mucho más, ¿sí?, Por lo que ya hemos dicho, por los condicionamientos familiares, por los con condicionamientos socioeconómicos, culturales, educativos, bueno, todos. Entonces, pues en esa media también se transforma, pero tratamos de seguir viendo como bueno, ¿Qué vamos a hacer? vamos a nos sentamos, nos sentamos un día ¿Cómo vamos a retroalimentar a estos chicos? Entonces, digamos que las primeras cosas que dijimos ya estando ahorita en pandemia es, con que el niño ya puede entregar su trabajo esté bien o mal es una valoración positiva y hay que abonarle eso el proceso, ¿sí? Entonces, un criterio era eso, es que, si vieron entrega, se pudiera hacer una retroalimentación y pues si los papás lo lograban devolver corregido todo que casi la mayoría lo hacen, ¡súper bien! la otra, es que ya no solamente evaluamos el estudiante, sino también el proceso en familia porque pues como son tan

chiquitos, todo el tiempo están mediados por ellos, ¿sí?, entonces, también cómo mirar esta mediación hasta dónde... ¿Puede ser tóxica?... ¡Perdón la palabra!, pero no encuentro otra, o puede ser... permisiva, o puede ser... como en esa medida que busca uno también en el aula de que el niño de, pero pues que se acompañe. También, otro criterio que tenemos es como esos procesos que mínimo ¡sí! debe tener un niño, por ejemplo, no todo se puede quedar en integral, pero que un niño no sepa las cosas básicas que nosotras requerimos. Por ejemplo, si bien yo sé que todos no pueden escribir y leer, igual ahorita, si hay unas cosas mínimas que un niño debe estar haciendo, ¿Sí?, entonces, en esta medida pues también empezar cómo apoyar ese proceso, a los papás sobre todo para que puedan ayudarle a sus niños, ¿Cierto? Y... sobre todo en lo que es lectoescritura y matemáticas, que es como las áreas más difíciles para ellos, pues las otras..., aunque nosotros tratamos de integrarlas todas, ¿Sí?, como que, si hacemos matemáticas que tengan por ejemplo esta vez entre hicimos matemáticas con sentipensantes y salieron cosas loquísimas bonitas y funcionaron, pero entonces..., cómo tratar de que, de que, esas cosas mínimas se las diéramos y que ellos respondieran, ¿sí?, de una manera que ellos no se encuentra como tan así que los estamos evaluando diciéndole oiga si este conocimiento lo tiene, no, sino que sea como un juego también, tratamos de que casi que todo lo que ellos hagan sea algo que ellos construyan, ¿sí?', que ellos tengan que hacer para nosotros después validar el conocimiento, o sea, validar el conocimiento mínimo que deben tener, O sea, si no saben de pronto... más de decenas y unidades, distinguir bien, bueno, este chico no puede hacerlo bien, entonces, nos toca enviar un vídeo de repaso, esa es la otra, si no funciona, ¿Qué hacemos? Entonces, ahora nos toca acudir no espérate yo armo un vídeo, espérate yo busco material, espérate miramos como los papás... por ejemplo ayer, mandé hacer material base diez, ustedes vieran, eso es una locura, los papás cortos los cuadritos, ¿La placa en los cuadritos chiquitos? ¡Yo! Nooo... son 10 placas, Pero ¿cómo? Uyyy no, tenaz, ese vídeo, hice todo, pero es muy complejo, pero bueno no importa, son otras estrategias y también pues ahí a uno le ayuda a crear esos nuevos criterios, para que se puedan evaluar procesos de otras maneras, porque dentro de lo que me está pasando no sé si venga a esta pregunta, pero, siento que los papás también están aprendiendo mucho, ¿sí?, hay muchos papás que... que ya como que siento que en medio de todo se dan cuenta que no ha sido tan malo, sí, que ellos también habían cosas que habían dejado, que habían cosas que... ¡Oiga Profe.! Yo no sabía que eso se podía hacer así, ¿Sí? ellos también están aprendiendo con

sus hijos y pues eso es algo también valioso para nosotras y pues creo que para los niños también que sus papás, los apoyen y estén aprendiendo.

Investigador (Acotación): Si, es que... bueno, yo creo que soy la única de bachillerato y, si hay obviamente un cambio entre esa concepción que uno tiene de evaluación aquí y allá, entonces, yo las escucho hablar y pues aquí también estoy yo aprendiendo, pero yo tengo una pregunta y es que los criterios, pues que ustedes acaban de mencionar y todo lo que han dicho antes si es claramente cualitativo, ¿Cierto?, porque ya... pues empezaron a tener muchas cosas en cuenta, mi pregunta es... primero como, ¿Cómo ustedes pasan todo eso a una calificación? porque pues igual estamos dando cosas numéricas y lo segundo es... si ¿Sí de pronto en su institución, en sus instituciones tomaron decisiones como generales por las que ustedes tuvieron que hacer ciertas cosas o fueron sus propias decisiones dentro del aula? o si, ¿Cómo que qué cosas se tomaron en cuanto a la calificación? porque siento que esa parte pues como que nos toca, pera algunas instituciones hicieron pues cambios, no sé en las de ustedes cómo pasó.

DP4: Bueno, nosotros venimos desde el 2018, pues nosotros subimos valoraciones cualitativas al sistema. Digamos que... pues eso fue una pelea, las de preescolar dimos esa pelea, porque también, nosotros teníamos que subir una valoración numérica y pues nosotras no estamos de acuerdo, además, porque desde la política educativa, pues la valoración en preescolar siempre sido cualitativa, entonces, decíamos pues si es cualitativo ¿Por qué tenemos que transformarlo en una nota? y desde el 2018 pues se nos aprobó pues desde el sistema de evaluación institucional, pues hacer esa valoración, pues cualitativa y desde ahí pues se pidió el ajuste a la plataforma de la Secretaría para poder subir la valoración de esa manera. Entonces, pues nosotros generamos los descriptores y hacemos, pero pues no tuvimos que hacer eso, e incluso pues digamos que en el colegio respondiendo pues a las modificaciones, el colegio ha sido como muy... respetuoso de los procesos independientes que se dan por secciones, entonces, cada sección ha ajustado de acuerdo a su experiencia esos procesos de evaluación, entonces, han solicitado los ajustes, pero pues nosotros en preescolar funcionamos como una isla independiente, entonces, nosotros si somos totalmente autónomos de todo lo que hagamos.

DP3: Bueno, no sé y quiero como iniciar es... yo tuve pues como la oportunidad de nuestra sede están los profes de bachillerato y estamos los profes de primaria y la observación que yo miraba, era un mamotreto así de cuadernos en las en la sala de profes, pero es exagerado o sea ni se alcanzan a ver los profes del y mundanal de cuadernos que hay ¿Cierto? y entonces yo veía mis compañeros de bachillerato, entonces, comenzaban con el mejor estudiante, o sea el cuaderno el mejor estudiante de ahí hacia abajo comenzaba la calificación, ¿sí?, a veces como ni sabían que como se llamaba el estudiante ¿sí? o sí tenían una necesidad particular, ¿sí?, o sea si ese niño estaba en inclusión ellos, o sea, eso lo omitían como tal, yo no sé y no estoy juzgando pues como a todos los profes de bachillerato, lo estoy diciendo por mis compañeros que tuve la oportunidad de conocer, ¿sí? iniciando por eso yo no sé si una de las cosas y las digamos como de las fortalezas que tenemos los profes de primaria es que tenemos un solo grupo ¿sí?, y podemos tener 20, 30 o 40, pero como sólo manejamos un grupo pues podemos conocer como esas pequeñas particularidades y podemos como volvernos tan cercanos al estudiante de conocer un poco más allá del nombre del estudiante como tal, entonces, creo que esa valoración que nosotros tenemos como profes de primaria es muy particular en ese sentido, en que conocemos tanto al estudiante o nos permitimos ir más allá de ese nombre del estudiante, es que el nombre ese tiene tal nombre y tiene tal apellido, no, sino que digamos, que esa particularidad nos hace que sea una valoración, un poco más íntegra, para mí es como ese significado.

DP5: Bueno, yo creo que comparto mucho de la postura de mis compañeras, creo que el abismo que atraviesan los niños cuando llegan aquí de quinto a sexto es no es gratuito, siento que son visiones totalmente grandes en la vida, o sea, uno mismo lo siente y creo que nosotras aquí, que está acá, sabe que es así o sea, perdón, pero a veces bachillerato se creen los dioses del olimpo y primaria es la guardería y son concepciones ¡Tan erradas!, que lo único que hacen es un daño a los estudiantes, ¿Sí?, digamos yo tengo esa pelea casada con muchos profes en el colegio, les digo es que yo no soy mamá gallina de nadie, si quisiera ser mamá, tendría hijos, Sí, que yo me piense y valore a un estudiante desde manera integral, no quiere decir que sea mamá gallina, ¡No!, lo que pasa es que nosotras creo que vamos a una mirada mucho más integral y no solamente nos quedamos en el conocimiento técnico, no estoy diciendo que sean todos porque conozco profes de bachillerato muy buenos que se la pelean y que son como nosotros, pero no es el común, no es el común encontrarlo digamos para nosotros creo que es más valorativo la

cuestión integral, que una calificación ¿Sí?, por ejemplo, yo tuve cuarto y quinto casi toda mi vida lo he tenido y yo me sabía la historia casi todos mis estudiantes de 4º y 5º, y todas las familias me conocían y tenía cuatro cursos y si hacía horas extras, también, lo sabía todo esto, ¿Sí?, ya no es excusa, es cuestiones también como de voluntades, en ese sentido, pues la calificación para mí la verdad es algo como... no le tiene tanto valor la verdad para mí, la calificación no es como si usted... se sacó 5.0 es el más teso de todos, si usted se 1.0 no, y esa es una pelea dura con los niños. Por ejemplo, yo tenía Sociales en cuarto y quinto y yo a todos les ponía 5.0 en Religión y en Cátedra de Paz, y mis compañeros, pero cómo vas a hacer eso, no sé qué... dije quién soy yo para decirles a ellos que en Religión no se puede sacar un 5.0, ¡dígame! Está, empezando que no estoy de acuerdo con que eso se dé en una escuela pública, ¿Sí?, estamos hablando de un sistema laico y tenemos que dar religión y lo va a poner un 3.0 porque el chino se porta mal, pero no conozco su historia de vida, ¿Sí?, no conozco tantas cosas, entonces digamos a mí que casi siempre me toca de estas estas áreas, es muy complejo el tema numérico, ¿sí?, a veces pues cuando ya toca, pues uno evalúa los trabajos, pero, siento que primero hay una mirada como integral, como del proceso, y después si le doy la calificación numérica, ¿Sí?, como en mi escala de emocionalidad puede ser... pero, obviamente también esta esa otra escala de contenidos mínimos que debe tener el estudiante, ¿Sí?, o sea, tampoco voy decir que si el niño me a decir que la capital de Colombia es Cartagena, ¡Ay no qué lindo! conoces algo el país, ¡No, tampoco! ¿sí?, pero, pues digamos que si es una mirada un poco más integral. O sea, no es la calificación la que vale más, sino más el proceso evaluativo, digamos en nuestro caso nosotros tenemos que sacar por las cuatro habilidades y comunicativas, bueno ahorita les digo ,son cuatro habilidades que nosotras tenemos que calificar, pensamiento, comunicativas, destrezas y habilidades, y otra, ahorita se las mando, ¿si quiere? para que mire y bajo eso tenemos que hacer nuestros indicadores alto, medio y bajo, y fuera el hecho tenemos que sacar una nota tipo ICFES, en los que los niños rellenen la bolita, entonces, pues nosotras nos burlamos del rellene la bolita, entonces, digamos... para llenar una bola y que aprendan eso, lo aprenden fácil, pero que hay detrás de ese proceso, que es la diferencia con los otros profes, o sea, digamos, dígame usted ¿Cómo hace una evaluación de Cátedra de Paz? bajo este modelo, a mí me tocó hacerla, entonces, yo dije ¡listo! tienen que rellenas bolitas todas son verdaderas, pero les decía a ellos, después mirábamos y decíamos ok, igual que el ICFES, todas son verdaderas pero unas valen más que otras, porque esta respuesta es más acertada que la otra, entonces, siento que bajo esa

dinámica nosotras como que jugamos con esa calificación, que la diferencia que yo veo en bachillerato si es a veces muy punitiva por algunos maestros, o sea, digamos, en mi colegio ojo aquí un chisme, hubo un caso de un profesor que dejó casi 70 estudiantes con 2.9 y ¿qué pasó? y no lo pasó, y no los pasó, es que no sé qué y no pasó y no pasó, tuvieron que cerrar un curso y entregar un maestro, ¿Ves?, entonces, digamos que nosotros también como en que nosotros nos cuidamos, o sea, ¡venga! no apoyemos la vagancia, pero exijamos, pero exijamos de una manera que los chinos se sientan bien, porque pues si los niños chiquitos uno se da cuenta, pues los jóvenes es igual son chinos más grandes, ya, son niños, o sea, hasta los 18 años que rico, o sea, yo creo que ejemplo claro de Alejo, aquí lo tenemos, un compañero de nosotras los chinos le camellan, él está en décimo y once y si él les dice párese en la cabeza, los chinos se le paran, los chinos le hacen tremendos trabajos, cuando tiene que vaciarlos, los vacea, y sí señor, ¿sí?, para calificarlos también es duro porque también, si es verdad, hay que tener esa exigencia académica dependiendo del nivel, pero también está esa parte humana, entonces, por eso te digo la calificación va como en ese ir y venir entre, entre esa fase integral y pues lo que toque poner en la planilla.

DP4: Yo quería también, hacer como la aclaración que, ese vacío es de quintos a sexto, también lo ve uno de Transición a Primero, que también algunos compañeros de primaria del Cervantes, el choque es fuerte porque, nosotros, o sea, haciendo todo el trabajo en lo cualitativo y lo que decimos en las familias porque también cuando llegan profe ¿Y en qué puesto quedó? Profe ¿Pero ganó o perdió? no sé... entonces, nosotros ¿A ti una nota que te dice? un 5.0 de tu hijo, Nada, ¿Un 4.5 que te dice que es diferente frente al 4.6 que tiene el compañero de al lado? lo cualitativo si te está diciendo quién es tu hijo y que proceso tiene pero llegan a primero y vuelve otra vez la nota y más que digamos que ha sido súper fuerte el choque porque el primero, además, allá no sé si pasen todos los colegios pero el primero es el castigo, entonces todo el mundo asume el primero como castigo, nadie quiere el primero, entonces, entran los coordinadores por rifa o porque usted, usted, usted, pasó esto y esto, ¡va primero! Entonces, ahí ya hay un choque super fuerte, entonces, así mismo los procesos empiezan a ser muy fuertes para los niños y entonces, tenemos esa ruptura que ya no importa el proceso, sino la nota y el contenido, entonces, tenemos casos de niños, nosotros bueno, no, el proceso lectoescritor, la conciencia fonológica, el asociar palabras con... bueno, todo lo que uno plantea, como... así de

manera utópica llegan allá y llenen tablero y ahoritica llenen cuaderno, ¿no? porque es el dictado o sea, sabemos de casos que el encuentro virtual es de dictado y uno dice ¿Cuál es la lógica? Si, entonces ahí se dan choques fuertes frente a la nota, frente a todo el proceso, el proceso que uno lleva se rompe y afortunadamente pues digamos que desde las coordinaciones, han sido muy conscientes de eso y este año venimos, bueno, desde el año pasado venimos empezando a mirar cómo hacemos esa articulación entre preescolar y primero, para hacer como esas transiciones armónicas y efectivas que se hablan, hacerlas una realidad y no sólo en el papel, y digamos que nos han dado la posibilidad de presentarles a los maestros de primaria, cuál es nuestro proceso, que hemos hecho, cómo trabajamos nosotros y bueno creo que ahí es como un pase, se está pensando también que los primeros grados de primaria también hagan una valoración cualitativa, pero ahí, empiezan también esas resistencias de los maestros, eso es mucho tiempo, esos dispendioso, yo tengo no sé qué... entonces, creo que esos saltos no son solo de uno solo de primaria - bachillerato, sino uno también, los evidencia en ese tránsito de preescolar a primaria y como dicen, es voluntad, es más que la política, más que el sistema institucional de evaluación son las voluntades de los maestros por hacer cosas diferentes, por transformar sus prácticas y por asumir los procesos de evaluación como como esa fortaleza y no como ese... esa tarea más de poner una calificación al final, creo, que era eso.

4. ¿Realiza el proceso de retroalimentación durante las clases remotas? ¿Cómo lo hace?

DP5: Bueno, digamos que pues dependiendo la modalidad, también se retroalimenta, pero pues tratamos de que sea como la misma, digamos cuando estamos haciendo las clases virtuales, nosotras pues buscamos que en esa clase se desarrollen, en las actividades que se tienen planteadas y de paso, pues de paso quede lista la actividad y pues que sea el ejercicio de clase. Entonces, muchas veces dentro de la misma aula que se va dando, pues se van realizando las preguntas, se va haciendo concursos. ¿Sí?, se va haciendo como diferentes dinámicas para uno darse cuenta que los niños si están aquí pendientes y van entendiendo si no, y al final les pedimos que nos envíen la foto de lo que ellos están... de lo que ellos han realizado, pues con los otros niños que no que no se pueden conectar o por las actividades que nosotros no podemos desarrollar en la clase, lo que hacemos es que ellos no se envían pues la actividad bajo el modelo pues que nosotros le mandamos de la guía y la revisamos yo la reviso normalmente entonces

pues por ejemplo le digo cosas como generales, en el sentido de oye te quedó muy bien tu tarea, está bien desarrollada cumple con lo mínimo que tienes que hacer. Sin embargo, por fa. Ten de cuidado con la escritura, mira que estás realizando tal cosa mal, tú ya puedes estar pendiente de la ortografía, ¿sí?, en matemáticas los ejercicios te quedaron muy bien, pero sin embargo estás haciendo algún trazo mal, ¿sí?, eso es como el tipo de retroalimentación que nosotros le hacemos, yo particularmente nunca les devuelvo una calificación 5.0, ¿Sí?, sé que otra compañera de mi nivel si lo hace, ella dice: yo los acoso con la nota. Yo no los acoso con la nota, Pero, ella dice: es que los papás funcionan así, entonces digo bueno, pero pues en mi caso yo lo que trato de hacer es la retroalimentación es así, entonces, digamos semanalmente los días lunes nosotras enviamos a los papás la retroalimentación de la semana pasada entonces ese día pues como te digo voy cogiendo tarea por tarea, si veo que están todas bien, entonces, hago la retroalimentación general, mira están muy bien, me gusta mucho tu tarea, o sea valoro mucho lo que hace cada uno en su ejercicio y al final enviamos como, sin embargo, por favor todas estas actividades te quedan pendientes, si necesitas alguna colaboración, si necesitas algo, pues con gusto estamos para atenderte, ¡Y ya!, digamos ya la otra semana que nosotras empezamos con que ya es cierre, ahí si yo empiezo a presionar, mira me has entregado diez trabajos de tantos, te hemos dado esta posibilidad, ya te he retroalimentado. Pero pues en el sistema me exigen una nota, o sea, es imposible poderte de ayudar ¿Sí?, si tú no colocas también de tu parte, entonces, pues es... es complejo, pero pues sí hay que responder al sistema también en ese sentido, entonces, digamos ya la otra semana nosotros ya le digo mire, hasta aquí haciendo la evaluación, dándole la misma nota a las actividades o sea todo 5, 5, 5 pero pues si me has entregado una y las otras no, pues el niño va a perder el área y posiblemente no es porque el niño no sepa pero pues es que ahorita es muy complejo, yo evidenciar en un proceso cuando no lo tengo al frente, entonces, pues esa es como la manera en que lo estamos haciendo, algunos papás responden, la gran mayoría sí, otros dicen cómo hay a mí no me importa es que yo trabajo, es que no sé qué, entonces, pues yo le digo pues sí papá pero creo que todos trabajamos y pues todos los papás están respondiendo igual yo creo que el trabajo es mínimo lo que nosotros estamos colocando con relación a un colegio privado, o sea, mi sobrinito está en segundo y yo veo lo que él hace o sea, es el 10% lo que yo envío a lo que le toca hacer, ¿Sí?, a las clases o la intensidad que le toca, entonces, pues, pues, también como que es una manera de presionarlos a ellos, ahorita, pero

hasta el final, con el tema de la nota. Trato como que todo el proceso sea muy tranquilo y sea formativo, no sea punitivo, porque para mí la nota, a veces puede ser muy punitiva.

DP3: Bueno, para la retroalimentación en el proceso se da respuesta como a tres a cuatro aspectos, una es el cumplimiento como con el tiempo, nosotros digamos que desarrollamos las guías en una semana, entonces, como que ellas tienen fecha de entrega, entonces, una es como a ese cumplimiento con el tiempo y la segunda, es a la presentación como tal de sus trabajos, la tercera al cumplimiento del objetivo como tal, al contenido que se debe desarrollar como tal y el último aspecto a la autoevaluación y eso pues me da como tal un consolidado de una nota final, lo hago de la misma manera, cada una de las guías la retroalimento, le coloco como tal, después de mediar como todo el proceso colocó la nota final y si hay observaciones particulares las hago pues como tal, al padre de familia o al estudiante. Me ha pasado mucho y no sé pues creo que, y yo lo hablaba contigo y es que yo no sé si los papás lo miden a uno, entonces, digamos, le mandan la guía como tal y las evidencias y le mandan uno o dos puntos, entonces, a ver si uno como tal revisa o no revisa, o qué es lo que pasa, y me pasan muchos, como muchos de evidencias y entonces es como que es para ver yo, lo miro es cómo, que a ver si uno si revisa eso que le está mandando o si definitivamente no lo hace, o le mandan como tal la guía sola, o sea las fotos de la guía sola, entonces, a ver como que, ¿Qué pasó ahí? y pues me toca como tal de hacer la retroalimentación de ese proceso, mira papá, recortar, pegar de la mismas evidencias que tienen ellos, mira no se hizo míralo aquí, porque si no ellos también dicen pero es que si yo te la envíe, yo, pero mira aquí está que no me la enviaste, entonces, también es un trabajo dispendioso porque es cortar pegar de cada una de las evidencias que ellos envían.

DP4: Bueno, pues el proceso de retroalimentación, nosotros pues trabajamos, pues tenemos unas guías que nosotras organizamos por periodo, pero finalmente esas guías nosotros las vemos como un proceso complementario, sobre todo porque se generan para los niños que no tienen conectividad, pero pues allá en el colegio en los casos de preescolar se les está entregando a todos los niños, pero pues procuramos que sean como esos procesos que creemos nosotros, es difícil manejar o bueno más que manejar, como propiciar desde las experiencias que hacemos diariamente, pero que creemos que son necesarios, entonces, la discriminación visual, la seriación, los procesos de comprensión lectora y todo lo que tiene que ver con motricidad fina, ¿Sí?, porque digamos que son procesos que uno en preescolar pues, generalmente en la

cotidianidad trabaja, pero pues en esta estrategia es muy complicado porque también tiene que empezar uno como a... como decíamos a poner una balanza, bueno esto... esto lo necesito, esto es importante pero lo puedo dejar por un ladito, bueno, empezar a mirar eso. Entonces, las guías pues los papás nos envían las fotos, pero nosotros proponemos las experiencias, más desde que nos envíen vídeos, del niño haciendo, bueno, como ese tipo de cosas, entonces, pues para mirar los procesos, curiosamente pues lo que dicen, es que yo creo que no es pasa todos...el año pasado por ejemplo, que estábamos en transición y se proponían experiencias, dentro de las guías como, escribe la receta de tu alimento favorito, ¿Sí?, como invitando que el niño hiciera ese proceso y obviamente llegaba pues la letra perfecta del papá y uno era como... muchas gracias, pero la idea es que el niño que escriba porque ya sabemos que usted escribe, entonces, muy sutiles, cómo hacerles ese llamado a las familias, en estos días, una mamá decía Ayy Profe, es que eso de que los niños estén haciendo vídeos, no, manden guía y nosotros dos mandamos las fotos, entonces, yo le decía, pero es que a mí la guía que me dice el niño, si tenemos guías que hacen los hermanitos mayores, los papás y eso no me dice nada del proceso del niño, entonces, uno dentro de esa retroalimentación es hacer consciente insisto, a los papás del proceso y que la guía pues finalmente no me dice mucho en el caso de preescolar, para ver procesos, sino que necesitamos otras estrategias entonces a partir de eso que envían pues procuro a medida que me llegan, digamos que diariamente deben enviar alguna evidencia entonces por WhatsApp, el mensaje, el audio, te quedó muy bien, mira qué bonito te quedó, no sé, que me gustó el dibujo que hiciste, como valorar lo que hizo, pero, como muy general hay familias que posibilitan eso, entonces, el niño le envía a uno, un audio respondiéndole o preguntándole algo y uno nuevamente pues le responde, hay familias que no, simplemente te dejan ahí el audio que lo escucharon, pero pues uno no sabe qué pasa ahí, al interior de las familias frente a eso, y al final de la semana ya generamos pues la imagen ya con el proceso como tal del niño, los viernes se envía, entonces, por ejemplo, vi que bailaste, que te gustó bailar, cuéntame, te gustó la canción, la disfrutaste, vi que te acompañó fulanito, el dibujo que hiciste te quedó muy bien, me gustó que hiciste tal cosa y también aprovechamos eso, para invitar... tenía el caso de un niño que una de las primeras experiencias, bueno, este este año el tópico es historia de héroes como tú y como yo, entonces, acercar a los niños como a que todos podemos ser héroes desde algún tipo de cosa que hagamos, pero entonces partimos de los superhéroes. Entonces, tenían que pensar como... cómo serían ellos de superhéroes, como se imaginan de superhéroes, cuál sería su poder y hacer el

dibujo, entonces, hubo niños que obviamente mandaron su dibujo muy desde lo que ellos hacen que todos los dibujos son bonitos, o sea, había unos más estructurados, pero todos uno... como ayyy... qué bonito, y llegó el dibujo del superhéroe así musculoso, así, ¡y yo! O sea, yo lo vi, pues muy bonito el dibujo, entonces, dentro de la retroalimentación Maicol, tu dibujo quedó muy bonito, pero, te invito a que los próximos dibujos intentes hacerlo solo, que explores tu proceso gráfico, como eso, y pues el niño así ya empezó a mandar como esos dibujos de él, entonces también como que aprovecha uno esas retroalimentaciones para hacer esas invitaciones, pues tanto a los niños, como a las familias, de la autonomía. Ya los encuentros sincrónicos nosotros estamos realizando quincenalmente, pero pues digamos que ya estamos evaluando empezar a hacerlo semanalmente, porque eso también ha sido una discusión, porque unas familias que no que antes que quincenal eso es mucho, que debería hacer uno mensual, pero entonces está también la familia que quiere que sea diario y las cinco horas entonces empezar a mediar eso y entre los encuentros siempre están las familias, pero les solicitamos a las familias el acompañamiento, pero que dejen a los niños hacer la experiencia solitos, entonces, las familias han sido, digamos en mi caso, de mi grupo las familias han sido muy conscientes entonces, están ahí pendientes ayudándolos a organizar los materiales, pero, permiten que los niños estén, entonces, dentro del encuentro pues, Ayyy... muy bien muéstrame qué estás haciendo, Uyy qué bonito te está quedando, muéstrame, tú otro, entonces, también eso, muchas veces los niños son muy temerosos de mostrar lo que hacen pues porque están acostumbrados quizás también que la familia los compare con lo que hace el otro, entonces, lo mira, pero es que mire ese dibujo y mire lo que hace su hermanito, mire lo que hace su primo, entonces, también, es empezar eso, entonces, claro, llega el niño que hace un dibujo con unas formas definidas y uno dice qué lindo se está quedando. Pero también, está el niño que temeroso te muestra su dibujo basado en círculos y rayas y también decirle ¡Mira qué lindo lo estás haciendo! Entonces, también es aprovechar eso como para hacer esas valoraciones, desde lo que uno está evidenciando y al final también les pedimos que nos envíen una foto, para quienes no pueden asistir al encuentro, pues también como para que no queden como que no asistió, pues que lastima y se perdió la experiencia, enviamos por WhatsApp como la indicación todo lo que usamos, si usamos cuentos, si usamos vídeos, se envía toda la indicación, pues de lo que se hizo y los niños envían pues como esa experiencia y también hacemos la valoración frente a eso.

5. ¿Qué función tiene para usted los resultados de la evaluación? ¿Es decir, para qué sirven esos resultados?

DP3: Yo creo que esa va en doble vía, una es que ese número representa al estudiante en alguna manera, como va en ese proceso, sus fortalezas, pero también reconozca que hay algo de debilidad dentro del proceso, ¿sí?, eso lo hago digamos que me mide a mí y mide al estudiante, pero en la manera en que también me mide a mí como tal, es de esa manera en que me pienso si estoy llegando de una manera asertiva o qué es lo que debo mejorar dentro del proceso, ¿Por qué, porque digamos hay muchas situaciones en que digamos evidenció que un proceso de una semana, no fue tan eficaz como el de la semana anterior, ¿sí? Entonces, lo que hago es digamos como medirse en que... ¿Qué fue lo que pasó? o sea, qué estrategias definitivamente fue la que me sirvió a que una semana tuviera más acogida que la siguiente, entonces, también me mide a mí como... como docente.

DP4: Yo creo que... coincidimos en esas dos líneas una es ese proceso de valoración que me permite a mí, mirar qué procesos son importantes por fortalecer en cada uno de los estudiantes, pues sabemos que todos son diferentes entonces, habrán unos que requieren fortalecer unas cosas, habrán otros que son otras cosas, entonces, mirar eso y a partir pues de eso que evidenció, que es necesario fortalecer, es repensar mi práctica, hacer los ajustes necesarios para que se pueda, digamos aportar a todos, ¿No?, digamos que a veces se cae en el error a no pues este niño no se... este niño y le cuesta al agarre pinza, pues hago todas las experiencias para agarre pinza, pero resulta que hay otros niños que si tiene un agarre de pinza pero tienen dificultades de lateralidad, entonces, es como mirar como ese ajuste que ya hago las prácticas me ayuda para fortalecerlos a todos y no simplemente quedarme como en una dificultad específica entonces yo creo que ese eso, es como ese... como, desde cómo transformó mi práctica para apoyar esos procesos que tienen en los niños y pues ayudar como a superar estas dificultades que se tienen, creo que sería como eso.

DP5: Bueno, digamos que es... creo que estamos como muy cercanas a los niveles. Entonces, pues quiero aportar que una de las apuestas que cuando nosotros cogimos primero era evitar, que hace rato quería decirlo, ese tránsito tan duro que siempre hemos peleado entre preescolar y primaria, como el de quinto a primero, entonces, por eso es nuestra apuesta como

diferente en ese sentido y ya con relación a lo que tú estás diciendo, Ummm... también es mirar cómo, como ayuda a uno sin dejarle al que va más adelantado en cosas pero tampoco sin, sin dejar al que menos sabe rezagado, ¿sí? y ha sido algo complejo pues digamos nosotras trabajamos en equipo, pero aun así, ha sido difícil, ¿sí? porque digamos los tres grupos son totalmente diferentes. Entonces, hay un grupo que todo entregan, ¿Sí?, ¡Nosotros decimos son los chicos 10! Está mi grupo que la mitad sí y la mitad no, y el otro la profe se sienta llorar, ¿sí? Entonces, decimos bueno no podemos dejar abandonado a uno, pero tampoco podemos frenar al otro, entonces empezar a mediar esto, pues digamos que no es fácil, pero lo tratamos de hacer en los ejercicios y lo que nosotros hacemos es... mirar pues digamos ya particularmente cada una con su grupo, por ejemplo, mi amiga dice no, pues mis niños van más adelantados, pues a veces les manda trabajo extra pues, pues es válido, ¡Sí?, si, si ella no los podemos frenar dale, igual, en el otro caso la profe. Dice no, a mí me toca dar clase extra, porque ellos tienen esta necesidad particular, ¡Pues lo hacemos! Pero pues como que siempre tratamos de que, en la media, todo sea como beneficioso, o sea que sea como un eje potencializador al nivel que cada uno pueda llegar a dar, que haya un mínimo y pues de ahí del mínimo, para arriba super todo lo que logre.

6. ¿Qué se llevarían cada una de ustedes, de la evaluación del aprendizaje durante las clases remotas, a la evaluación en la presencialidad y las clases “normales”?

DP4: pues yo creo que lo que me... y lo he pensado, pero no sé hasta qué punto sea posible, pero bueno, es como esa retroalimentación semanal, digamos formal ¿No?, porque uno la hace diariamente con los niños, pero eso también es como una posibilidad para que las familias también vayan conociendo ese proceso, ¿Sí?, y no que al final del periodo se encuentren un boletín, y digan cómo Ahhh Bueno... esto pasó, pero como llegó y esto que pasó de ahí, o sea, del día que llegó a esto, pues creo que eso también permite que semanalmente las familias vayan conociendo esos avances y esos retrocesos que van teniendo en los niños, y también pues sean conscientes de ese proceso, entonces, no se sorprendan cuando al final del periodo les llegue la valoración, sino que ya entiendan de dónde sale cómo todo eso, creo que eso es como lo que pienso llevarme y espero que cuando estemos en la presencialidad, pues los tiempos y las dinámicas lo permitan.

DP3: lo que anteriormente hacía, digamos que la retroalimentación para mí era calificar o sea el de este taller sacó 3.0 y ¡Ya! O sea para mí eso era la retroalimentación y ahí se terminaba como el proceso, y lo que siento que ahora y se ha vuelto como más humana como tal esa evaluación, y es permitirle al estudiante y al padre de familia que conozca que hay fortalezas, pero que también hay una serie de dificultades que merecen fortalecerse, en esa mejora y lo otro, y un aspecto que yo digo que valoro en este momento, es que... digamos que la familia se acerque a esa escuela, porque para nosotros antes era tan difícil que el padre de familia se acercara como tal al proceso, que si había una... sola se acercaban o a entrega de boletines o cuando había una dificultad, en cambio ahora siento que es mucho más cercana, esa relación entre familia escuela, entonces, como que no se pierdan esos canales de comunicación, que definitivamente hacen que un proceso se vea y sea mucho más exitoso, tanto para el profesor, como para el estudiante.

DP5: bueno, también me encantaría lograr hacerlo... Jajaja... pues yo trabajé en un colegio cinco años en el que me tocaba hacer este tipo de retroalimentaciones, entonces, sé que requieren es tiempo y a veces en la escuela ya cotidiana, no lo tenemos, ¿sí? y es duro, pero pues ojalá se lograra hacer, también, me gustaría llevarme el aspecto de la comunicación con las familias, siento que el acercamiento que tenemos ahorita es vital y va a transformar mucho el sistema educativo a pesar de todo, el que ellos estén más cercanos y conscientes de lo que nosotros hacemos y nosotros de las realidades que ellos viven, siento que eso algo fundamental también y que influye también en la manera como yo concibo la evaluación y tercero, digamos que nosotros hicimos como unas evaluaciones bimestrales, que eran proyectos, mini proyectos en las cuales trabajamos habilidades ,desde las 4 áreas y los niños eran encantados con esas evaluaciones y respondían a todo lo que nosotros les pedíamos, entonces, me parece que es una manera con los más pequeños de hacerlo y que me gustaría llevarla al aula, de que no sean de esas evaluaciones escritas, que solo nos piden pues a la final cuando uno cierra la puerta, hace lo que se le da la gana adentro, ¿Cierto?, lo que yo les importa es lo que uno ya entrega en el papel, entonces, pues bueno, le jugamos a eso, entonces ,hacer como esos mini proyectos de aula, ya sabiendo que las familias se pueden vincular y que ya saben un poco más cómo es el proceso, para que los niños se gocen más su aprendizaje, porque pues yo siento que cuando volvamos ellos también van a valorar mucho más la escuela, porque ya no va a hacer como ese espacio, llegó solo a montármela, sino va a ser algo que... ¡Dios mío!, no lo tuve por mucho tiempo y

debo cuidarlo, ¿Sí?, yo siento que eso va a pasar mucho, entonces, como que nosotros tenemos chinos muy locos y sabemos que las realidades son diferentes y pues no sé, yo aspiro a que eso también cambie las dinámicas y que se valore mucho más... lo que es la escuela, lo que es ese escenario de vida, porque después allí se concibe casi todo nuestro tiempo, nosotros como maestros y ellos como estudiantes.

Anexo U. Transcripción Grupo Focal Básica Primaria (Grupo WhatsApp)

Fecha de realización: 27 de marzo de 2021.

Investigador: Buenas tardes a las dos, les agradezco mucho su tiempo y disposición.

La idea es que yo voy a compartir con ustedes 5 preguntas, una por una, cada vez que ambas hayan respondido una, enviaré la siguiente. Las respuestas pueden ser escritas o a través de un audio, como ustedes lo prefieran.

Y sobre todo quiero se sientan libres de compartir su percepción, pensamientos e idea sobre cada una de las preguntas, si desean interpelarse la una a la otra también es posible.

De nuevo muchas gracias y empezamos con la primera Pregunta:

1. ¿Qué significa para usted evaluar?

DP1: La evaluación la veo como un proceso continuo en dónde se puede observar las fortalezas y dificultades de los estudiantes.

A través de esto se pueden establecer estrategias pedagógicas que contribuyan a superar las dificultades presentadas o que permitan complejizar las actividades buscando mayor nivel de profundidad.

DP2: Evaluar es un proceso que se hace necesario para identificar los avances o dificultades que se dan a lo largo del proceso de formación para identificar falencias y fortalezas.

2. ¿Cree que hubo cambios en sus métodos al evaluar a los estudiantes antes y después de la pandemia?

DP1: Claro que sí. El no tener la posibilidad de realizar un seguimiento continuo a los estudiantes condujo a optar por solicitar como evidencias videos indicando que el estudiante debería realizar el proceso de forma autónoma.

Así mismo, fue necesario implementar la rúbrica de evaluación para que los padres de familia (teniendo en cuenta que eran estudiantes de primero) conocieran los criterios sobre los cuales se valorarían las actividades enviadas.

DP2 (CP): Claro los métodos de evaluación cambiaron ya que no era posible tener el seguimiento continuo por diferentes razones.

Anteriormente se realizaban las evaluaciones y mientras ellos las desarrollaban uno podía ir evidenciado, pero en pandemia debí confiar en que lo realizado era hecho por ellos.

Evitar las evaluaciones como tal y hacer uso de evidencias y uno que otro vídeo para procesos de lectura y producción escrita.

DP2 (acotación): Claro para ustedes ha sido aún más complicado porque apenas iniciaban los procesos y no tenían un conocimiento de los estudiantes y su forma de desempeñarse frente a ello.

3. ¿Cómo se plantearon los criterios de evaluación para su asignatura o asignaturas a cargo durante las clases remotas?

DP1: La rúbrica la construimos teniendo en cuenta los desempeños de evaluación (superior, alto, básico, superior).

En cada asignatura se aclara al padre de familia que si la actividad entregada cuenta con las condiciones allí descritas la valoración estará en ese rango.

Por ejemplo, en los vídeos de matemáticas en dónde se les pedía a los niños solucionar una situación problema. En superior se indicaba que el estudiante podía realizar el proceso solicitado de forma autónoma. En alto que requería ciertas indicaciones por parte del adulto. En básico que necesita un adulto guía para llevar a cabo la solución del problema y en bajo estaban los que no entregaban.

DP2: creo que más que plantearse (criterios de evaluación) se fueron dando soluciones en cuanto a evaluación dadas las condiciones que nos iba implantando la condición de pandemia y la dificultad de no estar más en el ámbito de aula, que es lo que nos permitía realizar una mejor evaluación y valoración de los estudiantes.

INVESTIGADOR: **Cuándo hablas de soluciones al proceso de evaluación, podrías especificar por favor, algunas que consideras son relevantes para la evaluación del aprendizaje en este contexto atípico en el que se ha configurado la evaluación del aprendizaje.**

DP2: Recurrir a herramientas digitales como videos o audios que dejen visibilizar un poco más el desarrollo de procesos y aprendizajes.

4. ¿Realiza el proceso de retroalimentación durante las clases remotas? ¿Cómo lo hace?

DP1: Hasta este año empecé a realizar encuentros remotos.

En cuanto al proceso de retroalimentación los primeros encuentros estuvieron dirigidos a desarrollar habilidades más que clases como tal. Así mismo, son pocos los estudiantes que se conectan, lo que favorece que se pregunté uno a uno cómo van en el desarrollo de la actividad y si hay alguna duda solucionarla en el momento.

El hecho de solicitar que tengan la cámara prendida para observar cómo están realizando la actividad, que van haciendo, le permite a uno realizar un acompañamiento más cercano.

DP2: Si, se procura hacer de forma que se vayan aclarando inquietudes a través de preguntas y explicaciones a las mismas.

Retomando temas, generando inquietudes con preguntas acerca de lo que se evidencia como dificultad.

INVESTIGADOR: ¿Cómo hacen para realizar la retroalimentación a los estudiantes que no se conectan?

DP1: Por cada guía de trabajo les envío un cuadro de valoración y retroalimentación.

Allí aparece la valoración cualitativa, cuantitativa y los comentarios referentes a la actividad presentada indicando fortalezas y aspectos por mejorar, dando ejemplos aplicables.

En el caso que lo requiera se envían pantallazos realizando apuntes puntuales frente aspectos por mejorar.

Cabe destacar que este cuadro es más para los padres de familia. Pues son ellos quien deben leer y saber cómo desde casa pueden ir ayudando a sus hijos a superar las dificultades.

Para los estudiantes la retroalimentación corresponde a audios en dónde se destaca el esfuerzo y compromiso en la realización de las actividades.

DP2: se pide que sean ellos quienes a través de sus propias palabras como se sienten con los procesos, que consideran que falta para comprender un tema.

5. ¿Qué función tiene para usted los resultados de la evaluación? ¿Es decir, para qué sirven esos resultados?

DP1: Los resultados de la evaluación permite que uno reevalúe las metodologías de ser necesario (cuando uno evidencia que no ha sido claro para los estudiantes) O identificar si se puede avanzar.

DP2: La finalidad de los resultados obtenidos durante los procesos de evaluación es determinar en primer lugar el avance y las dificultades de los estudiantes y dos determinar la eficacia de las herramientas utilizadas.

Anexo V. Transcripción Grupo Focal Básica Secundaria (Grupo WhatsApp)

Se crea el grupo de discusión por medio de WhatsApp con previa autorización de los ocho participantes el miércoles 24 de marzo de 2021, con el siguiente mensaje de bienvenida.

INVESTIGADOR: Buenas tardes a todos y todas. Este grupo estará activo solamente por 3 días.

INVESTIGADOR: El propósito es el de interlocutar a partir de algunas preguntas. El día de mañana jueves 25 de marzo se pondrán 3 preguntas en horas de la mañana y tendremos todo el día para interactuar con sus opiniones y experiencias con respecto a la evaluación durante las clases remotas que han desarrollado durante la pandemia COVID-19.

INVESTIGADOR: El viernes 26 de marzo concluiremos el ejercicio con otras 3 preguntas.

INVESTIGADOR: Recuerden que el propósito es el de tener la comodidad de realizar sus aportes tanto en forma escrita como por medio de audios. Además de que tendrán todo el día disponible para realizar sus interacciones.

INVESTIGADOR: Agradezco de nuevo toda su disposición a participar y compartir sus ideas.

INVESTIGADOR: Por ahora solo la admin del grupo puede enviar mensajes, pero mañana luego de proponer las preguntas se habilitará la participación de todos. Buena noche.

El miércoles 25 de marzo, se comparten las preguntas orientadoras del día y se abre el chat y la discusión para los participantes con el siguiente mensaje:

INVESTIGADOR: Buenos días a todos y todas. En este primer día nuestro foro se dinamizará con las siguientes 3 preguntas. Recuerden que tienen todo el día para las interacciones, que pueden ser de forma escrita o por medio de audios.

- 1. ¿Qué significa para usted evaluar?**
- 2. ¿Cree que hubo cambios en sus métodos al evaluar a los estudiantes antes y después de la pandemia?**
- 3. ¿Cómo se plantearon los criterios de evaluación para su asignatura o asignaturas a cargo durante las clases remotas?**

Y así continuaron las interlocuciones durante el día:

DB1: Para mí evaluar es comparar, medir o establecer el nivel de cumplimiento de un objetivo, en este caso de aprendizaje

DB1: Los métodos de evaluación obviamente se tuvieron que flexibilizar durante la pandemia y así suene muy trillado esa flexibilización llegó para quedarse

DB1: En mi caso particular los criterios de evaluación se cambiaron con base en los nuevos contenidos, trabajos o proyectos que debíamos desarrollar de forma remota con los estudiantes, sin embargo, creo que para el área de tecnología que se caracteriza por centrar el proceso en el hacer, el cambio más representativo fue el de la flexibilización.

INVESTIGADOR: Hola, gracias por sus respuestas. Una pregunta adicional, ¿a qué se refiere con flexibilización? ¿Qué hizo en su aula que fuera flexible?

DB1: La evaluación...

DB1: Se dieron más tiempos, muchas más explicaciones usando muchos más recursos, se generaron muchas más oportunidades de aprendizaje.

DB2: Evaluar es analizar el proceso que ha llevado a cabo la persona que está en el ejercicio educativo-formativo, teniendo en cuenta elementos como la acción efectiva frente a lo que se le impone o se le pone como trabajo, pero también es lo actitudinal, el nivel de compromiso, etc.

DB2: Es posible que, si haya habido cambios en el proceso evaluativo en razón a, pues digamos la heterogeneidad de las situaciones de los chicos y sus familias, pero yo creo que principalmente lo que la pandemia llevó fue una transformación en la calificación, porque digamos que esa delgada línea entre evaluar y calificar tiende mucho a ser confusa y creo que más se fue por el lado de la modificación en la calificación.

DB2: Los criterios de evaluación cambiaron, se modificaron durante las clases remotas. Pues en virtud de la situación de estar constantemente en contacto con unos chicos en la clase sincrónica y pues digamos que, inevitablemente habría otros procesos con los jóvenes con los que no hubo posibilidad de contactarse. Entonces digamos que esa esa variabilidad evaluativa llevó a que se priorizará tal vez el factor humano y se dejó de lado un poco el factor aprendizaje, el factor de la medición de sí hubo interiorización del conocimiento.

DB2: Y cuando hablo de la calificación, pues me estoy refiriendo a que, en ese intento de flexibilización, lo que se llevó a cabo fue sencillamente un ejercicio más de chequeo, de cumplimiento o no de compromisos, dejando de lado “el deber ser” que implicaría el profundizar en el proceso, en las formas, en el conocimiento adquirido y demás.

INVESTIGADOR: ¡Gracias! ¿Usted cree que el factor humano estuvo presente en esa toma de decisiones de calificación durante las clases presenciales?

DB2: Es una pregunta bien compleja y pues digamos que podríamos ahí discutir en profundidad sobre el asunto del factor humano en la calificación. Yo creo que el factor humano si debe estar presente en el proceso evaluativo, pero en el proceso de calificación pues la prioridad está enmarcada en el procedimiento y en el conocimiento. Es la perspectiva que yo tengo, es la mirada que yo tengo y creo que en las clases presenciales antes de la pandemia eso era plenamente evidente y muy marcado. Con la pandemia sí creo que ha habido algún tipo de transformación en eso y tal vez en el ejercicio de la calificación se ha priorizado ese factor humano, que no necesariamente está mal, no lo estoy cuestionando del todo, pero si me genera ruido el hecho de que estemos priorizando ese elemento como el casi único, porque eso trae una consecuencia absolutamente nefasta en términos de la calidad educativa.

INVESTIGADOR: Muchas gracias por esa tensión que propone entre la calificación y la evaluación.

DB1: Pero no podemos decir que esa también fue... tampoco fue la generalidad, ¿sí? Pues, es decir, en los Colegios públicos nosotros tendríamos que mirar, pero también hay casos excepcionales en donde los niños contaron con sus recursos, los colegios contaron con los recursos y se pudieron utilizar más y mejores estrategias y se pudo hacer seguimiento. Que no, repito, no es la generalidad, pero sí hubo instancias y, yo personalmente, vi que hubo instancias en las que... bueno, no son muchos, tres, cuatro personas por cada, por cada grupo con el que teníamos encuentro sincrónico. En mi caso yo me encontraba con los estudiantes dos veces a la semana en el bloque de clase, y cuando hacíamos el ejercicio, cuando se le daba la posibilidad al estudiante de generar su conocimiento, de mostrar qué es lo que está aprendiendo, pues había casos en los que se veía una mejor y mayor productividad, en estados ideales, ¿no? Niños que tienen conectividad en su casa, niños que tuvieron los recursos en el colegio y niños que tienen de pronto posibilidad de estar, contar con maestros preparados en ese, en esos temas o que se preocuparon o que se esforzaron por prepararse en todo ese manejo virtual. Ahora hay que mirar, porque es que yo sí pienso que esa flexibilización se tiene que dar en la medida en que nosotros planteamos esas metas, ¿sí? ¿Qué es lo que yo quiero que el estudiante aprenda? y es que el problema de evaluación empieza es ahí. Porque es que si

yo quiero que el niño aprenda lo mismo que yo me sé y que lo haga de la misma manera que yo lo sé hacer, pues ahí ya entro a perder yo, ¿sí? Y entra a perder el niño, porque ni yo estoy creciendo como maestro, pero pues tampoco le estoy permitiendo al estudiante crecer. Entonces, ahí es ahí me parece importante que nosotros entremos a analizar qué es lo que vamos a evaluar, qué es lo que queremos evaluar, pero no yo desde mi objetividad, sino que es lo que el niño debe aprender. Y más que qué es lo que el niño debería aprender, qué capacidades y qué habilidades debe desarrollar. ¿Sí? Porque en esa medida en la que yo me ocupo de desarrollar las habilidades del niño, él va a ser capaz de forma autónoma de aprender cuando le toque, ¿sí? Entonces sí yo centro mi quehacer en el desarrollo simple de contenido, pues grave, ahí perdimos... Pues de pronto incluso con el tema las cartillas y todo eso hasta se ganó porque pues el niño hizo ahí lo que le pedían ahí tal cual, ¿sí? Pero a mí sí me parece que sí se garantizara, si se hubiese garantizado la conectividad, y se hubiese garantizado desde los colegios el uso apropiado y real y viable de los recursos se habría, de pronto, logrado un poco más, ¿sí? El tema ahí es que la brecha se profundizó y seguimos en el mismo proceso que es: los 4 o 5 que en el aula de clase nos ponen cuidado, son los mismos 4 o 5 que tienen espacios o estados ideales para desarrollar procesos así, como los que nos tocó desarrollar el año pasado. Ahora, los niños que llevan, a los que les tocó solitos con sus cartillas, pues esos llevaron las de perder, ¿sí? Porque es que yo tengo que evaluar con base también, no sólo en lo que me planteó como meta de en qué habilidades quiero desarrollar en los estudiantes, sino también en el proceso que yo desarrollo como maestro en el aula. Porque es que esa es la otra, a veces nosotros pedimos que el niño haga muchas cosas o demuestre muchas otras que nosotros tampoco somos ni siquiera... como que... capaces de demostrar en cuanto a eso. Entonces pues yo sí creo que obviamente se aumentaron las brechas y el tema de que sea una lista de chequeo cómo lo dice el compañero, pues yo no sé, en algunos casos se dio, en la gran mayoría y es triste. A mí me parece que eso es triste. Decimos que eso fue humanizar y decirle al niño “No pues sí, eso fue lo que usted pudo hacer”, pero es triste decirle “eso fue lo único que usted pudo hacer”. Entonces pues no sé, a mí me quedan muchas inquietudes y estas preguntas están muy complejas.

DB2: Esta situación de la pandemia ha conducido a que, efectivamente, esa humanización supuesta sea lo más deshumanizante existente. Y en el caso de esa

situación de lo que involucra la evaluación, yo creo que esto nos debe invitar a que nos debemos repensar muchas cosas entre ellas el papel de la evaluación, el papel de la calificación y el mismo papel de la escuela. De aquí pueden ocurrir dos circunstancias y es que salimos fortalecidos desde lo estructural e institucional o le damos el cierre a la escuela y se buscan otros caminos. Pero desde lo pedagógico y especialmente desde los espacios por ejemplo de la maestría que están cursando ustedes, pues hay que dar una fuerte discusión alrededor de ello porque en el hipotético caso que volvamos en 6 meses, tres meses, un año, dos años, el tiempo que sea, las cosas tienen que cambiar absolutamente porque esto ha sido un llamado de atención frente a lo un poco inhumano qué es el método educativo en el que nos movemos.

DB3: 1. Evaluar es identificar las debilidades y fortalezas del estudiante. De esta manera, podremos diseñar un plan de mejoramiento académico que permita al estudiante desarrollar sus habilidades de una manera más precisa. Además, a nosotros los docentes la evaluación nos deja innovar, ya que siempre estamos en búsqueda de la mejora y de una buena retroalimentación que indique a los aprendices cuál dirección se debe tomar.

DB1: De acuerdo.

DB3: 2. Si hubo cambios. Puesto que, de manera presencial hay una identificación de las debilidades y fortalezas más certera. Además de saber quién es el estudiante. Mientras que, de manera virtual ha sido bastante difícil, ya que al estar detrás de una pantalla no se puede reconocer muy bien al estudiante ni tampoco sus habilidades, pues todo queda en un escrito que es incierto por qué no sé si realmente es producción del estudiante o si alguien lo ayudó. Por otro lado, cuando son clases sincrónicas el tiempo es demasiado corto para evaluar y retroalimentar.

DB1: A eso iba con el tema de la flexibilización, no puedes evaluar todo y eso requiere reestructurar la planeación para poder desarrollar el proceso completo.

DB3: Exacto. Además, los tiempos ya no coinciden para trabajar los temas. Quedan muchos en el tintero.

DB3: 3. Los criterios se plantearon teniendo en cuenta las clases sincrónicas (producción escrita según la temática del plan de estudios) y sincrónicas (producción oral, actividades interactivas de competencia en grupo y también de manera individual) cabe anotar que también hay unos

criterios para cero conectividades. (Cómo tiempos y actividades en donde no se requiera internet sino las Unidades Didácticas que son diseñadas por nosotros los docentes).

INVESTIGADOR: Gracias. Su punto de la buena retroalimentación es muy importante. Mañana será un punto para tratar.

DB3: Con gusto.

DB4: Evaluar es un proceso que permite al docente evidenciar el progreso en un estudiante, a la vez como docente retroalimentar nuestro desarrollo académico.

INVESTIGADOR: Gracias... ¿Es posible para sumercé individualizar la evaluación de los estudiantes antes y durante la pandemia?

DB4: En mi caso lo debo hacer ya que estoy en el proyecto volver a la escuela - aceleración primaria con 16 niños en dónde se subdivide a la vez en 3 grupos. Son procesos individuales.

DB4: Los métodos de evaluación se transformaron con la pandemia, ya que no estamos en la escuela en forma física, la virtualidad se presta para que el estudiante desarrolle las actividades sin la premura del tiempo, claro si es comprometido; cambiando las dinámicas de la evaluación.

DB4: En los criterios de evaluación tengo en cuenta el proceso que el estudiante desarrolla en sus desafíos semanales, que responsables son con sus clases asincrónicas, en la producción de videos explicando algún tema.

DB1: ¿Eso sería como un proceso básico de gamificación? ¿Cuándo habla de retos semanales...no?

DB4: Así es, teniendo en cuenta que no todos tienen acceso a las redes. El proceso que se realiza es semanalmente.

DB5: En mi opinión, evaluar es un proceso continuo, que se lleva a cabo teniendo en cuenta unos parámetros preestablecidos y que da cuenta del estado de adquisición de unas metas o logros

DB5: 2. Por supuesto que hubo cambios. Entendiendo las dificultades ya bien conocidas en términos de acceso a los dispositivos, conexión a internet, desconocimiento del manejo de aplicaciones y equipos, etc.; se debió aumentar los plazos de entrega, evaluar competencias y desempeños más general e incluso, los contenidos pasaron, un poco, a un segundo plano priorizando otras dimensiones del ejercicio pedagógico.

DB5: 3. como criterios se priorizando:

Asistencia

Participación

Entrega de actividades y trabajos asignados.

INVESTIGADOR: Gracias por sus respuestas. ¿Estos criterios son suyos en el aula o impuestos institucionalmente?

DB5: Los establecí según mis criterios a partir de la situación que estamos viviendo. Obviamente que se debería dar mayor énfasis en el aspecto académico, sin embargo, sin un respaldo institucional serio, es complicado ponerlo en práctica y hacerlo efectivo.

INVESTIGADOR: Gracias.

DB6: Para mí evaluar es tratar de dar una valoración al proceso desarrollado por el estudiante.

DB6: Hubo cambios en la forma de percibir al estudiante evaluado, su proceso es más visible con el estudiante en el aula; la virtualidad hace anónimos a los estudiantes y poco llega uno a conocerlos. Aunque eso también ayuda a quitar ciertos sesgos que se pueden presentar con algunos estudiantes.

DB1: De acuerdo, el juicio ya no es sobre su presentación o su forma de hablar.

DB2: Que afortunada circunstancia.

DB2: Yo creo que en la virtualidad se puede conocer mejor a los niños. Complejo elemento que aporta el compañero.

DB1: Pues imagínate que yo los puedo juzgar o los puedo evaluar o los puedo conocer a través de las preguntas que hacen, ¿sí? También hay otro elemento y es cuando abren las cámaras. Uno también puede juzgar, evaluar o conocerlos por el entorno que se ve. Si eso es bastante... y pues, de hecho, por ejemplo, se quita uno de encima muchos prejuicios. Yo en eso si estoy muy de acuerdo con DB6. Uno se quita de encima muchos prejuicios a través de la virtualidad.

INVESTIGADOR: ¿Por qué cree que los conoce mejor en la virtualidad?

INVESTIGADOR: Gracias por esa discusión entre lo humanizante y deshumanizante que conlleva las prácticas en general de la escuela. Esto será clave para la reflexión final del foro.

DB2: Los ejercicios de acercamiento son más diáfanos, sinceros y con tiempo. Al hablar con ellos por WhatsApp se identifican cosas que en lo

presencial es muy difícil. Y siento que ellos se sueltan más por estos medios.

INVESTIGADOR: OK. Gracias.

DB6: Hubo una necesidad de escribir los criterios de evaluación en unas guías que se crearon para la estrategia "Aprende en casa "para los trabajos entregados de forma remota o virtual. En mi materia de artes plásticas decidí que esos criterios de evaluación debían ser la pulcritud, la estética, el uso de colores y la creatividad.

DB6: Hoy incluiría otro criterio que sería la pertinencia del trabajo entregado con las instrucciones dadas.

INVESTIGADOR: ¡Gracias! ¿Y cómo convierte esos criterios en calificaciones?

DB6: Un punto menos por cada criterio no cumplido, generalmente las actividades son de 4 o 5 puntos. Solo hay una actividad que vale 8 puntos y es la actividad de la última clase del semestre.

INVESTIGADOR: ¡Gracias!

DB7: 1. Evaluar es hacer seguimiento a un proceso con el objetivo de identificar puntos fuertes y puntos débiles en la comprensión del estudiante y la forma de enseñar del docente, esto frente a una temática y objetivos determinados.

2. Sí hubo cambios, porque siento que se valora el hecho del envío en sí, y pasa a segundo plano el contenido del desarrollo de la guía en sí, esto debido al contacto con padres y estudiantes por WhatsApp. En ese acercamiento uno se entera de situaciones familiares muy difíciles y complejas. Además, debido a la parte donde vive la comunidad a veces la conectividad es nula.

DB7: 3. A pesar de que existen criterios generales, cada docente evaluaba según su criterio, en mi caso, empezaba a observar detenidamente desde el mensaje escrito de cómo se dirigen al docente ya sea por correo o WhatsApp.

INVESTIGADOR: Gracias. Es decir que, ¿la toma de decisión de las calificaciones se dio a través de la entrega o no, más no se tuvo en cuenta el cómo se desarrollaron las actividades? Y también, en el punto 3, ¿quiere decir que se evaluaba también las interacciones que se tuvieran? ¿Esto pasaba también antes de la pandemia o fue uno de los cambios para usted?

Con su intervención terminamos el día de hoy.

DB7: Exacto, la entrega o no de la guía. Ya que se tenía más en cuenta la situación familiar, es más no se tenía en cuenta fecha de entrega.

DB7: Antes de la pandemia no se tenían mucho en cuenta las interacciones con padres, porque ellos eran quienes buscaban más a los docentes ante una situación difícil, en pandemia el docente se preocupa más por saber la razón de los no envíos de las guías.

DB7: Además en la autoevaluación que se diseñó se tiene en cuenta al cuidador.

INVESTIGADOR: OK. Muchas gracias.

INVESTIGADOR: ¡Mañana finalizamos el foro! Agradezco mucho todas sus opiniones y aportes. ¡Feliz noche para todos!

El viernes 26 de marzo se abre el segundo día de participaciones; primero, con una participación con las 3 preguntas del día anterior; segundo, con la propuesta de 3 nuevas preguntas.

DB8: Qué pena contestar hasta ahora, no sé si todavía le sirva este aporte. Y bueno, yo que digo de la evaluación o qué es evaluar. Pues es un ejercicio de diálogo, de valoración si, no solamente donde no solamente valoramos lo académico sino lo convivencial, y de forma integral, sobre todo, pues en mi caso que, pues que yo trabajo con el cuerpo, ¿sí? Y qué es importante, aparte de lo teórico y de lo práctico, ese comportamiento que se realiza dentro de las dinámicas de grupo. Se valoran los procesos y resultados, se identifican algunas dificultades de porqué el estudiante no aprende, y pues digamos, si se hace una valoración cuantitativa, pero pues uno primero hace una revisión de esos procesos cualitativos y los traduce en una nota y ese sería la evaluación cuantitativa. Yo siempre valoro constantemente y evalúo sino siempre cada clase, digamos que mi evaluación es constante o mi valoración es constante. Y en esta época de pandemia pues, pues se valora la guía que se deja, en mi caso, cada mes porque yo tengo 11 cursos.

DB8: Pues digamos que en el caso... de la valoración en esta época de pandemia, pues yo soy una profesora de danzas, entonces antes valoraba lo teórico y lo práctico, más lo práctico que lo teórico, y en esta pandemia valoro más lo teórico que lo práctico. Digamos que las dinámicas han cambiado. Aunque yo les dejé un poco de trabajo práctico, pues digamos que es mínimo en comparación a las guías que se dejan para desarrollar todo lo relacionado con la danza, el contexto social, histórico, cultural, la historia, características y bueno, todo lo que tiene que ver con las danzas o el nivel... dependiendo el nivel al que yo le vaya a enseñar. Entonces digamos

que sí cambia porque ya va más teórico, valoro más la teoría que la práctica, ¿sí? Eso es lo que hago.

DB8: Y frente a los criterios de evaluación, pues digamos que para mí si es importante que sea responsable, que haya una entrega responsable. O sea, hay unos tiempos para entregar y digamos que no soy... yo no soy flexible. Yo manejo esos tiempos, los respeto por lo mismo que le digo, tengo 11 cursos y entonces eso hace que... pues como tengo 11 cursos y solamente tengo 15 días para calificar y realimentar, pues soy muy juiciosa con los tiempos. Valoro un trabajo creativo, que haya producción textual y que esté relacionada con el contexto, digamos que casi siempre las preguntas o los ejercicios o el taller está relacionado con eso. También se hace un ejercicio de autoevaluación y coevaluación que hace parte de la nota. Un proceso de autoevaluación donde el primer criterio es preguntarle al estudiante, preguntarle, pues para hacerlo reflexionar, si siguió las indicaciones de cada maestro, en mi caso pues en unos tiempos establecidos, yo pido el trabajo a mano, exijo unas reglas ortográficas y que esté completo, digamos que esos son los mínimos; y la segunda es, digamos que valorar... que el estudiante escriba que aprendió, que aprendió a nivel personal, para su vida, y que aprendió a nivel de contenidos. Y otra pregunta que me hago es si... no me acuerdo bien, tiene que ver con lo comportamental, si es honesto, si, tiene que ver con la honestidad y su responsabilidad porque hay estudiantes que hacen plagio, copian el trabajo de los otros y pues sí, tiene que ver con ese ejercicio de valores de la honestidad y la responsabilidad.

INVESTIGADOR: Hola. No se preocupe.... Todos los aportes son importantes en cualquier momento. Al contrario, muchas gracias.

INVESTIGADOR: Una pregunta adicional para sumercé, ¿cómo les fue a los chicos adaptándose a esos tiempos que menciona?

DB8: A esos tiempos que yo digo que me mantengo, no, fue muy difícil, fue muy difícil porque, digamos que desde consejo se adoptan unas medidas como respetar los tiempos y, digamos que desde mi área se propuso que fueran sólo 5 materias cada 15 días. La propuesta sale de nosotros, por eso yo era digamos más juiciosa con los tiempos porque los estudiantes ya no tenían las 11 o 12 materias, sino que solo tenían que responder por 5 cada 15 días. Entonces fue... es terrible y aún sigue siendo, bueno digamos que ahora es menos complicado porque los profesores tienen otra dinámica de trabajo. A pesar de que en consejo académico

se toman unas decisiones los profesores, hablando desde la victimización, interiorización... Bueno, yo lo veo de esa manera, alargaban los plazos. Entonces, “si el profesor de matemáticas me da plazo, ¿usted porque no me da plazo?”, “pero si la materia tal me dejó 20 días para hacer la corrección, ¿usted porque no me da plazo?”. Entonces, yo me remito siempre a las decisiones que se toman en consejo académico del cual soy parte, entonces al principio fue muy complicado, pero finalmente el estudiante se adapta su maestro, se adapta al maestro, se adapta a lo que dice, a las dinámicas. Uno sabe, igual que los seres humanos somos así, entonces...ya, ya, digamos que los estudiantes entregan en los tiempos establecidos... pues no faltará el que siempre dice que no tiene internet, pero sabemos que, si lo tiene, simplemente fue por pereza. Y hay casos especiales, ¿no? Sin embargo, hay casos especiales, hay niños que tienen dificultades de aprendizaje, que se trabajan con la educadora especial, y esos niños digamos que, si son las únicas excepciones que yo tengo, a esos niños que hay que explicarles un poco más la guía, a esos niños que hay que darles más tiempo, pues porque se les dificulta. Pero a los demás niños no, solamente los niños que son casos especiales, que son estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje.

INVESTIGADOR: OK. ¡Gracias!

DB8: A usted.

INVESTIGADOR: Buenos días a todos y todas. A continuación, les dejo las preguntas para el día de hoy. Es difícil concretar pocas preguntas para un tema tan amplio y más con todos sus aportes de ayer. Así, que además de las 3 preguntas, abriremos un último espacio para compartir una reflexión final a partir de su experiencia evaluativa durante la pandemia y lo compartido en este espacio.

INVESTIGADOR: 1. Teniendo en cuenta todos los aspectos que rodean una opinión o juicio de valor, y el “deber ser” como un punto de referencia en la evaluación (por ejemplo, su ideología como evaluador y el sistema de valores de nuestra sociedad contexto) ¿cuál es la función que usted le otorga al proceso evaluativo que realiza en el aula y a los resultados que obtiene?

2. ¿Ha realizado el proceso de retroalimentación durante las clases remotas? ¿Cómo lo hace?

3. ¿Cómo vivieron las decisiones institucionales que se tomaron en cuanto a la evaluación durante la pandemia?

4. Cuéntenos su reflexión final.

DB1: 1. El proceso de evaluación que se desarrolló en mis clases me permite reconocer la aceptación y funcionalidad de las estrategias didácticas utilizadas por la docente para el aprendizaje de los estudiantes y, la actitud de estos frente al aprendizaje de mi área

DB1: 2. La retroalimentación para los estudiantes sin conectividad en mi caso, ha sido muy pobre, debo reconocerlo. El fuerte en cuanto a retroalimentación ha sido para los estudiantes que participan de los encuentros sincrónicos.

DB1: Esa retroalimentación en los encuentros sincrónicos se hace a partir de las elaboraciones hechas previamente por los estudiantes y socializando con todas las dificultades, los aciertos y permitiendo realizar todos los ajustes necesarios que garanticen una entrega que cumpla con las expectativas planeadas. En ocasiones se genera un proceso similar al del aula invertida.

DB1: 3. Los directivos en general, así como nosotros los docentes, no estábamos preparados para afrontar una situación como la que vivimos. La incertidumbre, las suposiciones y la falta de claridad en las decisiones intensificaron los problemas de comunicación que de hecho existen en las instituciones educativas. La confusión, la desesperanza, el miedo y la soledad generaron en mayor o menor proporción, estrés y ansiedad en toda la comunidad

DB1: 4. Para la reflexión final retomo las palabras del compañero el día de ayer: "la escuela debe replantearse y de esta situación pueden surgir dos caminos, por un lado, nos fortalecemos y renacemos de las cenizas o definitivamente el mundo nos absorbe y nos perdemos en el limbo de una sociedad que no tiene claro el valor de la educación pública y de calidad para todos".

INVESTIGADOR: Gracias... ¿Nos puede dar un ejemplo de la "falta de claridad en las decisiones" en su institución?

DB1: Por ejemplo las cartillas, la forma no se diseñó teniendo en cuenta las necesidades de quién las iban a desarrollar y eso complicó su revisión, entonces primero elaborar todo el contenido, luego que sí las enviaban por correo, luego que para quienes no tenían conectividad en físico, con todo eso las reclamaron incluso personas que no las necesitaban y luego la revisión que si se las enviaban a los profes o que sí las escanean y las enviaban por correo, se optó por la segunda opción y la revisión fue un complique porque al momento de hacerlas no se había

pensado cómo se iban a recoger o a revisar. En fin...demasiada improvisación, producto de la combinación de la situación con los problemas de comunicación y planeación que ya traía la institución.

INVESTIGADOR: ¡Gracias por esa ilustración!

DB8: Yo hago dos procesos, digamos que, en un inicio solamente hacía... enviaba la guía, ¿cierto? Enviaba la guía, pues con muchas indicaciones y es muy específica, digo yo, y los niños por correo me preguntan y yo le respondo. Digamos que ese ejercicio de realimentación se hace constante desde que me siento acá digamos hasta esa primera semana y lunes, martes y miércoles alcanzó a poder realimentarles digamos cualquier punto que ellos no comprendan. Para este año hay una obligatoriedad, digamos entre comillas, hay un consenso, más bien desde consejo académico y se hacen encuentros virtuales y en esos encuentros virtuales si se hace esa esa realimentación o esa aclaración de dudas e inquietudes, hasta se da respuesta a muchas de las preguntas que uno deja en su taller.

DB8: Pues yo diría que una de las funciones es la identificar, digamos que, si eso que se propuso en la asignatura de uno, es adquirido por los estudiantes. Si esas propuestas, si esos desempeños son alcanzados. Y pues también digamos qué otras funciones es mirar qué dificultades tiene el estudiante, si son teóricas, si son de memoria, si son de proposición, si son de comprensión, ¿sí? Uno va identificando esas cosas en el ejercicio de valoración o en el ejercicio evaluativo.

DB8: Las decisiones en un inicio, como nadie estaba preparado, digamos que las decisiones que ya se ajustaron después de mitad de año del año pasado pues han sido también consecuencia de equivocaciones o de apuestas que no salieron bien. Entonces al principio se votó por lo cualitativo y después nos dimos cuenta de que no podíamos valorar solamente lo cualitativo o que eso lo podíamos volver a traducir en una nota. Se optó por una cartilla, pero al principio no daban tanto tiempo para realizarla, pues nosotros seguimos con las guías. Los tiempos de evaluación entonces, estaban los docentes... una parte de docentes que decíamos hay que seguir valorando, seguir exigiéndole a los estudiantes, que entreguen en los tiempos establecidos, muchos de ellos no querían hacer nada y los padres nos echaban la culpa a nosotros que porque no exigían. Y estaba la otra poca parte de los compañeros, pocos, que decían que no había que exigirles nada, que estaban esperando que saliera el decreto para promoverlos, entonces que ellos siguieran enviando cosas... como por entretenerlos, mandar las actividades como por

entretenellos, pero vuelvo e insisto, desde las decisiones institucionales... digamos, como yo hago parte, pues no me puedo... no me puedo hacer la taruga, no me puedo hacer la tonta, sino cómo son decisiones de consejo, yo asumo las decisiones de consejo. A veces ganamos, a veces las que nosotros proponemos pues no son las que quedan, pero tengo que asumir es porque yo hago parte de ese consejo académico y digamos que sí trato de dar respuesta a esas decisiones institucionales.

INVESTIGADOR: Gracias... Ya se ha mencionado en varias ocasiones el versus que se percibe entre la calificación y el proceso evaluativo que se quisiese más cualitativo. ¿Cree que son contrarias definitivamente?

DB8: ¿Que si yo creo que es contrario evaluar y calificar? No creo. Creo que la calificación hace parte del proceso evaluativo. Hace parte de todo el proceso de valoración que yo debo tener. ¿Qué le pongan una nota o un concepto? Pues, uno es cuantitativo y el otro cualitativo, pero finalmente los dos.... El proceso de calificación hace parte del proceso de evaluación.

INVESTIGADOR: Si, es que suena a contrariedad total, pero sumercé lo pone como complementarias.

DB8: Sí señora.

INVESTIGADOR: OK. Gracias.

DB8: ¡A usted!

DB2: Pues el proceso evaluativo que se realiza en el aula tiene una función primordial porque lleva a cabo interiorizaciones sobre lo que se pretende en el ejercicio enseñanza aprendizaje, pero además de una otra forma lo que se busca es también indagar qué está pasando en esa relación maestro-estudiantes. Pues digamos que en lo que tiene que ver con los resultados, en mi caso particular el resultado es importante desde el punto de vista de la posibilidad de potenciar habilidades y conocimientos en los estudiantes, pero en mi ejercicio evaluativo, por ejemplo, las pruebas estandarizadas no me interesan, eso es secundario para mí. Yo priorizo el abordaje y la evaluación de cuestiones que son realmente relevantes para los pelados.

DB2: Si, el proceso de retroalimentación de las clases remotas se ha hecho desde, digamos que varias posibilidades, incluso instrumentos como rúbricas, como indagar de manera oral, verbal a los estudiantes frente a las cuestiones que se han presentado durante el proceso académico.

DB2: Bueno, yo estoy en proceso de transición institucional porque estuve el año pasado en un colegio netamente urbano y ahora estoy en un colegio rural. Pues digamos que las decisiones que toma las instituciones frente a la evaluación en la pandemia, pues las considero muy desafortunadas porque, insistimos en algo que ayer hablábamos, y es que se limitan a una cuestión de la calificación y sobre todo en el colegio en el que estuve el año pasado va más allá porque, en un ejercicio un poco despótico por parte de la institucionalidad de este colegio, lo que quieren es aparentar, mostrar, ser famosos, aparecer en noticias, son muy mediáticos, y en ese orden de ideas pues lo importante es pasar a diestra y siniestra a todo el mundo, sin mirar procesos, sin mirar análisis, tomando decisiones como por ejemplo hacer actos de fe con las guías, y si la guía llegó al colegio listo, se pasa, independiente de lo que haya habido en el contenido. Con el transcurrir del tiempo nos encontramos que las guías en muchos casos estaban vacías y aun así esos estudiantes fueron pasados por qué la cuestión estaba, digamos que remitida únicamente al factor calificación y pues insisto, eso es absolutamente triste y desafortunado. En el colegio en el que me encuentro Pues digamos que ha habido un poco más de posibilidad de conectarse realmente con los entornos familiares para conocer en profundidad qué está pasando allí y demás, pero desafortunadamente también la perspectiva es de calificar, y entonces lo único calificable es la guía. Pues esa es como la situación de la evaluación de parte de la institucionalidad. ¿Cómo lo viví? Lo viví con dolor, con frustración, con la sensación de invisibilización del trabajo docente.

DB2: Y pues para finalizar, creo interesante este tipo de espacios que entre otras cosas logran evidenciar que poseemos muchas debilidades, muchos vacíos conceptuales, pedagógicos de los docentes y que deberíamos perder el miedo a debatir sobre ellos, a discutir, a darnos cuenta que no tenemos la verdad revelada y que por ejemplo fácilmente podemos incurrir en el error de no diferenciar evaluación de calificación, a propósito de lo que ustedes han planteado en este diálogo de prácticas educativas.

INVESTIGADOR: Gracias. Usted nos deja un reto importante de replantear desde la raíz nuestras prácticas educativas y evaluativas. ¿Qué piensa de que muchos de nosotros nos sintamos tan determinados por el sistema, que no sentimos posible un cambio trascendental?

DB2: Pues es complejo. Digamos que inevitablemente uno si logra entender que estamos determinados por un por un sistema que nos lleva a ver como normal algún tipo de cosa

Y eso, por ejemplo es a que, pues nos tenemos que fresquear frente a lo que hay y conformarnos y pues ahí obviamente la discusión también se puede abrir frente a “No, pues se necesitan modificaciones, transformaciones pero esas modificaciones y transformaciones requieren muchas cosas entre ellos esfuerzos, cambios estructurales, cambios en las facultades de Educación por ejemplo, cambios en que las escuelas se debe dar una discusión abierta, cambios como que debemos dejar de dogmatizar desde el pensamiento crítico y más bien deberíamos dogmatizar desde el pensamiento crítico. Yo creo que los profesores todos adoctrinamos, lo que pasa es que, pues obviamente desde la mirada contraria se ve como Enemigo al que adoctrina de una forma de X o Y, pero pues todos de una u otra forma lo hacemos. Entonces el reto está en abrir un poco la mente, abrir la discusión por eso insisto en que chévere que se den estos espacios, los espacios de formación de los profes, los espacios de escritura de los profes, nos da miedo escribir. Con ese tipo de cosas podemos hacer cambios, semilleros de investigación así se institucionales, con los amigos profes. Ese tipo de cosas ayudarían.

DB5: Desde mi punto de vista, la evaluación es un aspecto sumamente importante porque nos permite conocer el estado del avance de nuestros estudiantes en las diferentes dimensiones del proceso formativo. Los resultados, obviamente, son relevantes pues nos permiten analizar el nivel de progreso de los estudiantes, así como determinar la efectividad de la metodología empleada y la pertinencia de los contenidos abordados en la asignatura.

DB5: En mi caso particular, la retroalimentación la realizaba a partir de la entrega de los trabajos asignados a mis estudiantes. Recopilo los errores más comunes e intento incorporar ejercicios que involucren esos temas donde se presentó mayor dificultad con las nuevas temáticas.

DB5: Con respecto a la tercera pregunta, creo que se generó controversia al no tener claridad sobre cómo se pretendía evaluar a los estudiantes sin conectividad. No hay claridad sobre tiempos de entrega ni criterios bien definidos en cuanto a que se pretende alcanzar con los estudiantes. Finalmente se apela a la flexibilidad permitiendo la entrega extemporánea de cartillas, sin un desarrollo adecuado de ese material y permitiendo la promoción final de algunos estudiantes que realizaron algunas entregas muy pobres en términos de desempeño académico.

INVESTIGADOR: Gracias. Esto ilustra también muy bien lo que ha pasado en algunas instituciones.

DB5: Creería yo que en algunas ha sido así.

DB1: ¿En algunas?

DB5: Jeje tristemente.

DB5: Sujetos a los porcentajes de promoción.

DB3: 1. La función de mi proceso evaluativo dentro del aula es una herramienta indispensable para retroalimentar constantemente a mis estudiantes y de esta manera buscar alternativas que nos permitan mejorar. En cuanto a los resultados, cada paso que da mi estudiante para avanzar resulta ser muy significativo, aunque en la realidad deba darle un valor numérico. Además, cada resultado sensibiliza mi quehacer docente.

DB3: 2. Si claro. Siempre retroalimento cada producción de mi estudiante. A vuelta de correo el recibe un mensaje que describe cuáles fueron las fallas. Luego, el estudiante identifica y devuelve su producción. No todos hacen correcciones, hay algunos que prefieren quedarse con la primera retroalimentación. Sin embargo, ellos hacen reconocimiento de sus falencias o fortalezas.

DB3: 3. Al principio todo fue un choque, había diferentes puntos de vista de los docentes, pero con el tiempo fuimos aprendiendo que debíamos amoldarnos a las necesidades de todos. Finalmente se llegaron a acuerdos en dónde se tuvo en cuenta cada situación de los estudiantes ya que no todos tenían conectividad, entonces se evaluó de manera diferente cada caso.

INVESTIGADOR: Gracias. Acá se nota el trabajo en equipo en su institución y el esfuerzo por la individualización de los procesos de los estudiantes.

DB3: 👍 Si, siempre procuramos trabajar en pro del aprendizaje y las necesidades de los estudiantes.

DB1: Me gustaría saber cuál fue el proceso para llegar a este estadio que cómo lo describes, parece ideal 👍

DB3: Bueno en la institución trabajamos una semana en clase sincrónica o asíncrona y otra semana es solo para retroalimentación, por eso yo he tenido el tiempo para hacer la evaluación remota. Aunque para ser sincera, paso los días enteros pegada al computador, muchas veces trabajo más horas de las que me corresponde. Esa es la razón por la que puedo hacer una retroalimentación constante.

DB1: Gracias, vamos a ver qué podemos hacer para implementar de forma efectiva tus estrategias 🍷

DB3: 🍷

DB3: 4. Considero que he aprendido demasiado de esta nueva situación. Ya que, nuestras costumbres eran otras, sé que la virtualidad ha sido difícil porque no todos manejábamos las herramientas tecnológicas, pero en mi caso aprendí demasiado, ahora se de varias plataformas que me han ayudado a enriquecer mis clases. También a identificar las distintas situaciones que presentan nuestros estudiantes y de qué manera podemos ayudarlos. Finalmente, lo académico en esta pandemia me permitió conocer más al estudiante como una persona frágil quién necesita mucho de mí.

DB6: La evaluación, para mí, tiene tres funciones: La primera es ayudarnos a identificar qué queremos evaluar y cómo lo vamos a evaluar; la segunda es la de darle un valor a la aplicación de los conceptos que se dan en la clase por parte del estudiante en el desarrollo de la actividad que se deja para tal fin. Y la tercera función es evaluar la clase y la evaluación ya que si los estudiantes tienen problemas para aplicar estos conceptos es porque o los conceptos no están bien expuestos en la clase o el ejercicio de evaluación no fue el correcto.

DB6: El proceso de retroalimentación de la evaluación con el estudiante en virtualidad lo hago por Classroom, cuando le envió la nota del trabajo presentado al estudiante, le escribo o las felicitaciones por el trabajo presentado o por que le bajé puntos en la nota.

DB6: En el colegio cuando comenzó la pandemia fue el caos, todos los días se tomaban decisiones diferentes y días después se cancelaban y se tomaban otras...creo que el caos de la pandemia nadie lo esperaba ni estaba preparado.

DB1: ¿Crees que en tu institución esas dinámicas se presentan sólo mientras la pandemia?

DB6: Jajaja... no ahora cada quién coordina por su lado.

DB7: 1. La función del proceso evaluativo es muy importante porque he sido bastante cuidadosa con cada instrucción dada en las guías, tengo en cuenta que no solo está diseñada para que el estudiante comprenda sino también el padre de familia o cuidador. Al observar los resultados y producciones no solo se revisan escritos, sino que me autoevalúo.

2. La retroalimentación la realizo por medio de correo electrónico o WhatsApp. Le escribo al estudiante primero lo que quedó bien y luego pongo una parte de observaciones donde describo las dificultades que se evidencian en la producción.

3. En su mayoría fueron decisiones sobre la marcha siempre buscando que todos los estudiantes tuvieran acceso a las guías. Quienes las reciben físicas tienen la posibilidad de asistir al colegio a jornada de toma de fotos en las cuales los docentes envían las evidencias a los docentes correspondientes.

4. Con todo esto de la virtualidad, he aprendido mucho sobre herramientas tecnológicas, he "cacharreado" mucho con varias plataformas que no conocía y he fortalecido el uso con las pocas que antes usaba. Y ahora sí uso el correo institucional.

INVESTIGADOR: ¡Gracias!

DB4: La función que yo le otorgó al proceso evaluativo me permite evidenciar en que está el estudiante en cuanto a unos conocimientos básicos del tema que uno esté viendo o evaluando... y pues qué hago con lo que con lo que obtengo, muchas veces para promediar el último periodo, me sirve para... como esto es una evolución, para mí la evaluación es una evolución, no es algo plano sino que tiene como sus picos, entonces hay cosas en las que los chicos les puede ir muy bien, un tema, ejemplo de lectura les puede ir muy bien pero en ortografía no muy bien, Entonces yo qué hago con esos resultados? En algún momento los uno y los tengo en cuenta sobre todo para finalizando el año escolar. Dónde están y cómo están... o al momento de dar un criterio, una nota, los tengo en cuenta.

DB4: Si, si hago retroalimentación... es una forma loca con esta virtualidad. ¿Qué hago? Aparte del grupo de WhatsApp donde los notifico y los entero de todas las cosas del colegio, tengo un subgrupo, y ahí solo están los chicos. Ahí envié videos y una explicación. Después lo que hago es llamar a cada uno, porque en este grupo tan pequeño, se me facilita, si tuviera 40 estudiantes no podría hacer, pero tengo solo 13. Retroalimento y pregunto a través de las llamadas, y uso estas llamadas para evaluar para no realizar evaluaciones. Realizamos llamadas y videollamadas, charlas y ver lo que ha entendido, lo que ha comprendido. Entre charla y charla, ver lo que realmente ha aprendido, que ha entendido. Esa es mi forma de evaluar ahora, para dar un criterio y ver en qué proceso va el estudiante.

DB4: Muy complicado, muy complicado. Por culpa de esto, por culpa de las decisiones que se están tomando, yo creo que se va a ver muy afectada la educación en 3 o 4 años. Yo lo veo de esta manera y más porque estoy en este programa ahora. Decir que no pierde el año un niño porque no se puede dejar perdiendo, porque la condición... por el simple hecho de que entregue cosas, a medias así sea, se le da una nota o un mínimo, pero no se le puede dejar perdiendo el año porque eso es injusto. Ahora viene este año y tampoco se puede decir, claro, el que no hizo pues nada, pero el que medio haga no se puede dejar perdiendo. Yo me pregunto, en bachillerato, sobre todo 6, 7 y 8... yo me imagino que los chicos que han pasado con poco trabajo y este año otra vez y no sabemos qué va a pasar el próximo año, digamos que los de bachillerato llegarán así a décimo. ¿Cómo vamos a hacer los docentes para potenciar todo lo que dejaron de ver todo este tiempo para nivelar esos niños? Yo creo que esto es una tarea ardua y con consecuencias para los docentes. Y en primaria, como será las situaciones académicas de estos niños que han ido pasando, qué tendremos que hacer los docentes para poder nivelar, yo lo veo muy caótico. Va a afectar la educación en todos los niveles.

DB4: También considero que esta virtualidad nos ha dejado cosas muy buenas. es que antes no la teníamos y no sabíamos cómo, pero cómo la vida nos obligó, no fue si queríamos o no, cosas que yo no creo que podemos dejar como una rueda suelta y que debemos aprovechar y es que los niños cada día más en un espacio virtual van a poder, los que aprovechen esto, podrán adquirir más capacidades culturalmente, van a poder tomar los cursos que quieran sin tener un docente. los chicos inquietos, los que quieran saber más y los que tengan los recursos, claro, van a poder capacitarse y esto va a abrir una brecha, porque un niño que tenga la capacidad y la inquietud va a estar indagando e indagando, y pues frente a otro que no tuvo los recursos o no quiso por pereza, pues esto es algo bien serio. Yo creo que debemos aprovechar al máximo esta virtualidad y la forma de..., puede ser agobiante y estresante trabajar de esta manera, sobre todo con la educación muchas veces discutimos que el docente va a pasar a un segundo plano, pero esto nos ha demostrado que no. Los chicos sin docente no son, y menos en nuestros colegios donde los chicos están formados y están culturalmente listos para sentarse y prácticamente a hacer lo que uno dice. No como otros niños que han sido criados en otras culturas y otras formas de ver la vida. Esa es mi reflexión acerca de todo esto.

INVESTIGADOR: Muchas gracias.

DB1: <https://www.facebook.com/watch/?v=661296141018166>

Creo que este mensaje es clave para el tema que se está conversando en este grupo... 🖱️

INVESTIGADOR: Así es. Es un gran mensaje que nos da más para pensar en la tarea de replantear nuestras prácticas y hacer que esta época de pandemia tan difícil valió la pena de alguna forma.

INVESTIGADOR: Quiero agradecerles mucho a todos y todas por sus aportes y las interlocuciones que se dieron. Damos por terminado y cerrado el foro de discusión.

INVESTIGADOR: Gracias infinitas a todos por su ayuda y participación. Un abrazo.

Anexo W. Matriz de análisis y triangulación de la información por subcategorías e instrumentos de recolección de la información.

SUBCATEGORIA	INSTRUMENTO	PARTICIPANTES BÁSICA PRIMARIA	
Propósito	Cuestionario	<p>DP1: * Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula. * Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. * Observar el proceso, sus avances y dificultades, a partir de estas últimas generar estrategias para que sean superadas y avancen en su proceso de enseñanza - aprendizaje.</p>	<p>DP2: * Diagnosticar los niveles de conocimiento. * Buscar que los estudiantes reflexionen frente a su desempeño. * Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula. * Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>
		<p>DP3: * Medir el nivel de comprensión y el desempeño en el área. *Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula. *Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>DP4: * Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula. * Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>
	Grupo Focal	<p>DP1: La evaluación entendida como proceso, permite generar estrategias pedagógicas que contribuyen a superar las dificultades en el proceso de aprendizaje.</p>	<p>DP2: Es un proceso que se hace necesario para identificar los avances o dificultades que se dan a lo largo del proceso de formación para identificar falencias y fortalezas.</p>
		<p>DP3: La evaluación es una forma reconocer lo que debe mejorar o fortalecer el estudiante, pero a su vez se</p>	<p>DP4: La evaluación está asociada de forma directa con valoración, entendiendo la importancia de</p>

		convierte en una oportunidad para el docente, en procura de mejorar sus prácticas.	identificar los procesos de los estudiantes como oportunidades.
Evidencias		DP1: Se emplean rúbricas para evaluar el aprendizaje en los estudiantes, en adición a esto, se realizan observaciones que corresponden a la retroalimentación del trabajo en específico de cada estudiante y su desempeño y compromiso con el mismo. Se destacan sus fortalezas en el desarrollo de las actividades.	DP2: Se evidencia la integración familiar en las actividades propuestas por las docentes a sus estudiantes, pero promoviendo la autonomía por parte de cada estudiante. La retroalimentación de esta guía en particular, nosotras la realizamos en clase virtual, como volviendo a repasar los temas a partir de videos, nosotros evidenciamos falencias teniendo en cuenta lo que ellos no comprendían sobre todo en la economía de las regiones y el cambio que se ha presentado en las regiones. Entonces, eso se les vino a trabajar, después en clase, realmente, presentando videos, nosotras usamos muchos videos para que sea mucho más fácil la situación.
		DP3: Para llevar a cabo la evaluación de las actividades académicas de los estudiantes, se emplean los siguientes criterios: Cumplimiento: 10% de la nota final Presentación: 15% de la nota final Desarrollo:	DP4: La docente emplea actividades que requieren la integración de la familia en el desarrollo de las actividades, sin embargo, busca mediar la ayuda de los padres, con la estimulación de la autonomía en el

		<p>65% de la nota final Autoevaluación: 10% de la nota final. Una vez se valoran estos criterios en cada una de las actividades enviadas por parte de los estudiantes a través de fotografía como evidencias, se realiza una retroalimentación individual, en la que se realizan recomendaciones que permiten a los estudiantes evidenciar sus dificultades en el desarrollo de la guía.</p>	<p>desarrollo y cumplimiento de sus actividades. La docente realiza una retroalimentación de forma escrita e individual, a través de una imagen relacionada con la actividad desarrollada y en adición a esto se reconocen de forma individual y específica las características de cada estudiante con relación a la actividad, realizando una invitación a mejorar aquellos aspectos que se deben fortalecer, pero siempre dando relevancia a los buenos resultados en el proceso de aprendizaje por parte de estudiante.</p>
<p>Métodos (Instrumento, técnicas, medios y métodos)</p>	<p>Cuestionario</p>	<p>DP1: * Evaluación escrita. * Evaluación Oral. * Evaluación práctica. * Cuadernos. * Elaboración de manualidades. * Presentaciones orales. - * Observación directamente al estudiante. * Grabaciones. - * Los criterios son compartidos a los estudiantes con claridad antes de realizar la actividad. * Existen momentos de diálogo y reflexión sobre los resultados obtenidos en las actividades de evaluación. * Hay</p>	<p>DP2: * Evaluaciones Orales. * Evaluaciones prácticas. * Grabaciones. * Entrevistas. * Preguntas de clase. - * Los criterios son compartidos a los estudiantes con claridad antes de realizar la actividad. * Existen momentos de diálogo y reflexión sobre los resultados obtenidos en las actividades de evaluación. - * Preguntas de clase. * Portafolios. * Presentaciones orales. * Debates. * Solución</p>

		<p>momentos de realimentación individual para el desempeño individual de cada estudiante. - * Cuadernos. * Elaboración de manualidades. * Presentaciones orales. * Dibujos.</p>	<p>de ejercicios sobre la temática de su asignatura. * Dibujos.</p>
		<p>DP3: * Evaluaciones Orales. *Evaluaciones prácticas. * Preguntas de clase. * Proyectos. * Elaboración de manualidades. * Posters. * Presentaciones orales. * Formatos de auto evaluación. * Informes escritos. *Dibujos. - *Grabaciones. * Entrevistas. * Preguntas de clase. - * Los criterios de evaluación son concertados con los estudiantes. * Los criterios son compartidos a los estudiantes con claridad antes de realizar la actividad. * Existen momentos de diálogo y reflexión sobre los resultados obtenidos en las actividades de evaluación. * Hay momentos de realimentación individual para el desempeño individual de cada estudiante.</p>	<p>DP4: * Evaluaciones prácticas. * Proyectos. * Dibujos. - * Observación directamente al estudiante. * Grabaciones. - * Solo el docente elige los criterios a evaluar. * Proceso de diálogo y retroalimentación de procesos con las familias.</p>
	Grupo Focal	<p>DP1: Así mismo, fue necesario implementar la rúbrica de evaluación para que los padres de</p>	<p>DP2: Se implementaron videos como una forma de emplear el aprendizaje</p>

		<p>familia (teniendo en cuenta que eran estudiantes de primero) conocieran los criterios sobre los cuales se valorarían las actividades enviadas. – “El no tener la posibilidad de realizar un seguimiento continuo a los estudiantes condujo a optar por solicitar como evidencias videos indicando que el estudiante debería realizar el proceso de forma autónoma.</p>	<p>audio visual por parte de los estudiantes y desde allí partir la evaluación, mediante un ejercicio de conversación con los estudiantes para determinar el nivel de los aprendizajes adquiridos. - Anteriormente se realizaban las evaluaciones y mientras ellos las desarrollaban uno podía ir evidenciado, pero en pandemia debí confiar en que lo realizado era hecho por ellos. - Los métodos de evaluación cambiaron ya que no era posible tener el seguimiento continuo por diferentes razones. Anteriormente se realizaban las evaluaciones y mientras ellos las desarrollaban uno podía ir evidenciado, pero en pandemia debí confiar en que lo realizado era hecho por ellos. Evitar las evaluaciones como tal Y hacer uso de evidencias y uno que otro vídeo para procesos de lectura y producción escrita.</p>
		<p>DP3: Emplea criterios específicos de evaluación, para ello valora desde su criterio en cada estudiante, el cumplimiento entendido</p>	<p>DP4: La evaluación a partir de 3 ejes temáticos, a través de las guías se busca generar autonomía e integración familiar. -</p>

		<p>como la puntualidad con las fechas de entrega de cada actividad académica. La presentación, a través de la cual se busca evidenciar por parte de la docente, el esfuerzo y compromiso de los estudiantes al desarrollar sus actividades. Desarrollo, en el que se valora la comprensión de las temáticas por parte de los estudiantes. La autonomía, como una forma de generar en el estudiante una oportunidad de mejorar y valoración a su esfuerzo, trabajo y compromiso por parte de cada estudiante. - Se empleó las guías y actividades contenidas en estas, como videos por parte de los estudiantes, para establecer un proceso de observación y valoración de aprendizaje por parte de los estudiantes. Estoy muy segura de que por lo menos los profes de primaria entendemos un concepto de evaluación, un poco más para mí más maternal y de comprender al chico, de entender las particularidades que vive y asimismo como mediar. - Bueno creo que sí se ha hecho como</p>	<p>Se implementaron grabaciones y fotografías a partir de los desarrollos propuestos para el estudiante, de esta manera lograr una lectura del aprendizaje por parte de los estudiantes. Uno realmente está pendiente de lo que ellos están haciendo y no simplemente acumulando fotos y videos, sino que, si hay un proceder, un ejercicio consciente de, pues de conocerlo y yo creo que sería como ese cambio más fuerte en la evaluación. - El primer cambio fue intentar vincular más a las familias, o sea, empezar a generar estrategias y bueno, experiencias donde la familia se vinculará no simplemente como el papá que graba el que toma la foto, sino en el papá que está ahí, el papá que baila con el niño y la niña, que crean. El año pasado el proyecto de síntesis, pues el tópico era sobre la ciencia, sobre científicos, entonces el proyecto de síntesis era que en familia se hicieran una pregunta y se inventaran o buscaran un experimento para</p>
--	--	---	---

		<p>un proceso de transformación y primero es como desde el ser educador, digamos que cuando apenas hace un año se abrió como esa situación de la nada, de que nos vamos para la casa, todos, creo que, en todos, en algún momento sentimos presión, sentimos en algunos momentos miedo de cómo llegar a esas familias. Entonces, creo que primero fue la búsqueda del objetivo como tal de esa, de ese concepto de evaluación y antes de buscar ese objetivo como tal de evaluación, era de medirse en un proceso de cómo llegar a esas familias que para todo el mundo era una situación muy desconocida, cómo era eso de aprender en casa ¿no?</p>	<p>socializar a los otros, o sea, como vincular a las familias en eso, y que a partir de esa vinculación también fueran como conscientes de los procesos que estaban teniendo sus hijos, ¿sí? no simplemente como espectadores, sino también hay como participantes activos.</p>
	<p>Evidencias</p>	<p>DP1: La docente emplea rúbricas como una forma de llevar a cabo la valoración del proceso de evaluación por parte de los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. - Se emplean videos realizados por los estudiantes para poder evidenciar la comprensión de las actividades propuestas por la docente. Además,</p>	<p>DP2: Emplea el diálogo y la evaluación desde una relación de compromiso por parte de los estudiantes que tiene oportunidad de participar de forma sincrónica y asincrónica. - Se emplean videos para determinar la comprensión de los temas abordados en las guías, además, de fotografías de sus</p>

		<p>se emplea una rúbrica para valorar dichos videos. - Valoración y evaluación del desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes. Además, de los videos y fotografías de los estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas por la docente.</p>	<p>actividades y trabajos en los cuadernos, valorando el proceso en cada uno de estos. - Valoración y evaluación del trabajo propuesto a través de la grabación de videos por parte de los estudiantes, para identificar la comprensión de las temáticas abordadas y el proceso de aprendizaje.</p>
		<p>DP3: La docente diseña y emplea guías académicas en las que se requieran la elaboración de textos narrativos, por parte de los estudiantes para identificar la comprensión de las temáticas abordadas. - Se emplean guías académicas en las que se busca ofrecer un contenido guiado a los estudiantes que no se conectan a las clases virtuales. Las guías y evidencias enviadas por los estudiantes se valoran teniendo en cuenta cuatro criterios. *Puntualidad con las entregas. * Presentación de estas. *Desarrollo adecuado de las actividades propuestas. * Autoevaluación por parte del estudiante. - Se valora y evalúa el aprendizaje a través del desarrollo de las guías</p>	<p>DP4: La docente emplea un tópico generativo, el cual es el hilo conductor para llevar a cabo el desarrollo de un proyecto en torno al mismo. La evaluación emplea diferentes elementos como fotografía en el que se valora la corporalidad de los estudiantes, realización de dibujos de acuerdo con el tópico del proyecto y se emplea una retroalimentación individual para cada estudiante. - Los criterios que se establecen para la valoración son los procesos que se pueden evidenciar a partir de los videos o fotos, como expresión oral (fluidez, pronunciación, coherencia), procesos gráficos, autonomía,</p>

		académicas enviadas por las docentes y desarrolladas por los estudiantes, a través, de las imágenes (Fotografías) enviadas por los estudiantes a su docente. Estas evidencias se evalúan teniendo en cuenta cuatro criterios: * Presentación de las actividades. *Desarrollo adecuado de las actividades propuestas. * Autoevaluación por parte del estudiante.	seguridad. - Planilla de seguimiento de entrega de evidencias, imágenes, audios.
Recursos	Cuestionario	DP1: * Correo electrónico. * Chat. * Videollamadas (Google Meet, Skype, Microsoft Teams, entre otros). * Llamadas telefónicas. * WhatsApp. * Videos. * Fotos. * Páginas web. * Libros digitales. * Cartillas u hojas de ejercicios. * Guías académicas.	DP2: * Correo electrónico. * Videollamadas (Google Meet, Skype, Microsoft Teams, entre otros). * Llamadas telefónicas. * WhatsApp. * Videos. * Páginas web. * Guías académicas.
		DP3: * Correo electrónico. * Chat. * Videollamadas (Google Meet, Skype, Microsoft Teams, entre otros). * Llamadas telefónicas. * WhatsApp. * Videos. * Páginas web. * Guías académicas.	DP4: * Correo electrónico. * Videollamadas (Google Meet, Skype, Microsoft Teams, entre otros). * Llamadas telefónicas. * WhatsApp. * Videos. * Guías académicas. * Blogger.
	Grupo Focal	DP1: El no tener la posibilidad de realizar un seguimiento continuo a los estudiantes condujo a optar por solicitar como evidencias videos	DP2: Anteriormente se realizaban las evaluaciones y mientras ellos las desarrollaban uno podía ir evidenciado, pero en pandemia debí

		indicando que el estudiante debería realizar el proceso de forma autónoma.	confiar en que lo realizado era hecho por ellos.
		DP3: Se emplearon las guías y actividades contenidas en estas, como videos por parte de los estudiantes, para establecer un proceso de observación y valoración de aprendizaje por parte de los estudiantes. Estoy muy segura de que por lo menos los profes de primaria entendemos un concepto de evaluación, un poco más para mí más maternal y de comprender al chico, de entender las particularidades que vive y asimismo como mediar.	DP4: Se implementaron grabaciones y fotografías a partir de los desarrollos propuestos para el estudiante, de esta manera lograr una lectura del aprendizaje por parte de los estudiantes. Uno realmente está pendiente de lo que ellos están haciendo y no simplemente acumulando fotos y videos, sino que, si hay un proceder, un ejercicio consciente de, pues de conocerlo y yo creo que sería como ese cambio más fuerte en la evaluación.
	Evidencias	DP1: Se emplean instrumentos para enseñar a realizar operación de adición o sumas matemáticas, a través de la caja de diez. Lo que permite a los estudiantes a través de la guía y la asesoría remota de los estudiantes, poder evidenciar su proceso de aprendizaje.	DP2: A través de la dramatización para presentar las regiones naturales. Se busca que el estudiante se apoye en su familia y autonomía, para elaborar sus trajes típicos y realice la grabación a través de la cual representa y presenta su aprendizaje del tema a la docente.
		DP3: La docente presenta a los estudiantes, una guía estructurada en distintos tiempos como: presentación y	DP4: La docente trabaja por proyectos y ejes temáticos, de acuerdo temas de interés para los estudiantes, como

		<p>explicación del tema y actividades de aplicación. Además, se emplean videos de la plataforma YouTube para los estudiantes que se pueden conectar a internet y gráficos explicativos para los niños que no tienen estas posibilidades.</p>	<p>súper héroes. Además, a través de estos se busca iniciar el proceso lecto escritor, vinculando la escritura el proceso lector a mundos fantásticos, súper héroes, entre otros. De esta manera, se plantea una evaluación como proceso, de acuerdo con su avancen en cada una de las propuestas pedagógicas y didácticas propuestas por la docente.</p>
Toma de decisiones	Cuestionario	<p>DP1: * Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula. * Promover el interés de los estudiantes por los temas de mi asignatura. * Permitir que los padres de familia conozcan los criterios de evaluación a través de una rúbrica por asignatura, para que ellos conozcan qué y cómo se evalúa.</p>	<p>DP2: * Diagnosticar los niveles de conocimiento. * Buscar que los estudiantes reflexionen frente a su desempeño. * Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula. * Promover el interés de los estudiantes por los temas de mi asignatura. * Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>
		<p>DP3: * Medir el nivel de comprensión y el desempeño en el área. * Diagnosticar los niveles de conocimiento. * Buscar que los estudiantes reflexionen frente a su desempeño. * Promover el interés de los estudiantes por los temas de mi asignatura.</p>	<p>DP4: * Buscar formas de mejorar la práctica docente o las actividades dentro del aula. * Promover el interés de los estudiantes por los temas de mi asignatura. * Promover la autonomía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</p>

	Grupo Focal	<p>DP1: Claro que sí. El no tener la posibilidad de realizar un seguimiento continuo a los estudiantes condujo a optar por solicitar como evidencias videos indicando que el estudiante debería realizar el proceso de forma autónoma. Así mismo, fue necesario implementar la rúbrica de evaluación para que los padres de familia (teniendo en cuenta que eran estudiantes de primero) conocieran los criterios sobre los cuales se valorarían las actividades enviadas.</p>	<p>DP2: Claro los métodos de evaluación cambiaron ya que no era posible tener el seguimiento continuo por diferentes razones. Anteriormente se realizaban las evaluaciones y mientras ellos las desarrollaban uno podía ir evidenciado, pero en pandemia debí confiar en que lo realizado era hecho por ellos. Evitar las evaluaciones como tal Y hacer uso de evidencias y uno que otro vídeo para procesos de lectura y producción escrita.</p>
		<p>DP3: Bueno creo que sí se ha hecho como un proceso de transformación y primero es como desde el ser educador, digamos que cuando apenas hace un año se abrió como esa situación de la nada, de que nos vamos para la casa, todos, creo que, en todos, en algún momento sentimos presión, sentimos en algunos momentos miedo de cómo llegar a esas familias. Entonces, creo que primero fue la búsqueda del objetivo como tal de esa, de ese concepto de evaluación y antes de buscar ese objetivo como tal de</p>	<p>DP4: Decían empezar a hablar primero con las familias y que sean conscientes del proceso y también pues que estamos en otras dinámicas y que la intención nunca va a ser presionar a los niños. ¿Sí? que hay otras maneras de hacer y qué importante es mirar cómo logramos entre todos consolidar procesos, pero sin afanarlos y sin acelerar cosas que de pronto los papás creen que ya tienen que hacer. Entonces, a partir de ese de ese trabajo pues el primer cambio fue intentar vincular más a las familias, o sea,</p>

		evaluación, era de medirse en un proceso de cómo llegar a esas familias que para todo el mundo era una situación muy desconocida.	empezar a generar estrategias y bueno, experiencias donde la familia se vinculará no simplemente como el papá que graba el que toma la foto, sino en el papá que está ahí, el papá que baila con el niño y la niña, que crean.
	Evidencias	DP1: La principal forma de Evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, se planteó a través de una rúbrica que generaba un seguimiento de cada proceso de aprendizaje propuesto por la docente. Además, con la generación de videos, se buscaba una forma de evidenciar el proceso individual de cada estudiante.	DP2: Se generaron guías apoyadas siempre por actividades dinámicas como representaciones teatrales, y esto en la búsqueda de integrar a las familias, que serían en parte los garantes de que se llevara a cabo un aprendizaje que, al momento de evaluarse, respondiera a cada objetivo de la actividad propuesta pero siempre valorando el proceso.
		DP3: La evaluación se generó a través de un proceso permanente por parte de la docente, a través del desarrollo de cada una de las guías propuestas, además, de que la valoración se basaba en el envío de evidencias, pero también teniendo en cuenta el proceso de autoevaluación de cada estudiante durante el desarrollo de las actividades académicas.	DP4: Se priorizó el proceso constante de aprendizaje individual de cada estudiante, en el que se generó una oportunidad para que cada estudiante avanzara de acuerdo con sus posibilidades en el desarrollo de las actividades propuestas, teniendo en cuenta que en este caso se trata de un proceso inicial de conocimiento.
Momentos de la evaluación	Cuestionario	DP1: * En diferentes momentos del periodo.	DP2: * En diferentes momentos del periodo.

		DP3: * Al inicio como diagnóstico. * En diferentes momentos del periodo. * Al final como resultado.	DP4: * En diferentes momentos del periodo.
	Grupo Focal	DP1: Se evalúa como proceso, esto teniendo en cuenta que se generaron espacios para acompañar a los estudiantes a través de diferentes medios, como chats, de WhatsApp, correos, llamadas y esto responde a la necesidad de acompañar y valorar el esfuerzo por los estudiantes. La rúbrica la construimos teniendo en cuenta los desempeños de evaluación (superior, alto, básico, superior). En cada asignatura se aclara al padre de familia que si la actividad entregada cuenta con las condiciones allí descritas la valoración estará en ese rango. Por ejemplo, en los vídeos de matemáticas en dónde se les pedía a los niños solucionar una situación problema. En superior se indicaba que el estudiante podía realizar el proceso solicitado de forma autónoma. En alto que requería ciertas indicaciones por parte del adulto. En básico que necesita un adulto guía para llevar a cabo	DP2: Se genera la evaluación por proceso, desde la valoración de las evidencias enviadas por parte de los estudiantes en representación de sus comprensiones frente a cada uno de los procesos de aprendizaje.

		la solución del problema y en bajo estaban los que no entregaban.	
		DP3: La evaluación se genera desde el inicio del periodo a través de actividades diagnósticas sobre algunas áreas en específico. Se plantea como proceso de forma permanente, valorando el compromiso por parte de cada estudiante, teniendo en cuenta sus posibilidades a través de uso de chats de WhatsApp y correos.	DP4: La evaluación desde la elaboración de las actividades, se plantea como un proceso de aprendizaje permanente por parte de los estudiantes y en donde se valora su desempeño y su aprendizaje desde sus posibilidades y apoyo familiar para poder alcanzar los objetivos académicos.
	Evidencias	DP1: La evaluación se estructura como proceso del aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos de las actividades propuestas.	DP2: Durante el periodo, acompañado del docente en sus procesos de aprendizaje a través de los diferentes medios para llegar a los estudiantes.
		DP3: Se genera una evaluación permanente de cada uno de los estudiantes, mediante el uso de los medios con los que cuenta cada estudiante para llegar a la evidencia que permite evidenciar su proceso y nivel de comprensión frente a cada una de las temáticas propuestas.	DP4: Se genera una evaluación procesual, mediante el acompañamiento por parte de la docente a cada estudiante, a través de llamadas telefónicas individuales a cada estudiante, mensajes de texto y audio a través de WhatsApp. Y al finalizar los ejes temáticos, se realiza una retroalimentación individual.
Relación de poder	Cuestionario	DP1: Se plantea una comunicación permanente con los padres de familia, en	DP2: Se buscó a través de la evaluación establecer un ejercicio en el que los

		<p>función a establecer un puente entre los objetivos de la evaluación y el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido se busca una comunicación horizontal al momento de establecer los criterios de evaluación.</p>	<p>estudiantes trabajaran en su autonomía y la importancia de comunicar y expresar sus dificultades como una forma de trabajar en estas.</p>
		<p>DP3: Los criterios de evaluación se concertaron con los estudiantes y se recuerdan previo a cada una de las actividades con el objetivo de fortalecer los acuerdos en la evaluación de sus aprendizajes.</p>	<p>DP4: Teniendo en cuenta el grado de enseñanza, la docente elige de forma individual los criterios y formas de evaluación. Sin embargo, las familias son el puente para abordar estos criterios que responden a una propuesta académica dada desde la formulación de proyectos.</p>
	<p>Grupo Focal</p>	<p>DP1: Se reconoce la importancia de las familias para lograr no sólo el proceso de enseñanza, sino del aprendizaje y evaluación de los estudiantes.</p>	<p>DP2: Se establece la retroalimentación como una forma de mantener la comunicación con los estudiantes en relación con su aprendizaje y la evaluación de este.</p>
		<p>DP3: Se pondera la participación de las familias y la comunicación que se logró con estas para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes.</p>	<p>DP4: Se planteó la necesidad de dialogar entre los docentes, sobre las necesidades que traía consigo el enseñar a través de clases remotas y por ende la evaluación en estas circunstancias. Ponderando los procesos por encima de las notas como</p>

			resultado numérico, proceso que se tuvo que trabajar con los padres de familia teniendo en cuenta sus concepciones al hablar de evaluación
	Evidencias	DP1: Se establecen criterios de evaluación de acuerdo con los temas y en las que se procura la integración y participación de las familias de forma permanente para llevar a cabo los procesos de evaluación	DP2: Las actividades académicas propuestas, se procura que los estudiantes comuniquen su experiencia al desarrollar sus actividades configurando así un proceso de autoevaluación y autonomía.
		DP3: Se pondera la retroalimentación como una forma de mantener un diálogo con las familias y estudiantes sobre su desempeño en la guía académica propuesta.	DP4: La retroalimentación se convierte en una oportunidad para reconocer las fortalezas de los estudiantes, en dónde las debilidades se comunican como un ejercicio para mejorar, pero en que las se potencian de forma permanente las fortalezas.
Retroalimentación	Cuestionario	DP1: * Comentarios de forma escrita. * Comentarios de forma oral. * Nota numérica o letra. * Reflexión de los aspectos a fortalecer por parte del estudiante.	DP2: * Comentarios de forma escrita. * Reflexión de los aspectos a fortalecer por parte del estudiante. * Íconos de motivación.
		DP3: * Comentarios de forma escrita. * Reflexión de los aspectos a fortalecer por parte del estudiante.	DP4: * Comentarios de forma oral. * Reflexión de los aspectos a fortalecer por parte del estudiante. * Convenciones de colores o símbolos

			acordados con sus estudiantes.
	Grupo Focal	<p>DP1: Por cada guía de trabajo les envío un cuadro de valoración y retroalimentación. Allí aparece la valoración cualitativa, cuantitativa y los comentarios referentes a la actividad presentada indicando fortalezas y aspectos por mejorar, dando ejemplos aplicables. En el caso que lo requiera se envían pantallazos realizando apuntes puntuales frente aspectos por mejorar. Cabe destacar que este cuadro es más para los padres de familia. Pues son ellos quien deben leer y saber cómo desde casa pueden ir ayudando a sus hijos a superar las dificultades. Para los estudiantes la retroalimentación corresponde a audios en dónde se destaca el esfuerzo y compromiso en la realización de las actividades.</p>	<p>DP2: Se procura hacer de forma que se vayan aclarando inquietudes a través de preguntas y explicaciones a las mismas. Retomando temas, generando inquietudes con preguntas acerca de lo que se evidencia como dificultad.</p>
		<p>DP3: La retroalimentación en el proceso da respuesta como a tres a cuatro aspectos, una es el cumplimiento como con el tiempo, nosotros digamos que desarrollamos las guías en una semana, entonces, como que ellas tienen fecha de</p>	<p>DP4: Bueno, pues el proceso de retroalimentación, nosotros pues trabajamos, pues tenemos unas guías que nosotras organizamos por periodo, pero finalmente esas guías nosotros las vemos como un proceso complementario, sobre</p>

		<p>entrega, entonces, una es como a ese cumplimiento con el tiempo y la segunda, es a la presentación como tal de sus trabajos, la tercera al cumplimiento del objetivo como tal, al contenido que se debe desarrollar como tal y el último aspecto a la autoevaluación y eso pues me da como tal un consolidado de una nota final, lo hago igual de la misma manera, cada una de las guías la retroalimentación.</p>	<p>todo porque se generan para los niños que no tienen conectividad, pero pues allá en el colegio en los casos de preescolar se les está entregando a todos los niños, pero pues procuramos que sean como esos procesos que creemos nosotros, es difícil manejar o bueno más que manejar, como propiciar desde las experiencias que hacemos diariamente, pero que creemos que son necesarios, entonces, la discriminación visual, la seriación, los procesos de comprensión lectora y todo lo que tiene que ver con motricidad fina, ¿Sí?, porque digamos que son procesos que uno en preescolar pues, generalmente en la cotidianidad trabaja, pero pues en esta estrategia es muy complicado porque también tiene que empezar uno como a... como decíamos a poner una balanza, bueno esto... esto lo necesito, esto es importante pero lo puedo dejar por un ladito, bueno, empezar a mirar eso.</p>
	Evidencias	DP1: Se realiza de forma individual a	DP2: La retroalimentación

		<p>través de mensajes de correo electrónico, chats de WhatsApp.</p>	<p>buscaba generar un diálogo entre docente y estudiantes sobre las temáticas abordadas, además, a través de esta conversación, se buscaba que los estudiantes expresaran sus dudas o preguntas sobre cada uno de los temas abordados, además, también reconociendo sus fortalezas con relación a la comprensión de los temas.</p>
		<p>DP3: Se realiza valorando los cuatro criterios arriba mencionados y a través de mensajes de correo electrónico y chats de WhatsApp, en esto se menciona lo que se debe corregir o mejorar, teniendo en cuenta las actividades académicas y propuestas de cada una de las guías.</p>	<p>DP4: Se realiza una retroalimentación individual en la que se reconoce el esfuerzo de los estudiantes en cuanto a las actividades propuestas, pero también se valora desde sus expresiones hasta el más mínimo detalle de compromiso evidenciado por parte del estudiante.</p>