

Doctorado en Investigación y Docencia

Programa de formación docente en Evaluación Auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa

Elibeth Vega Montaño

Director: Dra. Mireya Fraustro Rojas

Villanueva, Colombia, julio 2024

Resumen

Los estudiantes deben practicar el pensamiento reflexivo, siguiendo el ejemplo de sus maestros. La retroalimentación formativa es fundamental para mejorar la educación. Las estrategias de enseñanza deben ser adaptadas para beneficiar el aprendizaje a través de esta retroalimentación. Los resultados poco satisfactorios son un reto que los maestros deben abordar con prácticas reflexivas ejemplares.

Se debe coordinar un programa de formación docente para evaluar el impacto de las estrategias en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Es importante incentivar el pensamiento reflexivo sobre el desempeño profesional y adoptar la retroalimentación como una estrategia formativa colaborativa. Además, se debe valorar la práctica reflexiva como medio para alcanzar la mejora continua a nivel personal y social.

Se desarrolla un estudio mixto, utilizando pretest y postest, entrevistas para determinar el alcance de las técnicas de retroalimentación utilizadas por los docentes, así como reuniones para demostrar los resultados de las prácticas reflexivas. Los hallazgos de la investigación reafirman la hipótesis de la investigación de que el programa de formación docente bajo el modelo pedagógico de evaluación auténtica enfocado en estrategias y retroalimentación formativa fomenta el pensamiento reflexivo y tiene un impacto en la mejora de la práctica pedagógica.

El proceso formativo no termina con el cierre del programa de capacitación docente, sino que continúa y se extiende a los estudiantes para lograr verdaderos aprendizajes. Se busca reforzar el cumplimiento de los objetivos establecidos y evaluar el impacto del programa de formación docente a través de un modelo de evaluación auténtica centrado en la instrumentación y retroalimentación formativa.

Palabras clave**:** estrategias formativas, evaluación, formación docente, pensamiento reflexivo y retroalimentación.

Abstract

Students should practice reflective thinking, following the example of their teachers. Formative feedback is essential to improve education. Teaching strategies must be adapted to benefit learning through this feedback. Unsatisfactory results are a challenge that teachers must address with exemplary reflective practices.

A teacher training program must be coordinated to evaluate the impact of the strategies on the quality of the teaching-learning process. It is important to encourage reflective thinking about professional performance and adopt feedback as a collaborative training strategy. Furthermore, reflective practice should be valued to achieve continuous improvement on a personal and social level.

A mixed study is developed, using pretest and posttest, interviews are used to determine the scope of the feedback techniques used by teachers, as well as meetings to demonstrate the results of reflective practices. The research findings reaffirm the research hypothesis that the teacher training program under the pedagogical model of authentic evaluation focused on strategies and formative feedback encourages reflective thinking and has an impact on the improvement of pedagogical practice.

The training process does not end with the closure of the teacher training program but rather continues and extends to students to achieve true learning. The aim is to reinforce compliance with the established objectives and evaluate the impact of the teacher training program through an authentic evaluation model focused on instrumentation and formative feedback.

Keywords**:** training strategies, evaluation, teacher training, reflective thinking and feedback

Dedicatorias

A los maestros de maestros que predican con el ejemplo.

Agradecimientos

Agradezco a toda la comunidad educativa silvestrista por inspirar, desarrollar y reinventar la presente investigación.

Contenido

Resumen ii

Dedicatorias v

Agradecimientos vi

Lista de tablas y figuras xi

Tablas xi

Figuras xi

Introducción 1

1. Marco de referencia 5

1.1 Marco Legal 5

1.2 Marco Normativo 6

1.3 Marco Conceptual 8

1.4 Definiciones 11

1.5 Marco Teórico 12

1.5.1 Pensamiento crítico 12

1.5.2 Aproximación al concepto de competencia reflexiva 18

1.5.3 Antecedentes de la práctica reflexiva 20

1.5.4 El auge de la Práctica reflexiva 24

1.5.4.1. Programa de formación docente 26

1.5.4.1.1. Débil calidad de los programas y los procesos de formación 27

1.5.4.1.2 Preparación de los formadores de docentes 28

1.5.5 Formación continua 28

1.5.5.1 Características de los sistemas de formación continua en la Región 28

1.5.5.1.1 Tipos de programas 31

1.5.5.1.2 El desafío de observar y retroalimentar los procesos del aula 32

1.5.5.2 Modelo cognitivo social y estrategias de enseñanza aprendizaje 33

1.5.5.2.1 Concepto de desarrollo 35

1.5.5.2.2. Relación maestra – alumno 35

1.5.5.2.3 Metodología 35

1.5.5.2.5 Proceso de evaluación 36

1.5.5.2.6 Clases de herramientas didácticas para la enseñanza aprendizaje en el modelo social cognitivo 36

1.5.5.2.7 Estrategias de enseñanza en el modelo social cognitivo 36

1.5.5.3 Retroalimentación 37

1.5.5.3.1 La retroalimentación a través de la pirámide 39

1.5.5.3.2 La escalera de la retroalimentación de Daniel Wilson 40

1.5.5.3.2.1 ¿Qué debemos considerar en esta retroalimentación? 41

1.5.5.3.3 Modos de retroalimentar de Rebeca Anijovich 41

1.5.5.3.4 Pensar sobre la importancia de las formas de la comunicación. 42

1.5.5.4 Retroalimentación efectiva y formativa 45

1.5.5.4.1 Características de la retroalimentación efectiva 46

1.5.6. Evaluación auténtica 55

1.5.6.2 Elementos de la evaluación auténtica 63

1.5.6.3 Ventajas de la evaluación auténtica 63

1.5.6.4 Instrumentos de la Evaluación Auténtica 66

1.6 Estado del arte 75

2. Diseño metodológico 97

2.1 Enfoque 97

2.2 Tipo de investigación 100

2.2.1 Hipótesis 101

2.2.2 Objetivo general 102

2.2.3 Objetivos específicos 102

2.4 Instrumentos 104

2.5 Población 105

2.6 Procesamiento de datos 112

3. Resultados 155

3.1 Resultados encuesta 155

3.1.1 Asignación de puntuación a las respuestas 155

3.1.2 Análisis de distribución 155

3.1.2.1 Conclusiones análisis de distribución: 160

3.2. Test de Wilcoxon 160

3.3. Resultados entrevista realizada a los docentes después de la formación docente en evaluación auténtica 163

4. Conclusiones 172

4.1. Hallazgos en la muestra 173

Referencias 176

Apéndices 198

Apéndice A. Validación de expertos 198

Encuesta - pre test y post test 203

Glosario 208

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1 *Antecedentes de la práctica reflexiva* 20

Tabla 2 *Registro de autoevaluación* 67

Tabla 3 *Operacionalización de variables* 102

Tabla 4 *Aplicación pretest y postest* 108

Tabla 5 *Sesiones programa de formación* 108

Tabla 6 *Actividades de Reflexión y transformación de la Practica Pedagógica* 111

Tabla 7 *Caracterización de docentes participantes del programa de formación* 147

Tabla 8 *Respuestas del grupo focal de docentes intervenidos* 147

Tabla 9 *Respuestas relevantes del grupo focal de docentes participantes* 150

Tabla 10 *Matriz de comparación, interpretación de ambos instrumentos; entrevistas y postest.* 167

Figuras

Figura 1 *Adaptación retroalimentación de Hattie y Timperley (2007)* 46

Figura 2 *Retroalimentación efectiva. 6 claves para impactar en el aprendizaje* 49

Figura 3 *Modalidades de retroalimentación (Tunstall y Gipps, en Leiv et al. 2017)* 51

Figura 4 *Elementos de la evaluación auténtica* 63

Figura 5 *Grilla para evaluar el trabajo cooperativo* 68

Figura 6 *Reflexión del aprendizaje* 69

Figura 7 *Diario de aprendizaje* 70

Figura 8 *Rúbrica* 71

Figura 9 *Coevaluación* 74

Figura 10 *Retroalimentación entre pares.* 75

Figura 11 *Vinculo profesor, aprendizaje de los estudiantes* 113

Figura 12 *Contrastar alternativa de solución* 113

Figura 13 *Desempeño laboral* 114

Figura 14 *Ajustes a las prácticas* 115

Figura 15 *Bloqueo mental* 115

Figura 16 *El papel de la investigación* 116

Figura 17 *Desempeño laboral* 117

Figura 18 *Estrategias de evaluación* 118

Figura 19 *Redes de formación docente* 119

Figura 20 *Estrategias didácticas innovadoras* 120

Figura 21 *Retroalimentación entre pares* 121

Figura 22 *Instrumentos de evaluación* 121

Figura 23 *Logros del aprendizaje* 122

Figura 24 *Atención diferencias individuales* 123

Figura 25 *Implicaciones éticas de la labor docente* 124

Figura 26 *Superación concepciones previas* 125

Figura 27 *Reflexión práctica pedagógica* 126

Figura 28 *Adoptar estrategias de aprendizaje* 127

Figura 29 *Mejora del desempeño docente* 127

Figura 30 *Reflexión del propio proceso de enseñanza aprendizaje.* 128

Figura 31 *Reflexión del propio proceso de enseñanza aprendizaje.* 129

Figura 32 *Representación de razonamientos* 130

Figura 33 *Aprendizaje permanente para la mejora de la práctica profesional* 131

Figura 34 *Respuesta 1 postest* 135

Figura 35 *Respuesta 2 postest* 135

Figura 36 *Respuesta 3 postest* 135

Figura 37 *Respuesta 4 postest* 136

Figura 38 *Respuesta 5 postest* 136

Figura 39 *Respuesta 6 postest* 137

Figura 40 *Respuesta 7 postest* 137

Figura 41 *Respuesta 8 postest* 138

Figura 42 *Respuesta 9 postest* 139

Figura 43 *Respuesta 10 postest* 139

Figura 44 *Respuesta 11 postest* 140

Figura 45 *Respuesta 12 postest* 140

Figura 46 *Respuesta 13 postest* 141

Figura 47 *Respuesta 14 postest* 141

Figura 48 *Respuesta 15 postest* 142

Figura 49 *Respuesta 16 postest* 142

Figura 50 *Respuesta 17 postest* 143

Figura 51 *Respuesta 18 postest* 143

Figura 52 *Respuesta 19 postest* 144

Figura 53 *Respuesta 20 postest* 144

Figura 54 *Respuesta 21 postest*..... 145

Figura 55 *Respuesta 22 postest*..... 145

Figura 56 *Respuesta 23 postest*..... 146

Figura 57: *Respuestas generales antes del curso* 155

Figura 58 *Respuestas generales después del curso* 156

Figura 59 *Respuestas modos de retroalimentar antes de la formación*..... 157

Figura 60 *Respuestas modos de retroalimentar antes de la formación*..... 157

Figura 61 *Respuestas niveles de pensamiento reflexivo antes del curso*..... 158

Figura 62 *Respuestas niveles de pensamiento reflexivo después del curso*..... 159

Introducción

La docencia es un arte que se perfecciona no sólo con los conocimientos, sino que se suma a la experiencia para hacer de las escuelas un lugar de transformación, que se renueva a medida que sus actores, docentes lo hacen a través de la formación continua. La práctica reflexiva, es una competencia que debe estar presente en cada acto comunicativo entre el docente y sus estudiantes, pero también entre pares académicos, es un quehacer que se enriquece con la participación de todos los implicados en el proceso enseñanza – aprendizaje.

En la mayor parte de los sistemas educativos del mundo se registran esfuerzos por atender el componente del desarrollo profesional de los docentes en el marco de las políticas dirigidas a este sector. El interés surge de las evidencias que vinculan el logro educativo de los educandos a la calidad de la preparación de los maestros que, a su vez, se refleja en sus prácticas de enseñanza.

La evidencia disponible apunta a que los maestros son la clave para el buen desempeño de alumnos, escuelas y sistemas (PISA, 2009; OCDE, 2009a; Mourshed Chijioke y Barber, 2010 como se citó en estrategia regional sobre docentes OREALC/UNESCO, 2013, p. 57) y sugiere que los programas de desarrollo profesional a lo largo de sus trayectorias son la vía para que adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares. Ello supone cambios en la formación continua orientados hacia una transformación real de las prácticas de enseñanza.

El profesor y los estudiantes tienen el compromiso de participar con sus ideas y explicar su acuerdo o desacuerdo con la situación o temática estudiada, se concibe el aprendizaje y el conocimiento como una construcción social que se concreta a través de la actividad del grupo y

la evaluación. Las evaluaciones de desempeño les exigen a los estudiantes que demuestren ciertos comportamientos o habilidades en situaciones de prueba. La evaluación auténtica lleva estas demostraciones un paso más allá y destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real.

Una situación que preocupa y que se repite a menudo al finalizar cada período académico, es observar una cantidad considerable de resultados insatisfactorios, y es justo en ese momento que empieza uno de los principales retos del docente, encontrar la forma de encauzar las estrategias, métodos y técnicas que originen mejores resultados. Pues bien, la evaluación auténtica permite al evaluado aprender un poco más en la ejecución de la misma evaluación.

La evaluación auténtica se constituye así en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes; el propósito principal de la evaluación alternativa es aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se considera que esta evaluación es un espacio inseparable de la enseñanza y el aprendizaje, constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes, es decir que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación. (Ahumada, 2005, p.42)

Es importante que sea el mismo docente quien se cuestione y reflexione sobre sus acciones, pero, este trabajo se vuelve más efectivo cuando lo hace en conjunto con sus pares, permitiendo así que surja entre otros, los siguientes interrogantes; ¿Puede un programa de formación docente en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa mejorar la calidad del proceso enseñanza aprendizaje?, ¿Existe una relación significativa entre la participación en el programa de formación y los cambios en las prácticas evaluativas de los docentes?, ¿Cómo influye la retroalimentación formativa en el

proceso de aprendizaje de los estudiantes? y ¿Existe una relación entre la implementación de la evaluación auténtica y el rendimiento académico de los estudiantes?.

A propósito, Anijovich (2019) sostiene que la retroalimentación se distingue de la mera calificación. Mientras la primera ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción, en función de una escala previamente definida. En este sentido, la pregunta relevante no es ¿qué hizo bien y qué hizo mal el estudiantado?, sino, ¿qué hacer ahora? ¿cómo avanzar? y ¿qué falta para lograr los aprendizajes deseados?

En tal sentido se deben replantear las estrategias de evaluación auténtica, así como los instrumentos y la retroalimentación formativa para impactar favorablemente el aprendizaje de los estudiantes a través de un programa de formación docente que lo invite a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas. Surge la hipótesis “Si se aplica el programa de formación docente bajo el modelo pedagógico de evaluación auténtica enfocado en estrategias y retroalimentación formativa que promueve el pensamiento reflexivo, entonces mejorará la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje.

No se puede desligar el papel de la evaluación sobre los procesos de aprendizaje que se ejecutan en una institución, medir permite avanzar, y en la institución intervenida, pese a muchos esfuerzos no se ha logrado reflejar en las pruebas externas. Por tal motivo, se quiso valorar las bondades del actual modelo de evaluación que corresponde a la auténtica y así mismo promover el uso de instrumentos de evaluación y retroalimentación formativa. Ahora bien, lo vivido durante el aislamiento causado por la pandemia del COVID-19, marcó una diferencia al momento de regresar a la planta física, lo que generó cambios y mayores desafíos para los docentes al afrontar nuevas realidades e integrar nuevos contextos bimodales.

La investigación tuvo como propósito evaluar el impacto de un programa formación docente bajo el modelo pedagógico de evaluación auténtica enfocado en instrumentación y retroalimentación formativa que favorezca la mejora en la práctica docente reflexiva e impacte en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje – aprendizaje.

Para ello, se tomó como referente la escalera de la Retroalimentación de Wilson (2005) que es una herramienta con los siguientes pasos: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias.

En cuanto a los instrumentos que se utilizan en la evaluación auténtica, se encuentran; los diarios reflexivos, mapas conceptuales, rubricas o matriz de valoración, lista de cotejo, escala de apreciación y portafolio. (Ahumada, 2005 p. 129) y (Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, 2020, 2013 p. 14).

De acuerdo con los alcances obtenidos, de acuerdo con los análisis de la experiencia, demuestran la efectividad del programa de formación docente desarrollado, evidenciando la necesidad de aplicar las herramientas integradas, disponer de los espacios para compartir reflexiones sobre las prácticas pedagógicas entre pares y mantenerse enfocados situarse en la mejora continua de los procesos de aprendizaje. Del mismo modo, proporciona apoyo para futuras investigaciones sobre sus temas centrales; la Evaluación Auténtica, la retroalimentación formativa y práctica docente reflexiva.

1. Marco de referencia

1.1 Marco Legal

Las leyes en Colombia han buscado garantizar el derecho a la educación, descentralizar la administración educativa, la convivencia escolar, la educación integral, mejorar la calidad y ampliar la cobertura del sistema educativo colombiano, con el objetivo de transformar y fortalecer el sistema educativo, entre otras son las siguientes:

La Constitución Política de 1991, que estableció la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social. Específicamente en su artículo 67 establece entre otros, lo siguiente sobre la educación: El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar la adecuada cobertura del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La ley 115 de 1994, también conocida como la ley General de Educación, que reguló los principios y organización del sistema educativo en Colombia, incluyendo la educación básica, media y superior. La ley establece como elemento clave en la calidad de la educación en Colombia que los docentes deben contar con una formación inicial de alta calidad y una formación continua a lo largo de su carrera para avalar que estén actualizados y preparados para enfrentar los retos que cada contexto plantea la educación. En cuanto a la evaluación, la ley 115 plantea que evaluación integral del sistema educativo, incluyendo docentes, directivos y

estudiantes, es fundamental para identificar áreas de mejora y garantizar una educación de calidad. Los resultados de estas evaluaciones deben usarse para implementar acciones de mejora continua.

La ley 715 de 2001, que definió más claramente las responsabilidades de cada nivel de gobierno en la prestación del servicio educativo y reformó el sistema de asignación de recursos. El Gobierno Nacional debe reglamentar los procesos de evaluación periódica de los docentes, para verificar su desempeño y competencia. Los resultados de estas evaluaciones deben utilizarse para mejorar la formación y capacitación de los docentes, así como para la asignación adecuada del personal en las instituciones educativas. (SINAI, 2023)

El código de infancia y adolescencia (Ley 1098 de 2006), que tiene por finalidad garantizar a los niños, niñas y adolescentes su pleno desarrollo. El Código de la Infancia y la Adolescencia establece que la educación es un derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes, que debe ser garantizado por el Estado y las instituciones educativas, brindando una educación de calidad, inclusiva y sin discriminación, para asegurar el desarrollo integral de esta población.

La Ley 1955 de 2019 (Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 "Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad"), que incluyó programas para ampliar la cobertura, mejorar la calidad y la pertinencia de la educación en el país.

1.2 Marco Normativo

- P.E.I. (Institución Educativa Silvestre Francisco Dangond Daza) En sentido general a nivel institucional se asume la evaluación como “el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de programas, procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones”. Las orientaciones

metodológicas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y cumplir así tales propósitos en la IE-SDD, son las propuestas en lo que se conoce como **"Evaluación Auténtica"**, la cual se "concibe como un proceso colaborativo y multidireccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, son evaluados por sus pares y por el maestro y este a su vez aprende de y con sus alumnos" Collins (1995), citado por Ahumada, (2005). El carácter participativo de los estudiantes es uno de los aspectos importantes de esta concepción ya que lo responsabiliza de su propio aprendizaje y reconoce al profesor solo un carácter de "mediador" entre los conocimientos previos y los nuevos.

- Sistema Institucional de evaluación del Estudiante (SIEE): En un sentido más amplio, la evaluación consiste "en un proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tornar diversos tipos de decisiones" (Ahumada, 2005). En un sentido más específico el enfoque alternativo denominado "evaluación auténtica" intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer, utilizando diferentes estrategias y procedimientos evaluativos. Se fundamenta en el hecho que existe un espectro mucho más amplio de desempeños que el estudiante puede mostrar a diferencia del conocimiento limitado que se puede evidenciar mediante un examen oral o escrito ya sea de respuesta breve o extensas. Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un banco de preguntas o Remes. Las bases teóricas que sustentan este movimiento evaluativo alternativo según Condemarín y Medina (2000) tienen sus raíces en la concepción de Aprendizaje significativo de Ausubel (1976) en la perspectiva cognoscitiva de Novak (1983) y en la Práctica reflexiva de Schôn (1987).

- Dentro del perfil del docente se encuentra; los docentes silvestristas impulsaran los procesos de investigación en las diferentes áreas del conocimiento, como herramienta de formación académica.

- Así mismo dentro del quehacer institucional de la gestión directiva tiene priorizada la siguiente meta: Realizar jornadas pedagógicas y culturales que fortalezcan las relaciones comunicativas en los diferentes estamentos de la institución.

El programa de formación docente en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa se dirige a docentes y directivos docentes que se encuentren laborando en la institución educativa Silvestre Francisco Dangond Daza.

Debe diligenciar el pretest y de esta manera queda registrado como participante de la formación.

La formación será totalmente gratuita para todos los docentes participantes.

El docente se compromete a asistir de manera continua y cumplir con todas las actividades y tareas prácticas programadas en el desarrollo de los talleres de formación.

1.3 Marco Conceptual

La evaluación auténtica es una práctica educativa que busca evaluar el aprendizaje de los estudiantes a través de tareas y actividades propias de su contexto y que reflejan su realidad. Los estudiantes aplicarán los conocimientos y habilidades que están adquiriendo, promoviendo a su vez un aprendizaje significativo y profundo. De allí su relevancia, cuando el estudiante descubre la utilidad de lo que está aprendiendo. También permite que el estudiante se desenvuelva en la resolución de problemas reales lo que le permite desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo ya que debe pensar de qué manera aplicará sus conocimientos y habilidades en el contexto real.

La evaluación auténtica se complementa con la retroalimentación, puesto que, al aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes, les permite que este proceso sea más específico y relevante porque aprende de sus errores y mejora su aprendizaje. Ahumada, (2005).

El paradigma de la práctica reflexiva de Donald Schön se desarrolló basado en área aplicadas, como arquitectura, medicina y música, pero, Schön se percató que los estudiantes aprenden no solo aplicando lo aprendido, sino también reflexionando sobre cómo se desarrolla su propia acción. Esta práctica ofrece dos tipos de reflexión "reflexión sobre la acción" (después de la acción) y reflexión en la acción (durante la acción).

Dentro de los principios claves de la práctica reflexiva encontramos la integración de teoría y práctica, (conocimientos y habilidades), la toma de decisiones en contextos complejos que proporciona al profesional una metodología para gestionar el contexto real, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre. Tanto estudiantes como docentes deben reflexionar sobre cómo están aplicando sus conocimientos y habilidades.

La evaluación auténtica cumple con el objetivo de que los estudiantes logren aprendizajes significativos y de calidad, tal como lo han planteado Condemarín y Medina (2000, 2007). Este enfoque de evaluación pone en relieve la construcción de significados por parte de los estudiantes.

Algunas de las formas en que la evaluación auténtica promueve aprendizajes significativos y de calidad son: relevancia en las tareas, puesto que ellas reflejan situaciones y problemas de la vida real, permitiéndole a los estudiantes aplicar su conocimientos y habilidades en contextos significativos. Desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo en equipo, entre otros. Retroalimentación formativa, esta se proporciona de manera continua sobre su desempeño, permitiéndole al estudiante reflexionar sobre su

aprendizaje y mejorarlo. También le brinda protagonismo al estudiante, a través de la autoevaluación y la regulación de su propio aprendizaje. Brown, Sally (2015).

Según Rebeca Anijovich, la retroalimentación formativa es una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza, de allí la importancia de asegurar su aplicación en el aula de clases. Manifiesta Anijovich, R. (2019) que la retroalimentación debe ser un proceso de ida y vuelta entre docentes y estudiantes, no algo unidireccional donde solo el docente da una devolución. Esta debe incluir la formulación de preguntas, descripción del trabajo del estudiante, valoración y celebración de los avances, brindar sugerencias, ofrecer andamiaje, y favorecer la retroalimentación entre pares. El "Protocolo SER" es un ejemplo de retroalimentación que pretende recuperar las fortalezas de una experiencia, agregar nuevas y suspender aquellas debilidades que no favorecen el aprendizaje. Este protocolo se estructura en tres pasos: seguir haciendo, empezar a hacer y reformular.

Es importante destacar, que la retroalimentación no solo se enfoque en decir si algo está bien o mal, sino que se generen acciones concretas por parte del estudiante, como volver a escribir, reorganizar las ideas, utilizar nuevas estrategias y realizar cambios en base a la retroalimentación recibida. CIPPEC. (2015). La retroalimentación debe darse en un clima de respeto, identificando fortalezas y utilizando un lenguaje constructivo, donde se compartan los criterios de evaluación con los estudiantes, para así favorecer una retroalimentación positiva y que el estudiante se sienta motivado a mejorar. En resumen, la retroalimentación formativa se trata de que tanto estudiantes como docentes identifiquen cómo les está yendo en su propio proceso de aprendizaje, o sea que reflexionen sobre su propio desempeño, o sea llegar a un aprendizaje metacognitivo.

1.4 Definiciones

Estrategias de enseñanza en el modelo social cognitivo: Son los procedimientos relacionados con la metodología que utiliza el maestro, incluye los conjuntos de instrucciones o prescripciones ordenadas para regular el desarrollo de un proceso de intercomunicaciones que provoque experiencias de aprendizaje en los estudiantes.

Evaluación auténtica: hace referencia a evaluar aprendizajes contextualizados en el alumnado, vale decir, situados o vinculados en *cuestiones* referidas a la vida real.

Formación continua: Es un proceso de aprendizaje que contribuye al desarrollo profesional de las personas, sobrepasa la educación formal en un aula de clases. Este tipo de formación ayuda a las personas a actualizar, y mejorar las competencia, habilidades y conocimientos dentro de ámbito laboral a lo largo de la vida.

Formación Docente: Es el proceso que inicia desde el momento mismo de poseer la vocación y tomar la decisión firme de estudiar y formarse como docente, o sea aprender a enseñar, a motivar el aprendizaje y orientar al estudiante a construir su propio conocimiento.

La metacognición: ha sido definida como la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje.

Pensamiento crítico: pensamiento crítico son los procesos, estrategias y representaciones mentales que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos.

Pensamiento reflexivo: Es el comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea.

Practica reflexiva: Donald Schön explica que se desarrolló basado en área aplicadas, como arquitectura, medicina y música, pero, Schön se percató que los estudiantes aprenden no solo aplicando lo aprendido, sino también reflexionando sobre cómo se desarrolla su propia acción.

Retroalimentación: expresa opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Retroalimentación efectiva y formativa: La retroalimentación es una intervención pedagógica que se vale de información evaluativa para reducir la distancia entre el objetivo o aprendizaje esperado y el estado o logro actual de un estudiante (o grupo).

1.5 Marco Teórico

1.5.1 Pensamiento crítico

Diversos autores han profundizado en el tema del pensamiento crítico, más allá del concepto sus implicaciones en la pedagogía es lo que nos llama poderosamente la atención en el desarrollo de esta investigación. En su artículo Shaw (2014), quien cita a Sternberg (1985), determina que el pensamiento crítico son los procesos, estrategias y representaciones mentales que las personas utilizan para resolver problemas, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos. El individuo al estar evaluando o generando preguntas acerca de ciertos temas académicos, este al hacer un buen uso de su pensamiento crítico, podrá obtener respuestas constructivas en un contexto más analítico, el cual incluye razones y argumentos que se presentan al momento de analizar un texto (Bailin, Case, Coombs & Daniels, 1999). Citados por (Mackay, 2018)

En la evolución del ser humano y su aprendizaje, el pensamiento crítico ocupa uno de los niveles más altos del pensamiento, puesto que trasciende a la realidad y no se estanca en simples

procesos mecánicos, de allí la importancia de su aplicación al campo docente específicamente donde la tarea de aprender se transforma y los desafíos frente al alumnado cada vez son más diversos y constantes, provocando situaciones problemáticas que exigen una solución práctica.

El sistema educativo requiere un nuevo modelo integral y prospectivo que oriente la acción de los docentes y estudiantes hacia fines preestablecidos muy claros. La propuesta de para qué enseñar, o para qué aprender, remitió al modelo de pedagogía conceptual, la necesidad de caracterizar con un enfoque futurista cuál será el tipo de sociedad en el cual se van a desempeñar los estudiantes de hoy, hombres del mañana. El modelo de pedagogía conceptual viene orientando su acción pedagógica a perfilar desde edades tempranas un ser humano que se pueda desempeñar en la sociedad del conocimiento, trabajando paso a paso, desde el preescolar hasta la Universidad, con el alcance de los siguientes propósitos:

• Formación de individuos con capacidad de abstracción y sentido prospectivo

• Capacidad para formar habilidades del pensamiento

• Desarrollo de lectura comprensiva

• Individuos éticos, autónomos y creativos

• Flexibilidad, tolerancia y capacidad de trabajar en equipo.

Los estándares intelectuales universales son estándares que deben usarse cuando se busca verificar la calidad del razonamiento sobre un problema. Pensar críticamente implica dominar estos estándares. Para ayudar a los estudiantes a aprenderlos, los profesores deben formular preguntas que exploren su capacidad de pensar críticamente; preguntas que provoquen que los estudiantes se responsabilicen por su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular. La meta final es, entonces, que estas preguntas se fusionen en el proceso de pensar de los estudiantes hasta que

se conviertan en parte de su voz interior que los guiará, a su vez, a un proceso de razonamiento cada vez mejor. De acuerdo con Paul & Elder (2003), los estándares universales para evaluar el pensamiento crítico son: (a) claridad, (b) exactitud, (c) precisión, (d) relevancia, (e) profundidad, (f) amplitud, (g) lógica, (h) importancia, (i) imparcialidad, y (j) completitud. Siguiendo a los mismos autores (Paul & Elder, 2003), los pensadores críticos poseen determinadas características intelectuales que los diferencian del resto de individuos, ellas son: humildad intelectual, perseverancia intelectual, autonomía intelectual, confianza en la razón, integridad intelectual, empatía intelectual, entereza intelectual e imparcialidad. (Mackay, 2018)

El pensamiento crítico no es algo nuevo, sino que ya se considera fundamental en la filosofía antigua. Es el pensamiento de los interrogantes: ¿por qué las cosas son así?, ¿por qué las cosas no pueden ser de otro modo?, ¿por qué alguien puede querer que las cosas sean así? Es la estructura básica del método mayéutica de Sócrates.

En consecuencia, diremos que una persona ha desarrollado la competencia de pensamiento crítico en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos.

1.5.1.1 El pensamiento crítico e implicaciones con otras competencias, actitudes, intereses y valores

El pensamiento crítico es una competencia instrumental, cuyo desarrollo se apoya en el dominio de otras competencias cognitivas básicas como el pensamiento reflexivo, el pensamiento lógico, el pensamiento analítico, el pensamiento sistémico, el pensamiento práctico y el pensamiento colegiado.

Se requiere el desarrollo del pensamiento crítico para poder reconocer las condiciones que hacen posible que un determinado conjunto de ideas se transforme en conocimiento o en creencias que influirán decisivamente sobre las decisiones y acciones, así como el modo en que una persona logra construir una mentalidad propia a partir de algunas ideologías. Por ello, constituye una base esencial para el desarrollo de competencias interpersonales individuales (automotivación, adaptación al entorno y sentido ético) y sociales (comunicación interpersonal, trabajo en equipo y tratamiento de conflictos). Finalmente, a nivel sistémico, el pensamiento crítico permite revisar, cuestionar y mejorar las prácticas sociales y organizativas (orientación a la calidad, orientación al logro y espíritu emprendedor).

1.5.1.2 Competencia pensamiento crítico

Definición: Es el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos.

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: Pensamiento reflexivo, Pensamiento lógico y Pensamiento analítico. Reconocimiento de las condiciones que hacen posible que un determinado conjunto de ideas se transforme en conocimiento. Toma de decisiones, Innovación, etc.

1.5.1.2.1 Niveles de dominio:

l. Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente en los debates en torno a la misma, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.

2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos.

3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándolos en los principios y valores que los sostienen.

1.5.1.2.2 Indicadores:

l. Juicios propios.

2. Análisis de juicios.

3. Criterios de juicio.

4. Implicaciones prácticas.

5. Responsabilidad.

1.5.1.3 La metacognición en la formación del pensamiento crítico

El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento que tienen las personas sobre sus propios procesos cognitivos. En tal sentido, la metacognición, y con ella los procesos de autorregulación, se constituye en un componente central para el logro de pensamiento crítico en los estudiantes. Kuhn, Amsel y O'Loughlin (1988) se refieren, por ejemplo, al pensamiento científico como una habilidad metacognitiva general que permite a los niños cualificar sus estrategias de experimentación, buscar las evidencias que son inconsistentes con sus creencias. Otros autores sostienen que es la habilidad más importante del pensador crítico, caracterizada por el monitoreo, control y evaluación de nuestros propios procesos de pensamiento (Ennis, 1985; Facione, 2007).

La metacognición ha sido definida como la habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje (Flavell, 1979). De manera aún más general fue definida por Flavell (1987), como cualquier conocimiento sobre el conocimiento. A partir de estas primeras definiciones en las últimas dos décadas se han realizado importantes esfuerzos con el propósito de tener un conocimiento más detallado de la metacognición y de su relación con los

procesos de aprendizaje. En consecuencia, en la actualidad se encuentra un amplio constructo teórico (Martí, 1995; Gunstone & Mitchell, 1998; Mayer, 1998; Sternberg, 1998; Tamayo, 2006, 2009) y una variedad importante de estrategias metodológicas para su valoración (Pintrich, Marx & Boyle, 1993; Tobias & Everson, 1996; Osborne, 2000). que permiten referirnos a la metacognición como a un concepto joven y con gran potencialidad en la enseñanza de las ciencias (Tamayo, 2006).

Siguiendo a Gunstone y Mitchell (1998), el estudio de la metacognición aborda tres aspectos generales: conocimiento, conciencia y control sobre los propios procesos de pensamiento. El conocimiento metacognitivo es un conocimiento que puede referirse, según Flavell (1987), a los conocimientos sobre las personas, sobre las tareas o sobre las estrategias. Un estudiante que conozca en forma adecuada sus procesos cognitivos puede “hablar” o “reflexionar” sobre sus procesos de pensamiento propios y/o de los demás, en tal sentido, este tipo de conocimiento se constituye central en la formación de pensamiento crítico.

En el estudio de la metacognición se identifican en la actualidad tres dimensiones centrales: tipo de conocimiento, conciencia metacognitiva y regulación (Tamayo, 2006). A su vez, el tipo de conocimiento puede ser declarativo, procedimental y condicional. El conocimiento declarativo es un conocimiento proposicional referido a un saber acerca de uno mismo como aprendiz y de los diferentes factores que influyen de manera positiva o negativa en nuestro rendimiento. El conocimiento procedimental es un saber cómo se hacen las cosas, de cómo suceden, es un tipo de conocimiento que puede representarse como heurístico y como estrategias en las cuales los individuos definen los pasos seguidos en la solución a un problema. (Tamayo, 2015)

1.5.2 Aproximación al concepto de competencia reflexiva

El término competencia reflexiva es relativamente reciente, aunque podemos encontrarlo desde hace tiempo unido a conceptos como práctica reflexiva profesionalización de futuros profesores.

Se inicia esta aproximación conceptual acerca de la competencia reflexiva al hilo de las consideraciones de diferentes autores.

En primer lugar, Schön (1987) partiendo de la idea del profesional reflexivo entiende que la formación eficiente del profesional práctico no puede basarse en una formación científico-técnica sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje, para sumar la teoría a esta práctica de forma significativa a posteriori. La clave para conseguir este vínculo es el pensamiento práctico.

Por su parte Perrenoud Centra sus competencias de desarrollo del docente en la reflexividad como eje para convertir el oficio de enseñar en una profesión, por tener el docente la capacidad de ser cada vez más autónomo y responsable de su praxis.

Oberg, (1984) señala que los profesores serán mejores profesionales en tanto en cuanto sean más conscientes de su práctica y más reflexionen sobre sus intervenciones. Al respecto Imberon (2007) propone un proceso de formación de los docentes que los capacite en conocimientos, destrezas y actitudes para fomentar profesionales *reflexivos o investigadores*, que desarrollen capacidades reflexivas sobre y en la propia práctica docente como eje de la profesionalización docente.

Por su parte Zabala (2007), apuesta por una formación continua fundamentada en la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa, a través del conocimiento en intercambio de experiencias de aula y el aprendizaje de estrategias metodológicas. Para Esteve

(2010), sus estudios sobre la reflexividad y la formación tanto de futuros docentes como de docentes en ejercicio nos ponen de manifiesto la integración para poder reflexionar con uno mismo, con los demás y con la teoría. Para ello es necesario partir de las propias experiencias (conocimientos previos, representaciones, etc.), interaccionar con los demás y con uno mismo, y contrastar conocimientos. (Domingo, 2013).

1.5.2.1 Competencia pensamiento reflexivo

Definición: Es el comportamiento mental que facilita el reconocimiento y el crecimiento de los modos de pensar que utilizamos en la resolución de algún problema o en la realización de alguna tarea. (Villa, 2007)

El dominio de esta competencia está estrechamente relacionado con: la Identificación y el Afrontamiento de las concepciones previas, la Capacidad de conceptualizar, la Resolución de problemas, la Representación de ideas y esquemas de pensamiento, los Cambios de mentalidad y el Reconocimiento de otros modos de pensar, etc.

1.5.2.2 Niveles de pensamiento reflexivo

Los niveles de pensamiento reflexivo pueden clasificarse en varias categorías, que reflejan la complejidad y profundidad del proceso reflexivo:

(Villa, 2007)

l. Identificar y comprender el modo de pensar que una persona utiliza ante una situación determinada.

2. Identificar y desarrollar el propio modo de pensar y razonar en las situaciones y tareas académicas habituales y adoptar estrategias para mejorarlo.

3. Identificar de forma consciente y sistemática estrategias y recursos para analizar y desarrollar el propio pensamiento en el curso de práctica profesional.

1.5.2.3. Indicadores para medir progresos del pensamiento reflexivo.

Los indicadores del pensamiento reflexivo son las habilidades y competencias que permiten a un individuo llevar a cabo este tipo de análisis.

1. Identificación y superación de concepciones previas
2. Identificación y jerarquización de elementos clave
3. Formulación de preguntas
4. Representación de formas de pensamiento
5. Identificación y crecimiento en formas de pensamiento y aprendizaje
6. Superación de situaciones de bloqueo mental
7. Pensamiento en la acción y su reconstrucción
8. Importancia del contexto y de las implicaciones éticas

1.5.3 Antecedentes de la práctica reflexiva

Tabla 1

Antecedentes de la práctica reflexiva

Antecedentes de la Práctica Reflexiva

Autores	Aportaciones afines a la Práctica Reflexiva
Sócrates (Siglo IV a C.)	- Diálogo para fomentar la reflexión - Indagación para descubrir la verdad por uno mismo: *la mayéutica.*
Platón (Siglo IV-III a C.)	- Importancia del diálogo para la reflexión y el pensamiento crítico.
Aristóteles (Siglo III a.C.)	- El aprendizaje se logra por medio de la acción - Reconocimiento del saber práctico.
J.J. Rousseau (1712-1778)	- Aprendizaje a través de la experiencia y la acción - Paidocentrismo y curiosidad natural del aprendiz.
John Dewey (1859-1952)	- Pedagogía basada en la acción y la reflexión - El pensamiento reflexivo en el proceso de aprendizaje - La acción docente ha de unir teoría y práctica - Inclusión de la emoción en el proceso de aprendizaje.

Nota. Fuente: imagen recuperada de (Domingo Roget, 2013), Práctica Reflexiva para docentes

1.5.3.1 John Dewey: los orígenes de la Práctica reflexiva

Las bases de la PR las encontramos de una manera más consistente y elaborada en el pensamiento pedagógico de John Dewey y en su enfoque decididamente pragmático de la educación que desafió a las filosofías tradicionales. A este psicólogo americano se le atribuye el experimentalismo y cientificismo en la pedagogía a la que aportó una destacada sistematización a la vez que introdujo en ésta conocimientos psicológicos sin precedentes. (Domingo Roget, 2013).

Dewey tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagonista que abarca desde finales del XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos y uno de los educadores más perspicaces y geniales de la época contemporánea, influyendo en el curso de tres generaciones.

Dewey tiene una concepción enteramente dinámica de la persona, estructura su concepción del ser humano como un organismo activo que va tomando forma en contacto con su entorno. Dewey critica el enfoque principal en su teoría del conocimiento. Consideraba a todos los seres humanos como seres plásticos, es decir, con la capacidad de aprender de la experiencia. Para él la educación es una continua reestructuración de la experiencia, que da sentido y capacidad para dirigir y organizar las experiencias siguientes. Fue un hombre de acción, que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. Desarrolló esta experiencia bajo el principio máximo de la educación por la acción (*learning by doing*) frente a la clásica pedagogía *herbartiana*, orientada a la exclusiva instrucción. El aprendizaje se considera un proceso de acción sobre las cosas y no un proceso para recibir datos de manera pasiva. La actividad la intelectual, pero también la física - debe ser el motor constante de las escuelas.

Dewey creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendía la educación como un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo, o aún mejor, de la actividad reflexiva. Apuesta por el entrelazamiento de acción y reflexión, aunque será Schön quien, más adelante, desarrollará plenamente esta propuesta.

Dewey, alejado de planteamientos escolásticos, ofrece a los aprendices situaciones, problemas, proyectos reales, pues probablemente, éstos incluyan el segundo ingrediente del éxito según Dewey: “la reflexión sobre el mundo real”, (Dewey, 1916:154) el cientificismo le lleva a entender la escuela como un laboratorio social en que los niños aprendan a someter la realidad a un continuo análisis crítico y a preguntarse de modo activo acerca de todo. El objetivo educativo de los educadores es lograr la adquisición de la actitud científica o reflexiva de sus alumnos, como elemento básico de su desarrollo personal. La eficacia del acto didácticos sólo se podrá garantizar si el docente garantiza la relación indispensable entre teoría y praxis. La educación tiene que ser un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo.

"Una inspección cuidadosa de los métodos que han sido permanentemente exitosos en la educación formal revelará que su eficiencia depende del hecho que ellos vuelven a la situación que causa la reflexión fuera del colegio en la vida ordinaria. Les dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones, el aprendizaje es un resultado natural. reflexión; tanto la observación, como el recuerdo, la lectura, la comunicación son vías para transmitir datos.”

(Dewey, 1916:154-155)

Los docentes han de asumir la responsabilidad de conectar la teoría con la práctica en sus métodos de enseñanza y han de trabajar conjuntamente los tres prototipos de profesores: aquellos que investigan, aquellos que intervienen en el aula convirtiéndola en un lugar de investigación, y

los entrenados en habilidades de observación e investigación que cooperan así en la verificación de hipótesis.

Dewey señala cuatro elementos esenciales del aprendizaje, que él plantea para la educación en general, pero que los consideramos especialmente adecuados para aplicarlos a la enseñanza superior: experiencia, datos para la reflexión, ideas y fijación de lo aprendido.

Cuando el punto de partida es la experiencia personal y el contexto relevante, el tercer elemento esencial, las ideas, surge de forma natural. La aplicación y la comprobación en situaciones reales producen el efecto de y se ha aplicado a la práctica, puede empezar el proceso de reflexión.

La enseñanza tradicional, según Dewey, ha dañado la conexión entre lo mental y lo práctico y para subsanarlo propone una perfecta identificación entre los elementos esenciales del aprendizaje y los elementos esenciales de la reflexión:

1. Una auténtica situación de experiencia.
2. Un verdadero problema en esa situación.
3. Información y observación de la situación.
4. Indicación de soluciones viables a cargo del aprendiz.
5. Oportunidad y ocasión de poner a prueba las ideas mediante su aplicación, y descubrir por sí mismo su validez (comprobación de la hipótesis por la acción).

Estos cinco pasos, a su vez, son los que determinan básicamente la estructura del denominado *método del problema* de Dewey, de marcado carácter cientificista. Esta similitud o identificación entre los elementos esenciales de los procesos de aprendizaje y los de la reflexión, no la interpretamos como algo casual, sino que nos confirma que la reflexión ha de formar parte del proceso de enseñanza aprendizaje, como un medio para favorecer, usando un vocabulario

cognitivista actual, la construcción de significados y la conformación del pensamiento crítico y creativo en el docente y en el estudiante. Un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la reflexión que crea un campo fértil para el desarrollo de los saberes dentro y fuera del aula. (Domingo Roget, 2013)

1.5.4 El auge de la Práctica reflexiva

La práctica reflexiva abre la puerta a los docentes a un nuevo panorama y los hace entrar sugestivamente en un círculo de pensamientos y acciones sobre su quehacer profesional y, como consecuencia, altera sus perspectivas de la educación y profesionaliza su labor docente. Estas actitudes y disposiciones positivas que la PR genera en ellos, siendo mucho, no son suficiente para lograr esa mejora profesional; se precisa que se produzcan algunos cambios de enfoques curriculares innovadores y planteamientos didácticos transformadores. “El principio básico del movimiento de PR implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma en la escuela”. (De Vicente, 2002:96)

Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas son aquellas que consideran al profesor como un intelectual crítico y reflexivo y conciben la práctica docente como práctica profesional y social contextualizada. Y todo ello se ha propagado y extendido en la medida en que la racionalidad técnica ha tocado sus propios límites y ha urgido superarla por no ser idónea para abordar la problemática educativa actual desde su paradigma técnico y positivista.

En el análisis que realiza Vicente (2002) apunta cuatro factores que están contribuyendo a que la PR surja como respuesta emergente creciente y se difunda entre los profesionales de la educación.

1) Las limitaciones de la investigación proceso-producto.

La investigación proceso-producto, basada en los fundamentos de la racionalidad técnica ha fracasado en la búsqueda y generación de un contenido sustancial y significativo para la preparación de los maestros, pues la fragmentación del conocimiento en pequeños elementos constituye una aproximación poco sensible para explicar el mundo real del trabajo pedagógico

2) El avance de la psicología cognitiva.

El fuerte avance de esta ciencia es otro de los factores que justifican el interés por los procesos de generación del conocimiento a través de la reflexión, frente a la psicología conductual en la que se sustenta la racionalidad técnica. La psicología cognitiva está más interesada y centrada en la investigación sobre el pensamiento que en los estudios sobre la conducta observable pues busca conocer, describir y explicar los procesos mentales en los que descansan las actividades complejas de la práctica pedagógica. Los fundamentos de la psicología cognitiva han proporcionado una base fructífera para explorar el pensamiento del docente, la resolución de problemas, la reflexividad y la gestión de la complejidad.

3) El reconocimiento de la investigación etnográfica.

La legitimación de la investigación etnográfica ha contribuido también al desarrollo de la PR puesto que los principios de esta metodología de la investigación enfatizan y valoran científicamente dos aspectos importantes en la investigación: la dependencia del contexto y la percepción que las personas implicadas en la misma conceden a los hechos investigados, desde su perspectiva.

4) La profesionalización docente

La comprensión de la función docente como una verdadera profesión que requiere preparación científica, capacidad de tomar decisiones, resolución de problemas, gestión de la complejidad del aula escolar, diseño de estrategias, etc., ha favorecido plantear la formación de

los maestros bajo una perspectiva crítico-reflexiva. Basar la formación en la reflexión propicia docentes autónomos, que promuevan una continua renovación personal, actores creativos a nivel didáctico y no estrictos ejecutores de currículos prediseñados. (Domingo Roget, 2013)

El profesor comprometido con su propio desarrollo profesional, es un agente dinamizador y transformador de su realidad y la de sus estudiantes, además es consciente que su desempeño influye en los resultados que obtienen sus educandos, es decir sus prácticas, sus estrategias, su metodología, su didáctica, es fundamental en el logro de los objetivos trazados. Por este motivo, el docente reflexiona críticamente sobre las estrategias desarrolladas y sus efectos en los aprendizajes de los alumnos, evaluando cómo se cumplieron los objetivos propuestos y si los alumnos se comprometieron con las actividades de aprendizaje. A partir de este análisis, el profesor reformula sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas, de manera que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. En el mismo sentido, el profesor está comprometido con su desarrollo profesional permanente, por lo cual identifica y busca satisfacer sus necesidades de aprendizaje y formación, a través del intercambio de experiencias, consulta a materiales de diferentes fuentes y su participación regular en oportunidades de perfeccionamiento pertinentes. (Ministerio de Educación de Chile, 2008).

1.5.4.1. Programa de formación docente

Se entiende por formación docente el proceso que inicia desde el momento mismo de poseer la vocación y tomar la decisión firme de estudiar y formarse como docente, o sea aprender a enseñar, a motivar el aprendizaje y orientar al estudiante a construir su propio conocimiento.

Más allá de recibir una formación inicial como docente, se debe tener claro que la tarea del maestro tiene una trascendencia social inigualable, que a través del acceso a una buena

educación se puede lograr tener una sociedad más equitativa, con más posibilidades de mejorar la calidad de vida de sus habitantes.

1.5.4.1.1. Débil calidad de los programas y los procesos de formación.

Existe una duda generalizada respecto a la calidad de la oportunidad para aprender a enseñar que ofrecen las instituciones formadoras. Es posible que la preocupación por la expansión de la oferta para poder cubrir las necesidades de docentes en los sistemas educativos haya relegado a un segundo plano la preocupación por la calidad de los currículos formativos (Gatti et ál., 2011). La duda por la calidad se sustenta, sobre todo, en los resultados de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los alumnos a lo largo del sistema escolar, y también, en los resultados de la participación en evaluaciones internacionales.

Un elemento relevante que afecta también a la calidad de la formación de profesores es la insuficiente presencia de las prácticas, a lo largo del proceso formativo, que les permitan a los futuros docentes estudiar e investigar sobre la resolución de problemas reales que deben enfrentar en el contexto escolar. En muchos países, se ha avanzado en incorporar prácticas a lo largo del proceso formativo y no solo en sus etapas finales. No obstante, se observa como tema crítico la falta de una articulación estrecha entre los 55 centros formadores y las escuelas donde se realizan las prácticas, así como la debilidad de la supervisión, tanto la que proviene de la institución académica como de la escuela. A menudo, las prácticas de los futuros docentes son percibidas por las escuelas más como una carga o un favor a la institución formadora, que, como una contribución al aprendizaje profesional de los futuros maestros, debido a la falta de políticas que permitan enfrentar los problemas de tiempo y reconocimiento a los profesores tutores de los centros escolares. En suma, la integración entre la formación teórica y el campo práctico ha sido advertida como otro aspecto crítico de resolver.

1.5.4.1.2 Preparación de los formadores de docentes

El nivel de preparación de los formadores de los maestros y profesores es un factor clave para la calidad de los procesos formativos. Este tema requiere de mayor investigación a nivel regional. En todo caso, se sabe que, en los programas de formación de profesores para el nivel inicial y primario, se encuentran formadores con menores calificaciones académicas (licenciaturas y postgrados) aunque es posible que se suplan estas limitaciones por su experiencia anterior como profesores en escuelas del sistema educacional, cuestión que puede ser relevante en la medida en que se trate de vivencias actuales o recientes. Por el contrario, en la formación de profesores secundarios pueden encontrarse docentes superiores con mejor formación académica, pero, muchas veces, distantes de los requerimientos del currículum escolar y con debilidades importantes de conocimientos didácticos.

1.5.5 Formación continua

Es un proceso de aprendizaje que contribuye al desarrollo profesional de las personas, sobrepasa la educación formal en un aula de clases. Este tipo de formación ayuda a las personas a actualizar, y mejorar las competencia, habilidades y conocimientos dentro de ámbito laboral a lo largo de la vida.

1.5.5.1 Características de los sistemas de formación continua en la Región

En la mayor parte de los sistemas educativos del mundo se registran esfuerzos por atender el componente del desarrollo profesional de los docentes en el marco de las políticas dirigidas a este sector. El interés surge de las evidencias que vinculan el logro educativo de los alumnos a la calidad de la preparación de los maestros que, a su vez, se refleja en sus prácticas de enseñanza. La evidencia disponible apunta a que los maestros son la clave para el buen desempeño de alumnos, escuelas y sistemas (PISA, 2009; OCDE, 2009; Mourshed, Chijioke y

Barber, 2010 como se citó en estrategia regional sobre docentes OREALC/UNESCO, 2013, p. 57) y sugiere que los programas de desarrollo profesional a lo largo de sus trayectorias son la vía para que adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos particulares. Ello supone cambios en la formación continua orientados hacia una transformación real de las prácticas de enseñanza.

La investigación educativa ha demostrado que la formación de los docentes es un continuo que va desde la preparación inicial atravesando toda la vida laboral hasta el final de la misma. Esta perspectiva, relativamente novedosa en el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición.

En este sentido, se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos.

En este sentido, se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos.

Se ha establecido que, en el ámbito del desarrollo profesional, la experiencia de la Región presenta limitaciones considerables debido a factores tales como la discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos; y la falta de definición sobre el tiempo que los individuos o los colectivos pueden dedicar a estos procesos dentro de las

jornadas laborales sin perjudicar la atención a los alumnos (Miller y Lieberman, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Aguerrondo, 2004; Flores, 2005; Sandoval, 2005; Ávalos, 2007; Tenti, 2007; Vaillant, 2009; Terigi, 2010).

En algunos países persiste la tesis de que más capacitación produce, por sí misma, mejores aprendizajes y se soslaya que la escuela, la administración educativa y las decisiones políticas tienen un gran peso en los resultados de aprendizajes de los alumnos (Guerrero, 2009).

A pesar de la intensa actividad que se registra a lo largo de las últimas tres décadas en América Latina y el Caribe en torno a la formación y capacitación de los docentes, los análisis revelan su bajo impacto en el aula y evidencian una opinión adversa de muchos directores. Los propios profesores a veces han manifestado que los cursos, talleres, programas compensatorios y el vasto conjunto de esfuerzos, más allá de las intenciones, no han correspondido a las expectativas de mejora de las prácticas educativas necesarias 60 para incrementar de manera sostenida los logros de todos los estudiantes (Morduchowicz, 2002; Villegas-Reimers, 2003; Vaillant, 2004; Ávalos, 2007; Terigi, 2009).

Desde los años setenta, los gremios magisteriales en América Latina incluyeron entre sus reivindicaciones el derecho a la profesionalización (SNTE, 1994). La exigencia encontró respuesta en la multiplicidad de cursos, actividades y talleres que se ofrecieron desde las estructuras gubernamentales. Se trató principalmente de modalidades de actualización con fines específicos, cuya contribución a la calidad educativa fue heterogénea y de bajo impacto en los aprendizajes de los alumnos. Se ha demostrado que el formato de cursos ha tenido debilidades notables, tales como la duración limitada, la distancia entre sus contenidos y los requerimientos de las escuelas, y la falta de seguimiento de la aplicación en la práctica (Flores, 2005; Ávalos, 2007; Terigi, 2010). Por otra parte, la formación continua atada a remuneraciones y ascensos en

los escalafones respectivos, ha generado “efectos perversos” como el credencialismo y la exclusión de los docentes más débiles que generalmente atienden a las poblaciones escolares con menor capital social (Sandoval, 2000; Terigi, 2010).

1.5.5.1.1 Tipos de programas

En la mayoría de los programas de formación continua que se ofrecen en los países de la Región se privilegia el dominio pedagógico con referencia al currículum y se proponen distintas modalidades tanto académicas como aquellas diseñadas para propiciar el aprendizaje entre pares (ver Cuadro Nº 10). Se observa una tendencia al uso de la tecnología para el aprendizaje, sea en modelos estrictamente virtuales o en híbridos, recurso que al lado de otras estrategias permite una mayor cobertura con calidad (Ortega, 2009).

La variada gama de acciones de formación continua que se realizan en la Región puede ser ordenada distinguiendo las siguientes categorías: a. Cursos, talleres o seminarios de actualización que tienen como propósito fundamental poner al día a los docentes con nuevos conocimientos científicos de las distintas disciplinas del currículum y del ámbito pedagógico en función de los cambios curriculares En estas acciones juegan un rol importante las instituciones académicas. Siendo una línea necesaria conlleva el riesgo del distanciamiento del contexto escolar donde se realiza el proceso educativo. b. Procesos de aprendizaje entre pares, a nivel de la unidad educativa o grupos territoriales (microcentros), basados en la reflexión sobre la práctica pedagógica y orientados a la producción de saberes pedagógicos. Esta estrategia, altamente valorada en la literatura especializada actual, tiene innegables ventajas por la conexión con la realidad y los desafíos que encuentran los docentes en su práctica. Como contrapartida, estas estrategias son de gran complejidad pues se trata de ir más allá del mero intercambio de experiencias —que puede ser más bien plano o anecdótico - incapaz de generar aprendizajes

profundos. c. Especializaciones, generalmente mediante programas de postítulos, que permitan a docentes generalistas desempeñarse adecuadamente en una disciplina determinada, como también capacitarse para funciones específicas, en un ciclo educativo o en determinados ámbitos socioculturales. Esta línea es altamente necesaria, pero presenta, al menos, dos desafíos claves: asegurar calidad de la oferta y conciliar la demanda individual de los docentes con las necesidades reales del sistema en sus niveles locales y de cada centro educativo. d. Licenciaturas o postgrados de índole académica, que permitan acceder a niveles superiores de conocimiento, adecuados a los avances de la investigación. Al igual que en el caso anterior, resulta complejo conciliar una oferta de calidad con una demanda creciente que puede distanciarse de las necesidades del sistema. Desde otro punto de vista, cabe distinguir también las modalidades presenciales, a distancia o mixtas (semipresenciales). Recientemente, estas últimas han experimentado un fuerte desarrollo por la posibilidad de utilizar las herramientas tecnológicas con todas sus virtudes de comunicación y acceso rápido a la información, pero, al mismo tiempo, potenciando espacios de interacción personal directa que son muy valorados por maestros y profesores. (UNESCO, 2012)

1.5.5.1.2 El desafío de observar y retroalimentar los procesos del aula

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, fortalecer la calidad de la docencia y la enseñanza, y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Los marcos de política pública en Chile se han alineado con este enfoque.

El Marco para la Buena Enseñanza, en su dominio B, Compromiso con el desarrollo profesional, espera que los docentes reflexionen de manera sistemática sobre su práctica, que la

analicen críticamente en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, reconozcan sus fortalezas y debilidades y permanezcan en constante desarrollo profesional. Por su parte el Marco para Buena Dirección y el Liderazgo, recientemente dado a conocer por el Ministerio de Educación, en la dimensión Desarrollando las capacidades profesionales, plantea, entre otras, que las principales prácticas que se espera desarrollen los directivos son (MINEDUC, 2015: 23):

• Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.

• Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.

• Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.

• Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional. Asimismo, en la dimensión Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, se espera que los directivos desarrollen prácticas tales como (MINEDUC, 2015:25): El desafío de observar y retroalimentar los procesos de aula

• Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.

• Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño. (Ulloa J. y Gajardo J. 2016)

1.5.5.2 Modelo cognitivo social y estrategias de enseñanza aprendizaje

En este modelo el trabajo productivo y la educación están íntimamente relacionados; su propósito es el desarrollo máximo y multifacético de la capacidad e interés del alumno en los

procesos de interacción y comunicación con la sociedad y las colectividades en que se desenvuelve, observando la práctica de estrategias como el debate, la crítica razonada del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica y la solución de problemas reales que interesan a la comunidad.

En este modelo, el profesor y los estudiantes tienen el compromiso de participar con sus opiniones para explicar su acuerdo o desacuerdo con la situación o temática estudiada, se concibe el aprendizaje y el conocimiento como una construcción social que se concreta a través de la actividad del grupo y la evaluación tiene como finalidad valorar el potencial de aprendizaje, en consecuencia la retroalimentación necesaria será suministrada en cada etapa del proceso pedagógico, es por ello que se puede conceptuar con Neus Sanmarti (1997) “enseñar, aprender y evaluar son en realidad tres procesos inseparables”.

El conocimiento y el aprendizaje constituyen una unidad fundamentalmente social y las ideas previas son elementos que pueden evolucionar gracias a la acción de las actividades grupales que favorezcan la explicación de puntos de vista propios y su contrastación con los otros y con las experiencias propias, relaciones que dan propiedad a los modos valorativos de la auto- y coevaluación.

Características

1. Aplica problemas de la vida real (motivación intrínseca del estudiante)

2. La situación problemática se trabaja de manera integral (comunidad y contexto)

3. Revela procesos ideológicos implícitos: argumento, coherencia y utilidad de las propuestas 4. La evaluación es dinámica: interacción del estudiante con aquellos más expertos que él (Vygotsky, zonas de desarrollo próximo “ZDP”)

Metas

Desarrollo pleno del individuo para la producción social (material y cultural) con el acceso a niveles intelectuales superiores en los procesos de interacción y comunicación desplegados durante la enseñanza- aprendizaje, el debate, la crítica razonada en grupo, la vinculación entre teoría - práctica y la solución de problemas reales que interesan a la comunidad. Formar personas y ciudadanos capaces individual, social y profesionalmente.

1.5.5.2.1 Concepto de desarrollo

El desarrollo es progresivo y secuencial a medida que se construyen y se reconstruyen las experiencias que se tejen al interior del contexto histórico social en el cual se está inmerso.

1.5.5.2.2. Relación maestra – alumno

El alumno se presenta como un sujeto crítico y propositivo que auto gestiona sus procesos, pero aprendiendo de acuerdo con sus potencialidades y con la colaboración de personas más expertas que él. EL maestro ejerce liderazgo como pensador universal e investigador de su práctica en el aula, siendo un mediador del conocimiento y un promotor del aprendizaje por lo tanto su rol es el de facilitador y colaborador contribuyendo al desarrollo de las competencias de los estudiantes.

1.5.5.2.3 Metodología

Se emplea como estrategia el taller en el aula, sumergiéndose en los conceptos fundamentales, creando diferentes ambientes de aprendizaje, pero enfatizando en el trabajo productivo. También se tiene en cuenta la activación de los conocimientos previos y el planteamiento y orientación de preguntas.

1.5.5.2.4 Contenidos curriculares

Son mediaciones que tienen un sustento científico técnico, polifacético, politécnico

abierto y flexible.

1.5.5.2.5 Proceso de evaluación

Se concibe como un proceso dinámico, en donde el propósito es evaluar el potencial del aprendizaje. Tiene la función de detectar en qué medida el estudiante requiere de ayuda por parte del maestro para resolver una situación. Vigotsky ha definido el concepto de zona de desarrollo próximo para referirse a lo que potencialmente el alumno es capaz de hacer sin la ayuda del profesor. Se da preferencia a la autoevaluación y coevaluación, pues el trabajo es principalmente solidario. La Evaluación es cualitativa para el proceso (formativa) y cuantitativa para el producto (sumativa). Se realiza una evaluación inicial de conceptos previos y destrezas básicas.

1.5.5.2.6 Clases de herramientas didácticas para la enseñanza aprendizaje en el modelo social cognitivo

1. Herramientas participativas: juego de roles, sociodramas, dramatizaciones, análisis de casos, visualización de películas, estudio de experiencias de vida.

2. Para la comprensión de nociones, proposiciones, conceptos y categorías utilizar instrumentos cognitivos como: Mapas conceptuales, la V heurística, la cartografía conceptual y las redes semánticas.

3. Para formar conocimientos específicos: lectura, relectura, ejercicios de comprobación y repaso de un tema.

4. Para la enseñanza de procedimientos y técnicas se hace de manera gradual con base en actividades contextualizadas y cercanas a los entornos de desempeño. (León, 2013)

1.5.5.2.7 Estrategias de enseñanza en el modelo social cognitivo

Son los procedimientos relacionados con la metodología que utiliza el maestro, incluye los conjuntos de instrucciones o prescripciones ordenadas para regular el desarrollo de un

proceso de intercomunicaciones que provoque experiencias de aprendizaje en los estudiantes, a saber:

1. Aprendizaje basado en problemas.
2. Análisis de casos
3. Método de proyectos
4. Prácticas o aprendizaje in situ
5. Aprender sirviendo en la comunidad
6. Aprendizaje cooperativo
7. Simulaciones situadas
8. Aprendizaje mediado por las TIC
9. Aprendizaje experiencial
10. Pedagogía de la Comprensión
11. Metacognición.

1.5.5.3 Retroalimentación

La retroalimentación expresa opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes.

En nuestra práctica pedagógica, día a día tenemos que interactuar con nuestros estudiantes realizando diversas actividades que permitan desarrollar sus capacidades, explorar y generar conocimientos, y con ello formar personas competentes para enfrentar diversas situaciones de su vida.

Durante este proceso, uno de los elementos de mayor atención es sin duda la evaluación. Ella responde a la necesidad de saber cómo van evolucionando nuestros estudiantes y cuánto están aprendiendo a partir de la aplicación de un conjunto de técnicas e instrumentos variados.

Muchas veces la evaluación está solamente concebida con la intención de cuantificar y medir los conocimientos que han sido adquiridos por los estudiantes para poder acreditar sus progresos al final de una etapa de estudios.

Sin embargo, la evaluación no termina al momento de colocarle una nota al estudiante, ya que, al recibir una prueba con una calificación numérica, con rayas o *checks*, o con denominaciones como sobresaliente, suficiente o insuficiente, no estamos transmitiendo en forma clara cuáles son los logros de su aprendizaje. En consecuencia, es probable que les cueste mucho superar sus dificultades, obstáculos o errores.

Lo valioso en una evaluación es que el estudiante sepa qué es lo que está logrando y qué no ha logrado todavía. A partir de esta afirmación, el docente debe conducir al estudiante hasta conseguir que él mismo supere las dificultades que tenía y construya de manera autónoma su propio aprendizaje. A este proceso le llamamos “retroalimentación”, y es muy importante para conseguir aprendizajes significativos y de calidad. Las evaluaciones no retroalimentan si se comunica con solo una calificación. La retroalimentación expresa opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes.

Como afirman algunos autores, retroalimentar es acortar las distancias entre la situación actual en la que se encuentra el estudiante y la situación ideal a la que debe llegar. De esta manera, la retroalimentación es información que permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño actual y el deseado. (Ramaprasad, 1983 citado en Roos, 2004)

Durante el proceso de retroalimentación, la intervención del docente es fundamental. Dependiendo de la manera como interactúe con el estudiante, y la forma como aborde el tratamiento de sus errores y dificultades, hará que este se involucre y reflexione sobre sus

propuestas y construya así sus propias estrategias o caminos de solución adecuados ante una tarea. (mineduPerú, 2016)

1.5.5.3.1 La retroalimentación a través de la pirámide

En el trabajo con los docentes, nos hemos dado cuenta de lo poderoso que resulta el combinar los diferentes componentes de la retroalimentación. Una de las formas de organizar estos elementos es a través de la Pirámide, la cual los docentes utilizan, tanto para planear como para reflexionar acerca de sus valoraciones. Con esta herramienta, se combinan los diferentes componentes claves para crear momentos y métodos de retroalimentación. Es decir, la Pirámide describe los distintos tipos, formas, y fuentes de retroalimentación. (Wilson, 2005).

La Pirámide de la Retroalimentación, propuesta por Daniel Wilson, es una herramienta educativa que ayuda a los docentes a proporcionar retroalimentación efectiva a los estudiantes. Esta pirámide se organiza en diferentes niveles que representan los tipos y formas de retroalimentación, así como sus fuentes.

1. Tipos de Retroalimentación: En la parte superior de la pirámide se encuentran los tipos de retroalimentación, que pueden ser escrita, verbal, formal o informal. Cada tipo tiene su propio impacto en el aprendizaje del estudiante.
2. Formas de Retroalimentación: A medida que se desciende en la pirámide, se encuentran diferentes formas de retroalimentación que los educadores pueden utilizar, como comentarios directos, evaluaciones y autoevaluaciones.
3. Fuentes de Retroalimentación: En la base de la pirámide, se incluyen las diversas fuentes de retroalimentación, que pueden ser los propios compañeros, el profesor o incluso los padres. Esto resalta la importancia de un enfoque colaborativo en el proceso de aprendizaje.

La Pirámide de la Retroalimentación permite a los maestros seleccionar el tipo de retroalimentación más adecuado según las necesidades de sus estudiantes y el contexto educativo. Al utilizar esta herramienta, los educadores pueden mejorar la calidad de la retroalimentación que ofrecen, lo que a su vez puede resultar en un aprendizaje más efectivo y significativo para los estudiantes.

1.5.5.3.2 La escalera de la retroalimentación de Daniel Wilson

Existen diferentes herramientas de retroalimentación que pueden utilizarse con los estudiantes. Una herramienta muy sencilla y efectiva, que ha sido utilizada en el Proyecto Cero en su trabajo con maestros, es la Escalera de la Retroalimentación. Cuando los maestros, estudiantes, y personas en general están ofreciendo y recibiendo retroalimentación, se recomienda que la conversación tenga en cuenta los siguientes pasos: clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias.

Clarificar: En este nivel el docente formula preguntas para aclarar ideas o algún aspecto que consideremos que el estudiante no comprendió en su totalidad o lo entendió de una forma distinta, aquí podemos iniciar con preguntas orientadoras cómo: ¿explícame cómo lo hiciste?, ¿Qué dificultades tuviste?, ¿Que aprendiste de este ejercicio?

Valorar: Una vez aclarado el resultado y el proceso para llegar a ese resultado se debe valorar de manera constructiva, apreciar lo que se realizó correctamente y hacer énfasis en los puntos positivos creando primordialmente un clima de confianza y colaboración.

Expresar inquietudes: En este momento debemos permitir al estudiante que reflexione sobre su propio proceso y orientarlo sobre otras posibles formas de realizarlo, en este punto podemos realizar preguntas orientadoras ¿de qué otra forma crees que podríamos llegar a ese

resultado? ¿Cómo podrías explicar o enseñar a alguien más cómo hacerlo? ¿Crees que exista más de una solución o más de un camino para llegar a este resultado?

Hacer sugerencias: En esta etapa podemos hacer recomendaciones al estudiante, procurando realizarlas de manera descriptiva, específica y concreta sobre cómo mejorar, brindando al estudiante consejos y ejemplos para que los utilice, sugiriendo por ejemplo agregar más ejemplos o más información, alentarlo para indagar más sobre el tema y buscar otras opiniones o plantear una nueva tarea específica desde otro punto de vista y de acuerdo con lo conversado.

1.5.5.3.2.1 ¿Qué debemos considerar en esta retroalimentación?

Una vez consideradas las etapas del proceso de retroalimentación debemos establecer lo que estamos ofreciendo al estudiante, para ello Rebeca Anijovich nos describe la retroalimentación como un proceso formativo y dialógico en el cual la intención es ayudar a que el estudiante desarrolle la capacidad de aprender a aprender y sugiere 5 modos de retroalimentar:

1.5.5.3.3 Modos de retroalimentar de Rebeca Anijovich

Anijovich, R. (2019), sostiene que la retroalimentación se distingue de la mera calificación. Mientras la primera ofrece información cualitativa sobre los logros, los desafíos y los modos en que una producción puede ser mejorada, la calificación solo otorga un valor a dicha producción, en función de una escala previamente definida. En este sentido, la pregunta relevante no es ¿qué hizo bien y qué hizo mal el estudiantado?, sino, ¿qué hacer ahora? ¿cómo avanzar? y ¿qué falta para lograr los aprendizajes deseados?

1.- Ofrecer preguntas: para desarrollar habilidades metacognitivas y despertar la conciencia del estudiante sobre cómo aprende.

2.- Detallar el trabajo del estudiante: Adoptar una forma descriptiva y devolver al estudiante en “espejo” lo que realizó

3.- Vincularse con el estudiante: Impactar de manera positiva en las emociones del estudiante a través de una buena comunicación.

4.- Ofrecer sugerencias: Buscando reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos del aprendizaje.

5.- Ofrecer andamiaje: Se refiere a la ayuda y acompañamiento que se le ofrece al estudiante para transitar hacia el logro de los aprendizajes esperados.

1.5.5.3.4 Pensar sobre la importancia de las formas de la comunicación.

La retroalimentación en este contexto nos interpela a desarrollar nuevas estrategias de comunicación, en las cuales el cuidado del otro y el sostener la enseñanza se vuelve un principio ético. La retroalimentación impacta en las personas tanto en sus aspectos emocionales como cognitivos, por ello es tan importante el cuándo, cómo y de qué modo se dice lo que se dice. En cualquier situación de interacción la “forma” determina la buena comunicación y moldea el contenido del mensaje.

Para cualquier sujeto, es ciertamente un factor de frustración cuando se ha puesto empeño en desarrollar una tarea, una acción, un proyecto y sólo sobre el final se nos informa que no era lo esperado. La retroalimentación busca acompañar el proceso e ir detectando y fortaleciendo el aprendizaje mientras sucede.

Las devoluciones deben ir más allá de la calificación y tampoco se trata de decirle siempre a un estudiante lo que debe hacer. El ejercicio de la retroalimentación busca empoderarlo para que él mismo identifique en sus procesos de aprendizaje cómo le está yendo.

Poder valorar los avances, los logros, escuchar sus consultas, ofrecer sugerencias, hacer preguntas que permitan volver a pensar lo realizado, construir andamiaje.

Otro aspecto relevante es la cantidad de información que se debe ofrecer en una retroalimentación. Es necesario focalizar en algunos aspectos. Si la intención es que el estudiante haga algo con la devolución que le estamos dando, pensemos que se le hace muy difícil operar si las sugerencias son demasiadas. Por ello es necesario volver la mirada hacia aquellos aspectos más relevantes en el marco del proyecto que se está trabajando, o de los procesos de mejora que se quieren considerar para que la retroalimentación apunte justamente hacia ellos.

Las preguntas

Se trata de ofrecer preguntas, ideas, generar conversaciones para que el estudiante logre visualizar los objetivos y las metas que deben alcanzarse. Por ejemplo, en una devolución para matemática no recurrir, frente a un error en “La respuesta dada no es acorde al problema planteado”, y pensar en términos de “El resultado al que has llegado, ¿puede ser una posible respuesta al problema? ¿Tiene sentido? ¿Cómo lo pensaste?”

La descripción del trabajo del estudiante

El docente recupera lo realizado por el estudiante, lo describe, pregunta sobre lo realizado y genera sugerencias o valoraciones.

El docente puede describir cómo los puntos fuertes del trabajo coinciden con los criterios de un buen trabajo y la forma en que muestran lo que el alumno está aprendiendo. Por ejemplo: Los buenos cuentos que hemos leído tienen un comienzo, un medio y un fin. Veo que tu cuento, al igual que los buenos cuentos, tiene un principio y un medio. ¿Podrías escribir un final?

El docente puede describir la producción realizada y brindar comentarios sobre el proceso que el alumno empleó para su elaboración; asimismo, señala los procedimientos exitosos que el alumno

utilizó. Por ejemplo: Veo que esta vez realizaste correctamente el planteo del problema. Tus cálculos también fueron correctos. ¡Fíjate qué bien que lo hiciste!

El docente siempre es positivo y específico. Elige palabras que comunican respeto por el alumno y por el trabajo.

El docente puede utilizar un tono que indica al alumno que le está haciendo sugerencias útiles, y le brinda la oportunidad de tomar la iniciativa. Por ejemplo: Este documento necesita más detalle. Se podría añadir una explicación más amplia acerca de los beneficios del reciclaje, o se podría agregar una descripción más detallada de lo que se debería hacer en el vecindario. ¿Qué propuesta quisieras probar primero?

El docente puede dar sugerencias concretas y específicas, respecto a lo que el alumno debe hacer a continuación, ya que lo movilizan y orientan para que su trabajo se acerque cada vez más hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Por ejemplo: ¿Puedes reescribir esta frase de modo que se corresponda mejor con la frase anterior? Otro ejemplo puede ser: “En este trabajo describiste claramente las similitudes entre _____ y _____, y también identificaste las diferencias fundamentales entre ellos. Continúa trabajando para ilustrar esas diferencias con ejemplos concretos del texto”.

Este tipo de información es útil para los alumnos que presentan dificultades, ya que necesitan comprender que ellos pueden avanzar, y además necesitan saber a qué distancia se encuentran de las expectativas de logro. Para esto podemos guiarnos por las siguientes preguntas: ¿Qué logro obtuvo? ¿Cuáles son los aspectos que necesita mejorar sobre los que conviene que trabaje? ¿Cuáles son las cuestiones que necesita mejorar en función de próximas tareas y aprendizajes?

La valoración de los avances y los logros

El propósito es identificar los avances del estudiante en relación a sus producciones anteriores: Para ello el docente puede proporcionar comentarios vinculados a los objetivos de aprendizaje, para que el estudiante reconozca en qué medida, cómo y de qué modo lo está logrando. Este modo de retroalimentación se constituye en un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, ya que impacta sobre la autoestima del estudiante, valorando la tarea realizada. Se puede utilizar durante el desarrollo o cierre de una unidad de aprendizaje o proyecto.

Por ejemplo: “Te diste cuenta de todos los elementos que componían la figura y pudiste describirlos muy bien a cada uno de ellos. ¡Muy buen trabajo!” Ofrecer andamiajes (mostrar yo con ejemplos, vos lo hiciste así yo lo podría resolver también de esta forma, etc.). Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, (2020).

1.5.5.4 Retroalimentación efectiva y formativa

La retroalimentación es una intervención pedagógica que se vale de información evaluativa para reducir la distancia entre el objetivo o aprendizaje esperado y el estado o logro actual de un estudiante (o grupo).

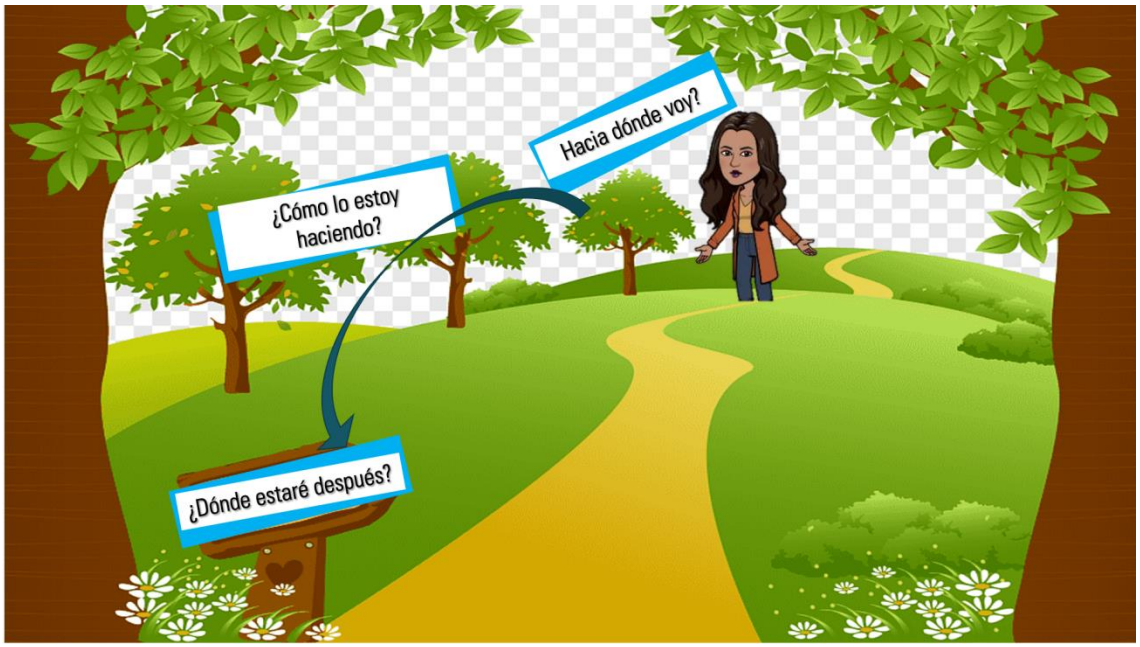
Es información sobre cómo nos está yendo en nuestros esfuerzos para lograr un objetivo y cómo podemos acercarnos más a él.

Modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley (2007). Proponen un modelo de retroalimentación basado en las preguntas que se pueden hacer en cualquier momento de la evaluación formativa. Las preguntas son: ¿Hacia dónde voy? ¿Cómo lo estoy haciendo? Y ¿Dónde estaré después? Estas interrogantes fueron denominadas por los autores “preguntas de retroalimentación”. Enseguida distinguen 4 niveles, los cuales son: 1) la retroalimentación acerca

de la tarea; 2) retroalimentación acerca del proceso de la tarea; 3) retroalimentación acerca de la regulación y; 4) retroalimentación del estudiante como persona. (Reyes, 2015)

Figura 1

Adaptación retroalimentación de Hattie y Timperley (2007)



La retroalimentación es un proceso en el que se comparten inquietudes y sugerencias para conocer el desempeño y mejorar en el futuro, además de potenciar e invitar a la reflexión Ávila (2009). Es fundamental que el estudiante sea capaz de comparar su desempeño actual con un estándar de buen rendimiento y tome medidas para acortar la distancia, si la hubiera, o mejorar Sadler (1989) Factores que influyen para que una retroalimentación sea efectiva. Wiggins (2012), son las siguientes:

1.5.5.4.1 Características de la retroalimentación efectiva

Objetiva La información que se brinde al estudiante debe estar relacionada con la tarea solicitada y enfocada en el aprendizaje. Existe un proceso formativo detrás que la retroalimentación debe responder, tanto a preguntas generales como ¿qué hizo bien el

estudiante?, ¿qué puede mejorar? y ¿cómo puede mejorar?, como a otras más específicas, ¿la tarea responde a la consigna o pregunta planteada?, ¿el planteamiento desarrollado es claro y organizado?, ¿en qué aspectos le sugeriría que profundice y por qué? Estas ayudan a centrar la atención en la información precisa que se quiere brindar e identificar, es decir, qué es lo más importante que debe saber el estudiante. Con la entrega de demasiada información se corre el riesgo de causar confusión y la sensación de no saber por dónde empezar, qué aspecto priorizar y qué aspecto resulta irrelevante. Para que pueda darse una retroalimentación objetiva se requiere comunicar y discutir de forma específica los criterios antes de que inicien la tarea.

Constructiva Menciona los aspectos positivos y al mismo tiempo, proporciona orientaciones sobre cómo superar las debilidades encontradas y corregir errores. Comenzar resaltando lo positivo contribuye a que el estudiante muestre una mayor disposición para incorporar las sugerencias brindadas.

La retroalimentación tiene un impacto emocional en el estudiante: los comentarios que brindemos pueden conducirlos a una actitud defensiva, disminuir su confianza en sí mismos o la percepción que tienen respecto a su propia capacidad cognitiva. Por otro lado, una retroalimentación efectiva los dirigirá hacia el aprendizaje a fin de que vean los errores como parte del aprendizaje y la necesidad del esfuerzo para mejorar. Por ello, centrar la atención en el producto más que en la persona asegura que el cambio se dé en el objeto de aprendizaje, sea un contenido conceptual o procedimental. Para mejorar las actitudes justificando el motivo de las sugerencias y la forma cómo incorporarlas.

Comprensible. La retroalimentación efectiva proporciona a los estudiantes información específica y detallada acerca de la mejora de su aprendizaje. Se puede valorar un producto a través de comentarios generales breves, como, por ejemplo, “bien hecho”, “excelente”,

"incompleto". El cuidado del lenguaje debe estar presente tanto en la retroalimentación de tipo oral como en la escrita. En el caso de la retroalimentación oral, se sugiere realizar un esquema previo de las ideas centrales, de manera que ningún aspecto quede sin ser expuesto. La retroalimentación escrita que sea breve y específica, Esta puede darse de dos formas según Hendrickson (1978): directa, cuando se provee al estudiante la forma correcta del error que este ha cometido; o indirecta, si es que se señala la existencia de un error, pero no proporciona la solución correcta sino pautas a fin de que sea corregido por el mismo estudiante. La selección de cualquiera de estas formas va a depender del criterio del docente.

Oportuna. Es necesario que el estudiante reciba la retroalimentación a tiempo, en el momento del ciclo que le permita mejorar su desempeño o redirigir su proceso de aprendizaje hacia aquello que le ayude a alcanzar los objetivos propuestos. Dar la oportunidad para rehacer parte de la tarea luego de haber recibido la retroalimentación. Saber cuándo es el momento más oportuno para dar la retroalimentación está en relación con el tipo de tarea asignada. Stobart (2010) señala que cuando el estudiante está ejecutando una tarea nueva y difícil, es mejor emplear la retroalimentación inmediata con el objetivo de reducir la frustración frente a la misma. Y en el caso de una tarea sencilla, por el contrario, retardar la retroalimentación aseguraría que una mejor reflexión sobre aquello que se le ha solicitado al estudiante. La retroalimentación se debe brindar con frecuencia a lo largo del curso, por ejemplo, durante los trabajos o participaciones en clase, en las entregas parciales de trabajos y en las evaluaciones. (Valdivia, 2014)

¿Cuándo una retroalimentación es efectiva para promover aprendizajes? La retroalimentación efectiva se define como la información comunicada al estudiante con la intención de modificar su pensamiento para mejorar su aprendizaje (Shute, 2008. Cit. en Förster,

2018, p. 127). Por lo tanto, nos encontraremos en presencia de una retroalimentación efectiva para el aprendizaje, cuando constituye información que permite acortar la brecha entre el nivel actual y el esperado (Sadler, 1989). O, mejor dicho, cuando existe información que el estudiante puede utilizar para comprender y evaluar su propio desempeño a partir de una referencia (criterios de evaluación, objetivos o metas de aprendizaje) y, ajustar sus estrategias de aprendizaje, en torno a dicha información.

Figura 2

Retroalimentación efectiva. 6 claves para impactar en el aprendizaje

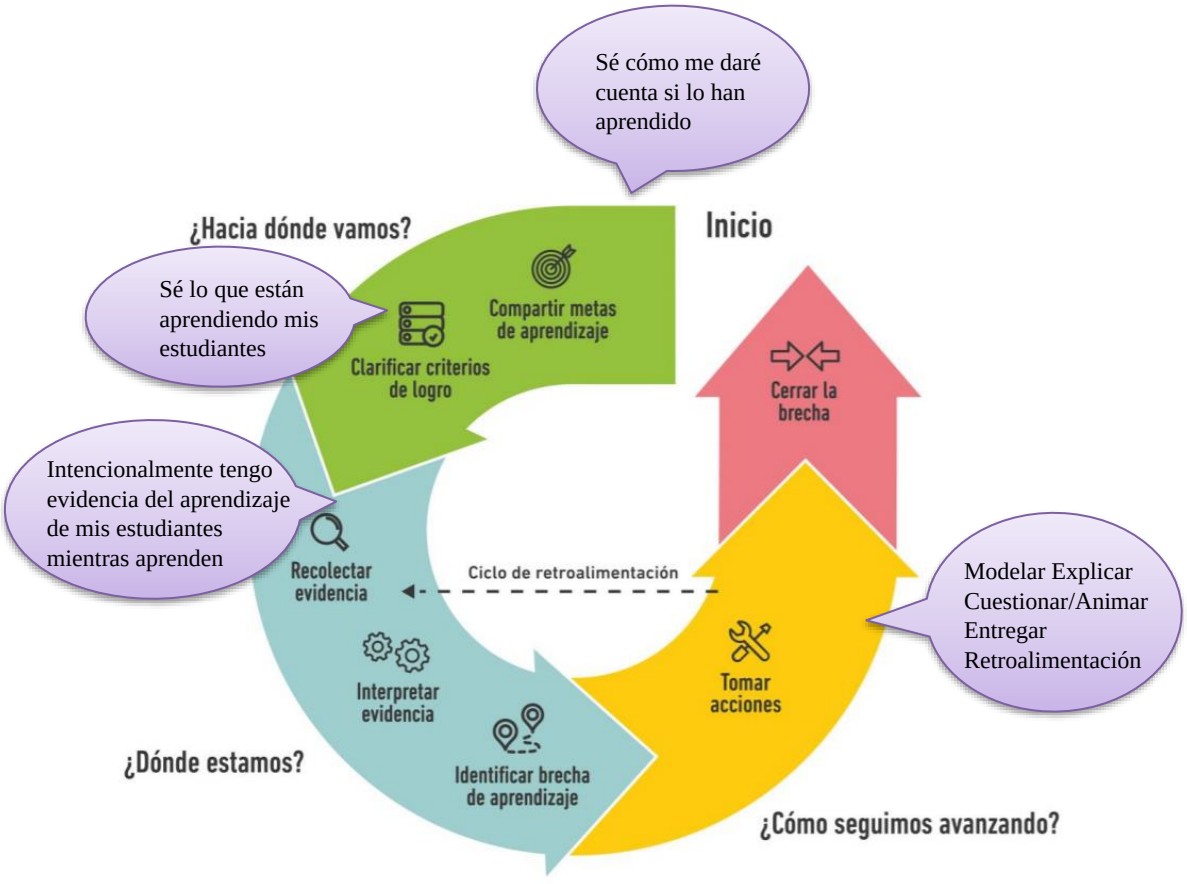


Imagen recuperada de Retroalimentación efectiva; 6 claves para impactar en el aprendizaje. (Heritage, 2018)

Una evaluación que contemple una retroalimentación sistemática, oportuna e inmediata, facilita mayores posibilidades de mejora. Mientras más inmediato sea el proceso de retroalimentación, mayor será el impacto que tendrá en el aprendizaje de los estudiantes, pero, si se realiza de manera más esporádica, por ejemplo, solo tras las evaluaciones sumativas, llegará tardíamente y no poseerá el mismo impacto por la falta de sentido, que encuentren los estudiantes, a dicha información. Una retroalimentación formativa y efectiva, debiese entregarse cuando los estudiantes son conscientes de su aprendizaje y poseen el tiempo y las oportunidades para mejorar sus desempeños (Förster, 2018), es decir, que constituya una nueva oportunidad para aprender.

De acuerdo con Echeverría (1994), todo en la organización puede ser entendido y mejorado desde el punto de vista de sus conversaciones. De este modo, las conversaciones integran a los miembros individuales de una organización en una unidad particular. Corresponde ahora precisar respecto de una categoría especial de conversaciones que ocurren en las escuelas, asociada a la retroalimentación que realizan los directores o directoras a las prácticas pedagógicas de los docentes. La retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor en la medida que pueda ser “devuelta” al docente; es decir “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017) Para profundizar en este tema, se precisa indagar en las tipologías o modalidades de retroalimentación. Para ello, se seguirá el modelo de Tunstall y Gipps (1996), relevado por la investigación de (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017). El siguiente cuadro presenta una síntesis de dicha tipología. (Ulloa J., 2016).

Figura 3

Modalidades de retroalimentación (Tunstall y Gipps, en Leiv et al. 2017)



La retroalimentación evaluativa positiva (en el extremo superior izquierdo) implica juicios por parte del retroalimentador basado en normas explícitas o implícitas en relación con el comportamiento o el desempeño. “Se destacan el refuerzo positivo o recompensa que es una expresión de motivación extrínseca que incluye tanto manifestaciones materiales que actúan como ‘premios’, o inmateriales que pueden venir dadas por una muestra pública del trabajo bien realizado” (Ulloa, 2016, p.10). Por ejemplo, recompensas como caritas felices, stickers o premios, manifestaciones de aprobación como salir antes al recreo; expresiones físicas como realizar un like y verbales, tales como utilizar palabras cariñosas (Tunstall – Gipps, 1996). Elementos que se consideran refuerzos positivos, pero que, al no referenciar desempeños, solo posibilitan respuestas asociadas a la satisfacción personal.

La información evaluativa negativa (en el extremo inferior izquierdo) indica cuán satisfactorio -o no- es el desempeño, a partir de castigos o comentarios negativos que implican desaprobación. Tal como castigar con eliminar el recreo, expulsar a un estudiante de la sala o cualquier otra manifestación que desapruebe o reproche elementos negativos o insatisfactorios:

levantar cejas, aumentar el tono de voz, expresiones de enojo o humillación a estudiantes, no salir de la sala hasta que se haya desarrollado una actividad, destrucción de un trabajo por mala realización, o no escuchar a estudiantes cuando éstos interrumpen actividades, por ejemplo. En contraparte, en la parte derecha de la tabla, nos encontramos con cuatro cuadrantes que "resultan ser más efectivos para mejorar aprendizajes, pues se enfocan en describir los aspectos logrados y por lograr de la tarea evaluativa, junto con proponer estrategias para mejorarla" (Förster, 2018, p. 131). Es decir, una retroalimentación formativa enfocada en identificar tanto objetivos de aprendizaje como indicadores de logro. Más que realizar comentarios asociados a personas o al ego (elogios, premios, castigos o desaprobación), se entrega información referida a criterios evaluativos, objetivos y metas de aprendizaje, que permitan "cerrar" la brecha entre donde se encuentran los estudiantes y hacia dónde pueden avanzar en términos de aprendizaje, existiendo así, "más probabilidades de ser más efectiva, puesto genera una respuesta de orden cognitivo, más que afectivo" (William, 2009).

El tipo de retroalimentación descriptiva de logros corresponde a aquella información que permite identificar objetivos de aprendizaje y criterios de logro, ya sea por parte del docente a partir de desempeños realizados en función de una tarea (descripción de los logros), o junto al estudiante, por medio de estrategias de metacognición que permitan evidenciar qué hace que el trabajo sea bueno (generar mejores niveles de logro). Por ejemplo:

• **Identificación o descripción de criterios de logro:** "Realizaste una correcta lectura y análisis de las fuentes, identificando y contextualizando principales procesos históricos, comparando diversas visiones historiográficas y realizando una argumentación basada en evidencias".

• **Generar mejores niveles de logro:** “Al trabajar las fuentes ¿qué acciones crees realizaste correctamente?, ¿qué estrategias utilizaste para desarrollar este análisis de fuentes?”.

Por último, nos encontramos con **la retroalimentación descriptiva para mejorar**, aquella que nos permite comprender rutas para corregir aquello que está siendo aprendido, ya sea por parte de la identificación específica de desempeños a mejorar por parte de docentes (por medio de la especificación de los logros y lo que hay que mejorar) o, junto a estudiantes (al diseñar caminos para mejorar). En ambos casos, este diseño de caminos para la mejora está asociado más al desempeño que a las personas, es decir, “a tareas mucho más cognitivas que a atributos personales” (Tunstall & Gipps, 1996), y constituye una mirada más prospectiva de la información entregada, siendo en ambos casos, el/la docente un facilitador más que un juez. Por ejemplo:

• **Especificar los logros y lo que hay que mejorar:** “En el primer ejercicio de suma, los sumandos fueron correctamente colocados uno debajo del otro, sumaste las columnas por separado, empezando por las unidades y el resultado se encuentra debajo de cada columna. En cambio, en la resta, colocaste el sustraendo, debajo del minuendo, lo que está correcto, pero comenzaste por las columnas de la decena, antes que las unidades, por lo que el resultado está errado, debes para próximas oportunidades, siempre comenzar restando la columna de las unidades”.

• **Diseñar caminos de mejora:** “Si realizaras nuevamente la resta, ¿qué pasos harías distinto?, en las próximas adiciones ¿cuál es la secuencia de pasos que debes realizar?, ¿de qué otra forma o a través de qué otra estrategia podrías resolverla?”. (Peña, 2018).

Así mismo, Dylan Wiliam (2016), profesor de evaluación educacional de la University College de Londres, enfatiza que la retroalimentación debe enfocarse en propiciar un cambio en

el estudiante y no en su trabajo, situándose en la posición del alumno desde dónde está y no desde dónde debiera estar.

Para esto el autor sugiere a los profesores:

- Asignar tareas que iluminen el pensamiento de los estudiantes, ya que facilitará la posterior retroalimentación.
- Hacer comentarios de trabajo de detective, es decir, hacer de la retroalimentación una tarea en sí misma.

Por ejemplo: Para la retroalimentación de un ensayo, el profesor en vez de entregar a cada alumno su ensayo con comentarios, entrega a cada estudiante varios comentarios de trabajos corregidos. Cada alumno deberá analizar cuál de los comentarios le es pertinente a su propio trabajo y corregirlo.

En una retroalimentación cuantitativa, el profesor en vez de decirle al alumno en qué pregunta se equivocó, le señala que se equivocó en 3 de 10, para que el alumno las encuentre y solucione.

Lo anterior propicia una retroalimentación que haga pensar al estudiante a partir de preguntas. Por lo tanto, hace que el alumno revise su tarea, realizando el mismo trabajo que hace el profesor cuando retroalimenta: analizar.

- Construir capacidad de autoevaluación en los estudiantes

  En vez de contestarle al alumno el "¿cómo lo hice?", devolverle la pregunta "¿cómo crees que lo hiciste?". Si el alumno es capaz de responder es porque la retroalimentación que uno haría no es necesaria. Por lo tanto, se propone desarrollar en los alumnos un ojo cada vez más crítico, de manera que el estudiante pueda practicar por sí mismo el autoretroalimentarse, ya que es ahí realmente donde aprenderá.

Sin embargo, como es difícil emocionalmente criticarse a uno mismo, Wiliam sugiere una estrategia en 3 pasos:

- Retroalimentar segmentos de trabajos anónimos;
- Retroalimentar trabajos de un compañero;
- Retroalimentar el propio trabajo.

Además, dar espacio para preguntas finales en el proceso de retroalimentación:

- ¿Qué le resultó difícil?
- ¿Qué le resultó fácil?
- ¿Qué haría diferente si tuviera que hacer la misma tarea?
- Una última sugerencia se centra en mantener una relación de confianza.

Para que una retroalimentación sea efectiva el profesor necesita conocer al estudiante y entender lo que necesita en ese momento, logrando una relación de confianza entre P-A, en donde el alumno admire al profesor y el profesor pueda recoger de sus alumnos. En este sentido último, preguntarle:

- ¿Cómo está usando la retroalimentación que le han dado?
- ¿Si éstas le han ayudado a mejorar su proceso de aprendizaje?
- De esta manera focalizar la retroalimentación y esta permite ajustar el proceso tanto de aprendizaje, como de enseñanza.

1.5.6. Evaluación auténtica

Cuando se habla de una evaluación auténtica se hace referencia a evaluar aprendizajes contextualizados en el alumnado, vale decir, situados o vinculados en *cuestiones* referidas a la vida real (Díaz-Barriga, 2005; Condemarín & Medina, 2007).

Por medio de esta evaluación, se busca apreciar no solo aquello que sabe o conoce el estudiante, sino, también, qué es lo que sabe hacer y, de igual manera, cómo aplica sus conocimientos en distintas situaciones de problematización planteadas (Díaz-Barriga, 2005).

La evaluación auténtica cumple con el objetivo que los educandos logren aprendizajes significativos y de calidad (Condemarín & Medina, 2000; Condemarín & Medina, 2007), ante lo cual pone en relieve la construcción de significados como eje medular de la enseñanza, entendiendo que los estudiantes deben trabajar diferentes tipos de contenidos -conceptuales, procedimentales y actitudinales- (Ahumada, 2005).

Otro elemento que figura, para este enfoque evaluativo, tiene que ver con la posibilidad de que todos los alumnos puedan aprender, siendo cada uno de ellos una pieza trascendental -desde sus diferencias individuales- para efecto del aprendizaje en aula (Condemarín & Medina, 2007), constituyendo un requisito para el proceso de construcción y comunicación de significados (Condemarín & Medina, 2000).

La evaluación auténtica, considera (Ahumada, 2005), como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación.

Sustentado en estos autores, entendemos que la evaluación auténtica dirige sus esfuerzos en lograr un verdadero aprendizaje en cada individuo de manera diferencial en ritmos, capacidades y significados relativo a los contextos en que se desenvuelve el estudiante. Así mismo resalta su relevancia en las actitudes y aptitudes de los educandos para lograr una verdadera formación del ser en potencia.

La Evaluación auténtica es un enfoque de evaluación que tiene ciertos principios y estrategias, sin embargo, también es una práctica pedagógica concreta.

La Evaluación auténtica como enfoque es muy cercano a lo que hoy se conoce como Evaluación *para* el aprendizaje y está emparentada con la Evaluación formativa o formadora y con la Evaluación con sentido pedagógico.

Estos modelos parten de la misma noción del aprendizaje como un proceso de creación de significado. En este proceso se usa el conocimiento previo y la nueva información para crear una síntesis con sentido, y está mediado por experiencias complejas, que involucran procesos emocionales, motivacionales, cognitivos y sociales.

Adicionalmente, este enfoque propone que aprender es un proceso que nos permite realizar acciones que no podíamos efectuar en el pasado, y coincide con las definiciones de UNESCO y su enfoque de habilidades para la vida, en las que lo que importa es aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, En concordancia, enseñar, aprender y evaluar el aprendizaje se entienden de manera muy diferente a como tradicionalmente se entendían e involucran prácticas muy diferentes también. La implementación de la evaluación auténtica a nivel sala de clases, provoca un impacto en la interacción profesor-alumno/a y genera un acercamiento más constructivista e interactivo a la labor del profesor, como también al aprendizaje y quehacer de los alumnos/as. (CMF, 2019)

Las evaluaciones de desempeño les piden a los estudiantes que demuestren ciertos comportamientos o habilidades en situaciones de prueba. La evaluación auténtica lleva estas demostraciones un paso más allá y destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Reformadores educativos como Rick Stiggins (2007) y Jeannie Oakes (2006) argumenta que las "actuaciones significativas en entornos del mundo real"

pueden capturar de cerca la riqueza de lo que los estudiantes entienden sobre cómo pueden aplicar estos conocimientos que las pruebas de "partes y piezas" con los procedimientos de evaluación convencionales.

Los ejemplos de evaluaciones auténticas incluyen la demostración del trabajo en exposiciones, como una feria de ciencias o una exposición de arte, mostrando habilidad en una colección de portafolios, actuando en recitales de danza o música, participar en debates y presentar trabajos originales a compañeros o padres.

“Las evaluaciones auténticas hacen que los estudiantes demuestren sus habilidades para realizar tareas particulares en un entorno de vida real”. (Arends, 2004)

1.5.6.1. Principios para el diseño de evaluaciones auténticas

Algunos de los principios fundamentales para el diseño de estas evaluaciones auténticas serían los siguientes:

• Explorar los aprendizajes que requieren habilidades cognitivas y acciones complejas, no el simple recuerdo de información o la ejercitación rutinaria.

• Seleccionar o desarrollar tareas auténticas que representen tanto el contenido como las habilidades centrales –en términos de los aprendizajes más importantes– y, de esta manera, conjugar la enseñanza con la evaluación.

• Proporcionar a los alumnos los apoyos necesarios para que comprendan y realicen la actividad, así como para entender las expectativas existentes en función del nivel de logro esperado.

• Comunicar con claridad las expectativas de ejecución en términos de criterios consensuados con el grupo, mediante los cuales se juzgará dicha ejecución, al tiempo que se deben generar las condiciones y mecanismos necesarios que permitan registrar el avance de los alumnos.

• Incluir espacios de reflexión en torno a los aprendizajes logrados, a la enseñanza que los posibilitó y a los mecanismos de evaluación que se emplearon, recuperando posteriormente dichas reflexiones como elementos de realimentación y propuestas para la mejora.

Para que la evaluación auténtica sea realmente efectiva se requiere que estos principios se adapten a los alumnos, al igual que sucede con el tipo y nivel de trabajo que estos desarrollen. Del mismo modo, los alumnos deben conocer previamente –y en detalle– cuáles serán los criterios de evaluación que apliquemos. (Arends, 2004) traduce esto con la siguiente analogía:

> Los estudiantes que realizan tareas académicas tienen que saber cómo se va a juzgar su propio trabajo, de la misma manera en que los clavadistas y los gimnastas que compiten en las olimpiadas saben cómo se va a juzgar su ejecución. (Vallejo, 2014).

En este sentido, Condemarín & Medina (2000, 2007) señalan que esta evaluación debe ser integradora, colaborativa y multidireccional, por consiguiente, proponen una serie de principios que sustentan lo preliminar. De acuerdo con esto, los referentes explican que esta práctica debe:

- Conducirse hacia el logro de aprendizajes de calidad, así, estos serán significativos y podrán extrapolarse a cualquier situación de la vida cotidiana.
- Constituir un proceso colaborativo, donde todos los implicados participen de ella haciéndose responsables de los resultados y las mejoras.
- Apartarse de las concepciones calificadoras y certificadoras, puesto que evaluar para una nota no es la forma ideal de recoger información en torno a los aprendizajes.
- Poner el foco en las fortalezas de los estudiantes, por medio de la implementación de situaciones aprendizaje que sean significativas.
- Ser multidimensional, permitiendo obtener información tanto en el proceso, como en el producto.

- Considerar los beneficios pedagógicos recogidos a partir de los análisis de errores.
- Hacer efectiva la utilización de portafolios, pues son herramientas útiles para una práctica formativa/cualitativa.
- Favorecer la equidad educativa, en cuanto aprecie las diferencias individuales y el valor que todos los estudiantes tienen para poder aprender.
- Permitir el crecimiento profesional de los docentes que la ejecuten.

Análogamente, Ahumada (2005) apunta que, para efecto de una evaluación auténtica, esta debe estructurarse y considerar los siguientes conceptos:

- Conocimientos previos, puesto que estos servirán como cimiento para construir los nuevos aprendizajes.
- Ritmos de aprendizaje, ya que todos los estudiantes poseen distintas formas de razonar y desarrollar sus capacidades y habilidades.
- Motivación intrínseca, porque el aprendizaje solo será significativo, cuando el alumno se sienta llamado a construirlo, de ahí la importancia de gestionar una pedagogía que motive e incluya al estudiante a aprender.
- Pensamiento divergente, pues valora la crítica y la creatividad en el desarrollo de las tareas a trabajar, considerando las diferencias individuales de todos los actores que componen el espacio intra-aula.

Es importante apreciar que evaluar de manera auténtica, los aprendizajes de los alumnos, conlleva, para la tarea pedagógica, establecer relaciones diferenciadas con cada uno de los estudiantes, pues la intervención docente influirá cuantiosamente en el aprendizaje de quienes se ven envueltos (Hoffmann, 2010).

Efectuar dichas prácticas implica, igualmente, un desafío para los profesionales involucrados, puesto que convoca la puesta en marcha de estrategias y procedimientos innovadores, centrados en aprendizajes y no en cuantificar resultados, ya que el meollo está puesto en que los alumnos, por medio de la evaluación, puedan construir conocimientos y significados (Ahumada, 2005).

Concerniente a lo desarrollado, Mateo (2006) precisa en fases importantes para este proceso evaluativo. Dichas fases son:

Fijar objetivos de aprendizajes claros al inicio del proceso evaluativo, puesto que estos serán el vértice de lo que será los contenidos a abordar.

- Asignar tareas puntuales a los alumnos, de modo que esta, al ser ejecutada, permita al docente recoger información que servirá para la mejora del proceso.
- Establecer criterios en la aplicación de las tareas a realizar por los estudiantes, pues estos permitirán al profesor no perder el norte en relación con qué es lo que debe contemplar para la evaluación.
- Comunicar los indicadores de logro, respecto de las tareas encomendadas para evaluar. Esto admite la realización de una evaluación trasparente que, a su vez, al momento de recoger información, se condiga con los niveles de logro previamente establecidos.
- Tomar muestra de la ejecución de las tareas encomendadas, ya que es fundamental determinar los procedimientos que se utilizarán para recoger la información.
- Valorar las ejecuciones de los alumnos, lo que respecta al momento en que el docente aplica el criterio de valoración y determina un resultado.

- Retroalimentar a los estudiantes, lo que tiene por objeto realizar devoluciones a los alumnos, respecto a alcanzar o fortalecer los aprendizajes sus aprendizajes, apelando a su autorregulación y autonomía.
- Tomar decisiones, pues todo proceso evaluativo debe considerar, siempre, realizar adecuaciones y mejoras a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es así como, para efecto de una evaluación auténtica, esta debe llevarse a cabo en todos los momentos en que se propicia la enseñanza, por lo que es preciso dar énfasis a los momentos evaluativos: Inicial, procesual y final, cada uno de ellos, con sus respectivas funciones: Diagnóstica, formativa y sumativa (Jorba & Sanmartí, 2000; Ahumada, 2005).

Por su parte, la pesquisa de los aprendizajes puede establecerse a partir de: Pruebas situacionales, mapas semánticos y conceptuales, diagramas de síntesis de resultados, disertaciones y ensayos, portafolios, debates, preguntas orales -de carácter reflexivo-, entre otros instrumentos o técnicas de observación y registro en que se valore cómo un estudiante llegó al resultado, de qué manera llegó a este y, junto con ello, valore los procesos cognitivos que se vieron involucrados en la resolución de una tarea encomendada (Barberá, 2003; Ahumada, 2005).

1.5.6.2 Elementos de la evaluación auténtica

Figura 4

Elementos de la evaluación auténtica

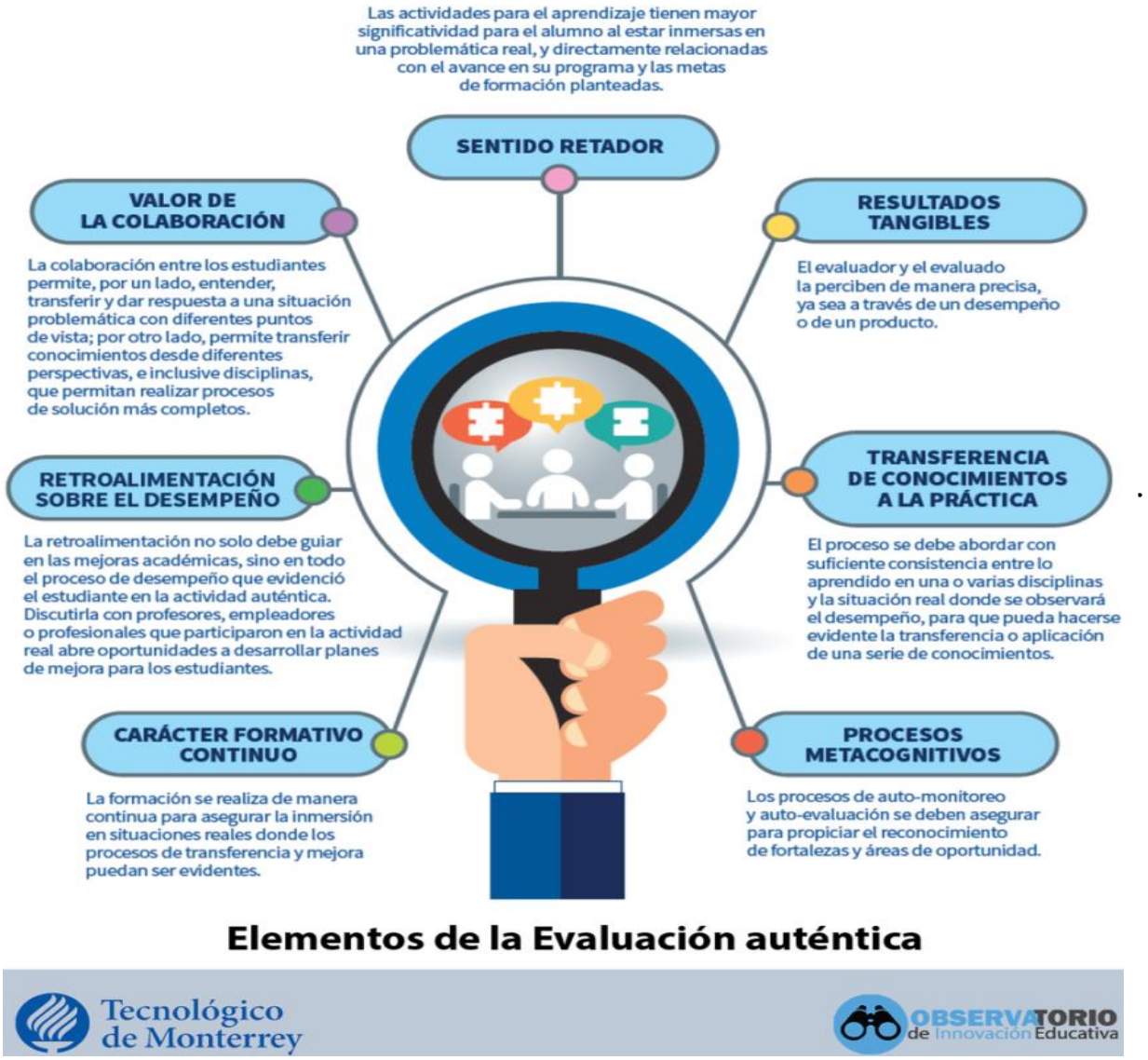


Imagen recuperada de: (CMF, 2019) Evaluación Auténtica: principios, orientaciones y ejemplos

1.5.6.3 Ventajas de la evaluación auténtica

Algunos alcances y ventajas de este tipo de evaluación serían los siguientes:

• Permite confrontar el aprendizaje –usando criterios del mundo real– con cuestiones como el manejo y solución de problemas intelectuales y sociales, los roles desempeñados, las actitudes y

valores mostrados, las formas de interacción y cooperación entre participantes, así como las habilidades profesionales o académicas adquiridas o perfeccionadas.

• Permite mostrar y compartir modelos de trabajos de excelencia que ejemplifican los estándares deseados.

• Conduce a dar transparencia y aplicar consistentemente los criterios desarrollados por el docente, obteniendo consenso con los alumnos, con otros docentes e incluso con los padres u otros participantes en la experiencia educativa.

• Amplía las oportunidades en el currículo y la posibilidad de supervisar, autoevaluar y perfeccionar el propio trabajo.

• Ofrece, como evaluación en sentido amplio por no reducirse a la aplicación y calificación de una prueba:

- Oportunidades variadas y múltiples de exponer y documentar lo aprendido.
- Posibilidades de buscar opciones para mejorar el desempeño mostrado por alumnos y docentes.

• Desarrolla en los alumnos la autorregulación del aprendizaje, les permite reflexionar sobre sus fortalezas y deficiencias, así como fijar metas y áreas en las que tienen que recurrir a diversos apoyos.

• Proporciona una realimentación genuina, tanto a los alumnos sobre sus logros de aprendizaje como a los profesores respecto de su enseñanza y de las situaciones didácticas que plantean.

• Faculta a los alumnos a actuar y a autoevaluarse de la manera en que tendrán que hacerlo en contextos de la vida real.

Ahora bien, las tareas que se deben proponer a los estudiantes, desde este enfoque, deben cumplir con ciertos requisitos:

- **Construcción de una respuesta:** Los estudiantes construyen las respuestas explorando múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto.
- **Habilidades intelectuales de orden superior:** Los estudiantes construyen respuestas a preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.
- **Autenticidad:** Las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades que reflejan buen aprendizaje, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.
- **Integración:** Las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias, dominios y sectores (como lenguaje con ciencias) en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.
- **Proceso y producto:** Con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon no solo para llegar a respuestas potenciales, sino para explorar soluciones múltiples a problemas complejos, además de o en lugar de, evaluar solo un producto final o una respuesta única, correcta.
- **Profundidad en lugar de amplitud:** Las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferirán a la solución de otros problemas.

En este escenario y en colaboración con otros docentes, el profesor examina el currículo y las actividades que lo componen para expandir los ejercicios típicamente académicos y orientarlos hacia situaciones más auténticas o de la vida real. Pasar de hacer ejercicios del libro de texto y exámenes de selección múltiple a realizar proyectos en grupo es dar un paso, pero

generar actividades retadoras que involucren recursos reales o auténticos debe ser la meta. (CMF, 2019).

1.5.6.4 Instrumentos de la Evaluación Auténtica

La evaluación auténtica es un proceso fundamentalmente multidimensional, dado que a través de ella se pretende obtener variadas informaciones referidas, tanto al producto como al proceso de aprendizaje, estimar el nivel de competencia de un estudiante en un ámbito específico, verificar lo que se ha aprendido en el marco de una progresión, juzgar un producto en función de criterios determinados, apreciar la forma de comunicar hallazgos, etc.

La pluralidad de la evaluación implica que se utilicen variadas estrategias evaluativas, tales como la observación directa, entrevistas, listas de cotejo, proyectos, etc. y múltiples criterios de corrección. También la pluralidad de la evaluación da lugar a variadas.

Mapas de progreso

Utiliza los mapas de progreso para describir la naturaleza del desarrollo del estudiante dentro de un área de aprendizaje y para poseer un marco de referencia que permita monitorear su progreso individual a lo largo del ciclo de estudios. El mapa de progreso gráfica y describe el avance del aprendizaje de un estudiante en relación con indicadores o descriptores de destrezas, competencias, significados o conocimientos.

Los resultados de la evaluación se utilizan para mejorar e individualizar la enseñanza, apoyando a los estudiantes para que comprendan y corrijan sus errores; los progresos individuales se comparan con sus logros anteriores y se da una información general acerca de su ubicación en su respectivo mapa de progreso.

Registros de Autoevaluación

La evaluación auténtica incluye retroalimentación permanente y multidireccional. Una de

las retroalimentaciones que se plantea es la que realiza el propio alumno sobre sus aprendizajes Esta tarea posibilita el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, evaluando y conociendo áreas de fortaleza y debilidades. Mediante la autoevaluación los alumnos pueden reflexionar y tomar conciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen. En la autoevaluación se contrasta el nivel de aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios señalados en el currículo, detectando los avances y dificultades y tomando acciones para corregirlas. Esto genera que el alumno aprenda a valorar su desempeño con responsabilidad.

Un ejemplo de autoevaluación diseñado por un profesor de plástica.

Tabla 2

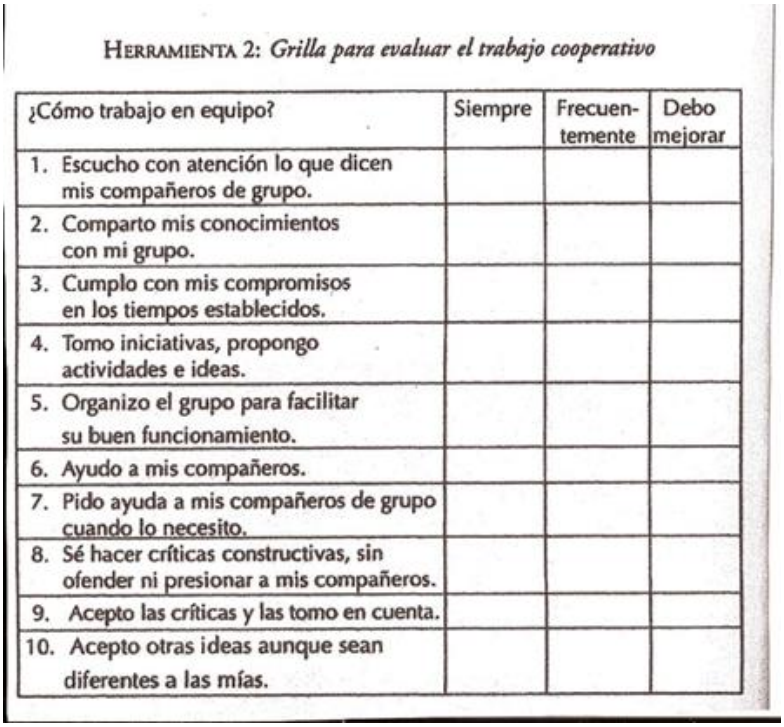
Registro de autoevaluación

aspecto	Empleo de la técnica	Trazos	Persistencia	Limpieza	Creatividad	Colaboración	Uso del color	xx	xxx
Destaco									
Bueno									
Adecuado									
Puedo mejorar									

Imagen recuperada de https://evaluacionautentica2013.wordpress.com/.

Figura 5

Grilla para evaluar el trabajo cooperativo



HERRAMIENTA 2: *Grilla para evaluar el trabajo cooperativo*

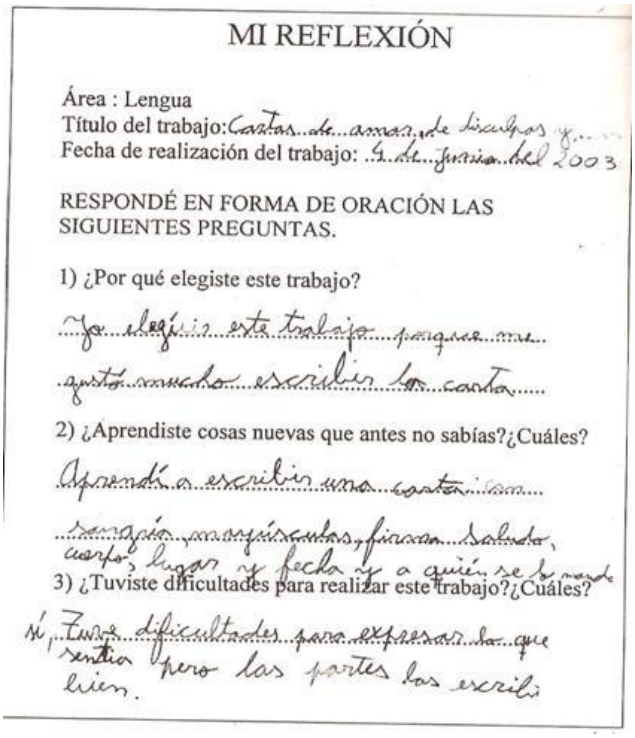
¿Cómo trabajo en equipo?	Siempre	Frecuentemente	Debo mejorar
1. Escucho con atención lo que dicen mis compañeros de grupo.			
2. Comparto mis conocimientos con mi grupo.			
3. Cumplo con mis compromisos en los tiempos establecidos.			
4. Tomo iniciativas, propongo actividades e ideas.			
5. Organizo el grupo para facilitar su buen funcionamiento.			
6. Ayudo a mis compañeros.			
7. Pido ayuda a mis compañeros de grupo cuando lo necesito.			
8. Sé hacer críticas constructivas, sin ofender ni presionar a mis compañeros.			
9. Acepto las críticas y las tomo en cuenta.			
10. Acepto otras ideas aunque sean diferentes a las mías.			

Imagen recuperada de https://evaluacionautentica2013.wordpress.com/.

El uso de esta grilla de auto-observación le permitirá que cada alumno obtenga una valoración de sus trabajos en términos de cada uno de los criterios planteados y de esta manera identificar los aspectos el alumno considera que puede mejorar, y los aspectos en los que ha realizado un buen trabajo. Para una siguiente oportunidad, el mismo alumno, sin necesidad de que sea dirigido por el profesor, podrá emplear este registro para evaluar otro trabajo similar y observar de esta manera si ha logrado un progreso en los diferentes aspectos.

Figura 6

Reflexión del aprendizaje



MI REFLEXIÓN

Área : Lengua
Título del trabajo: Cartas de amor, de disculpas y...
Fecha de realización del trabajo: 4 de Junio del 2003

RESPONDÉ EN FORMA DE ORACIÓN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS.

1) ¿Por qué elegiste este trabajo?

Yo elegí este trabajo porque me gustó mucho escribir la carta.

2) ¿Aprendiste cosas nuevas que antes no sabías?¿Cuáles?

Aprendí a escribir una carta como sangría, mayúsculas, firma, saludo, cuerpo, lugar y fecha y a quién se la mando

3) ¿Tuviste dificultades para realizar este trabajo?¿Cuáles?

Sí, tuve dificultades para expresar lo que sentía pero las partes las escribí bien.

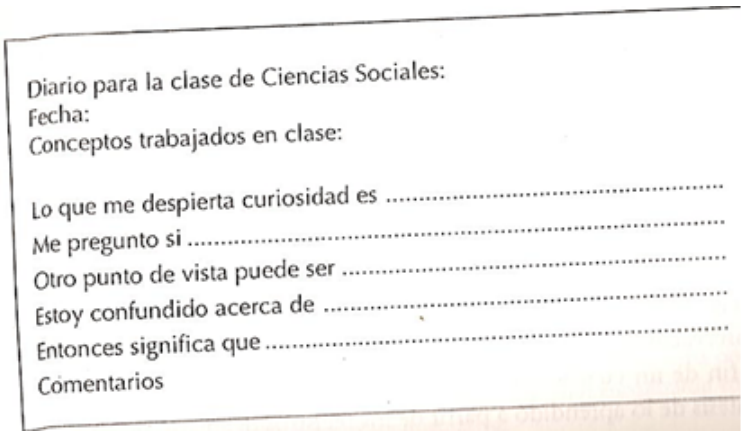
Imagen recuperada de https://evaluacionautentica2013.wordpress.com/.

Escribir El diario de mis aprendizajes

Este instrumento se basa en el poderoso concepto que escribir enseña. Escribir ayuda al cerebro a procesar la información. Escribir ayuda a relacionar conceptos con experiencias previas. Escribir documenta los aprendizajes.

Figura 7

Diario de aprendizaje


Diario para la clase de Ciencias Sociales:
Fecha:
Conceptos trabajados en clase:

Lo que me despierta curiosidad es .....
Me pregunto si .....
Otro punto de vista puede ser .....
Estoy confundido acerca de .....
Entonces significa que .....
Comentarios

Imagen recuperada de https://evaluacionautentica2013.wordpress.com/.

Rubricas matriz de valoración

Un método diseñado para facilitar la calificación y acelerarla, así como para proveer de una más útil realimentación a los alumnos, es el uso de rúbricas. Cuando calificamos productos auténticos del aprendizaje, una rúbrica es el modo sencillo, rápido y consistente de organizar la calificación.

Figura 8

Rúbrica

Rúbrica: dramatización histórica

Criterio	*Calidad*			
	Muy buena	Buena	Regular	Necesita mejorar la tarea
Información correcta	Toda la información histórica es correcta y respeta un orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica es correcta y respeta un orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica es correcta y es confuso el orden cronológico.	La mayor parte de la información histórica es incorrecta y no respeta un orden cronológico.
Información solicitada	Los estudiantes incluyeron más información de la requerida.	Los estudiantes incluyeron toda la información necesaria.	Los estudiantes incluyeron la mayor parte de la información básica necesaria.	Los estudiantes no incluyeron toda la información básica necesaria.
Personajes	Los personajes seleccionados responden al contexto y además han sido recreados.	Los personajes seleccionados responden al contexto.	Sólo algunos personajes seleccionados responden al contexto.	Los personajes no responden al contexto.
Vestuario	Los estudiantes usaron un vestuario acorde con la época, demostrando creatividad.	Los estudiantes usaron la mayoría de los elementos del vestuario acorde con la época.	Los estudiantes usaron sólo algunos elementos del vestuario acorde con la época.	Los estudiantes no usaron elementos del vestuario acorde con la época.
Participación	Todos los alumnos del grupo participaron activamente incluyendo roles "detrás del escenario".	La mayoría de los alumnos del grupo participó activamente incluyendo roles "detrás del escenario".	Pocos alumnos del grupo participaron activamente incluyendo roles "detrás del escenario".	Pocos alumnos participaron y sólo en roles sobre el escenario.

Imagen recuperada de https://evaluacionautentica2013.wordpress.com/.

Una rúbrica es básicamente una lista de características que facilita evaluar la calidad de un producto de aprendizaje determinado. Identifica los rasgos y los componentes que deben estar presentes para indicar el nivel que se ha alcanzado en el aprendizaje.

En otras palabras, una rúbrica es un *conjunto de criterios de evaluación* que especifica las características del producto para cada nivel de calidad, usualmente asociado con una letra o un número.

1. Son una poderosa herramienta para el maestro que le permite evaluar de una manera más objetiva, pues los criterios de la medición están explícitos y son conocidos de antemano por todos, no se los puede cambiar arbitrariamente y con ellos se hace la medición a todos los casos sobre los cuales se ofrezca emitir juicios.

2. Promueven expectativas sanas de aprendizaje en los estudiantes pues clarifican cuáles son los objetivos del maestro respecto de un determinado tema o aspecto y de qué manera pueden alcanzarlos los estudiantes.

3. Enfocan al profesor para que determine de manera específica los criterios con los cuales va a medir y documentar el progreso del estudiante.

4. Permiten al maestro describir cualitativamente los distintos niveles de logro que el estudiante debe alcanzar.

5. Permiten que los estudiantes conozcan los criterios de calificación con que serán evaluados, previamente al momento mismo de la evaluación.

6. Aclaran al estudiante cuáles son los criterios que debe utilizar al evaluar su trabajo y el de sus compañeros.

7. Permiten que el estudiante evalúe y haga una revisión final a sus trabajos, antes de entregarlos profesor.

8. Indican con claridad al estudiante las áreas en las que tiene falencias o deficiencias y con esta información, planear con el maestro los correctivos a aplicar.

9. Proveen al maestro información de retorno sobre la efectividad del proceso de enseñanza que está utilizando.

10. Proporcionan a los estudiantes retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades en las áreas que deben mejorar.

11. Reducen al mínimo la subjetividad en la evaluación.
12. Promueven la responsabilidad.
13. Ayudan a mantener el o los logros del objetivo de aprendizaje centrado en los estándares de desempeño establecidos y en el trabajo del estudiante.
14. Proporcionan criterios específicos para medir y documentar el progreso del estudia

Portafolios

Un portafolios es una colección de documentos del trabajo del estudiante que exhibe su esfuerzo, progreso y logros. El portafolio es una forma de evaluación que permite monitorear el proceso de aprendizaje por el profesor y por el mismo estudiante, permite ir introduciendo cambios durante dicho proceso. Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación.

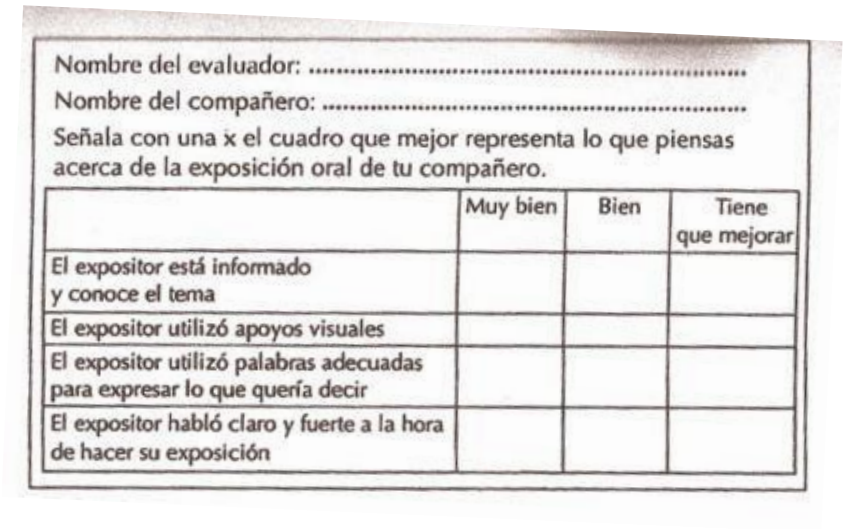
Grillas de Coevaluación

La Coevaluación consiste en la evaluación del desempeño de un alumno a través de la observación y determinaciones de sus propios compañeros de estudio. El mencionado tipo de evaluación resulta ser realmente innovador porque propone que sean los mismos alumnos, que son los que tienen la misión de aprender, los que se coloquen por un momento en los zapatos del docente y evalúen los conocimientos adquiridos por un compañero y que ellos también han debido aprender **oportunamente.**

La coevaluación permite desarrollar en los alumnos una mirada positiva de los aprendizajes, enseñándoles a centrar su evaluación en lo que gustó, en lo que sorprendió, en lo que está y se puede mejorar.

Figura 9

Coevaluación



Nombre del evaluador: .....

Nombre del compañero: .....

Señala con una x el cuadro que mejor representa lo que piensas acerca de la exposición oral de tu compañero.

	Muy bien	Bien	Tiene que mejorar
El expositor está informado y conoce el tema			
El expositor utilizó apoyos visuales			
El expositor utilizó palabras adecuadas para expresar lo que quería decir			
El expositor habló claro y fuerte a la hora de hacer su exposición			

Imagen recuperada de https://evaluacionautentica2013.wordpress.com/.

Retroalimentación al docente por parte de los alumnos

La evaluación auténtica, se caracteriza por brindar alta retroalimentación a toda la comunidad de aprendizaje. El docente puede beneficiarse con la retroalimentación que le dan sus alumnos. Esto permite mejorar la calidad de los aprendizajes ya que posibilita potenciar las estrategias , dinámicas , valores y actitudes valoradas y apreciadas por los alumnos y mejorar aspectos que hacen al logro de aprendizajes significativos .

La retroalimentación de los alumnos se puede organizar como una instancia formal oral o escrita. En este caso se suele entregar una grilla con una escala de valoración a los alumnos.

Figura 10

Retroalimentación entre pares.

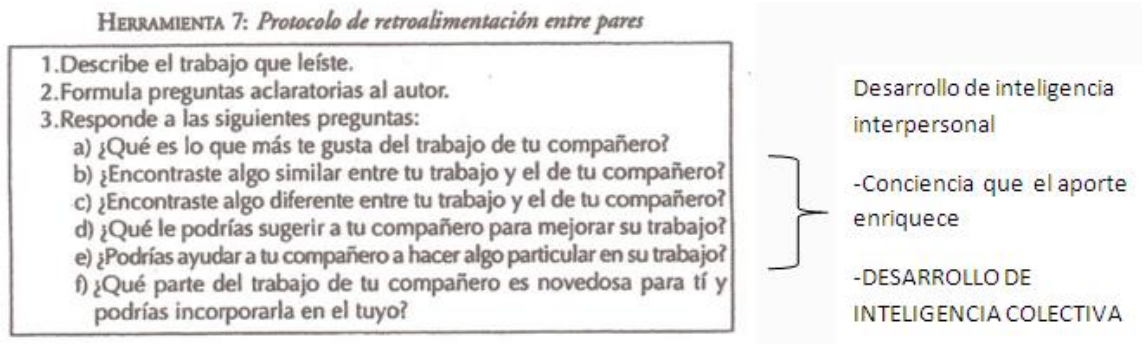


Imagen recuperada de https://evaluacionautentica2013.wordpress.com/.

1.6 Estado del arte

En la búsqueda de fortalecer la labor docente e indagar exhaustivamente en diversas fuentes, se pudo constatar que las prácticas reflexivas, han sido motivo de inquietud, investigación y análisis desde tiempo atrás, cobrando mayor relevancia en la educación superior distancia y/o virtual, sin embargo debido a la prolongada cuarentena a la que han sido sometido tanto estudiantes como docentes, existe la obligación de pasar de una educación presencial a una virtual de manera abrupta, asumiéndolo como un reto más donde a ambos actores, les ha tocado aprender sobre la marcha, adaptarse y aprehender de los recursos tecnológicos con los que cuenta, para desarrollar una labor humanamente eficiente a través de la pantalla. Seguramente tanto docentes como estudiantes saldrán más fortalecidos de este momento, en cuanto al uso de las herramientas tecnológicos, entonces sería convenientes aprovechar las virtudes de la educación virtual y complementar el trabajo presencial de los estudiantes al regresar a la alternancia académica y finalmente retornar a la presencialidad.

Al respecto, en el artículo de investigación denominado “Proceso de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia” desarrollado por Mata A., Hernández P. y Centeno G.

(2019). El desarrollo profesional de los docentes ha sido un tema de debate en los espacios de las políticas internacionales, que han señalado reiteradamente una vinculación entre las prácticas de enseñanza y los resultados de logro educativo de los estudiantes. Diversas investigaciones han mostrado la necesidad de orientar los procesos de formación inicial y continua hacia la formación de profesionales reflexivos, capaces de investigar sobre su práctica y mejorarla.

Este trabajo presenta algunas reflexiones relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes en el contexto de los posgrados en educación, como un proceso de formación que pretende aportar a la mejora continua de la práctica de los profesores, considerados como elemento esencial en el camino de la llamada calidad educativa en México. Es importante resaltar que para hablar de calidad y mejoras continuas, es necesario valorar los resultados obtenidos a lo largo de un proceso y actuar inmediatamente a través de la retroalimentación formativa.

Así mismo, encontramos en el artículo de investigación “Retroalimentación docente y aprendizaje en talleres virtuales de escritura”, desarrollado por Difabio H. y Álvarez G. (2018), mediante una metodología mixta, analizamos la retroalimentación del docente en la producción de un capítulo que los estudiantes elaboran como cierre de un taller virtual orientado a la escritura de la tesis de posgrado, así como los cambios que efectúan a partir de esa retroalimentación. En las conclusiones, destacamos aspectos importantes del estudio, a saber: la incidencia positiva de la retroalimentación del docente en la producción de un capítulo de tesis de posgrado en un taller virtual y la asociación entre ocurrencia de la mejora y el perfil aproximado del alumno.

Verificando así una vez más las bondades de la retroalimentación, puesto que si se evidencia la mejora del proceso educativo en un ambiente virtual, en la presencialidad sería más

impactante porque la comunicación sería más directa y cercana generando un mejor clima de confianza.

De otro modo, Agreda, A. y Pérez M. (2020) en su investigación “Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva”, expresa que los docentes enjuician y cuestionan sus actuaciones mediante la reflexión, de modo que les permite mejorar su rol orientador y mediador del proceso de aprendizaje. Por otro lado, el acompañamiento pedagógico como estrategia formativa ligada al intercambio de experiencias pedagógicas se inicia en el registro de situaciones observables, el diálogo reflexivo y los grupos de inter-aprendizaje entre docentes acompañados y acompañantes que permiten transformar sus prácticas docentes.

Al respecto, Cifuentes, G. (2018) en su investigación expresa “Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores”, cuyo objetivo fue visibilizar cómo ha cambiado el aprendizaje sobre las rutinas de pensamiento en los docentes de una institución pública del departamento de Cundinamarca, con el fin de develar el pensamiento reflexivo de los profesores y sus implicaciones en las prácticas pedagógicas. Se trabajó bajo un enfoque cualitativo, con la investigación acción-reflexión. Los principales instrumentos utilizados fueron la rutina de pensamiento Antes pensaba... ahora pienso y el taller pedagógico investigativo, los cuales permitieron evidenciar cómo las transformaciones en las maneras de concebir las rutinas de pensamiento giraron en torno a la secuencia didáctica desde la cual se abordó el desarrollo de las comprensiones sobre el tema: en primer lugar, al partir de los saberes previos, conocer la utilidad y funcionalidad de esta estrategia; en segundo lugar, la investigación guiada, que incluyó la aproximación a diversas fuentes, el trabajo colaborativo y reflexivo; y por último, la transferencia de lo aprendido en el momento de articular rutinas de pensamiento al trabajo de aula con los estudiantes.

Márquez, M. (2019). en su trabajo titulado “El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del profesional Reflexivo”. El ensayo expone aspectos pertinentes a la temática “Praxis Colaborativa del Docente desde la Perspectiva Reflexiva-Vivencial”, a fin de develar la debilidad en la práctica colaborativa de los docentes, debido a la ausencia de aplicación de proyectos de trabajo compartido en la cotidianidad pedagógica, lo cual podría generar una actitud de cambio que, eventualmente, no se da por la falta de comunión dialógica, colaboración y reflexión. Este manuscrito pretende ilustrar el valor de la experiencia como hecho fundamental del proceso reflexivo y autocrítico de la labor colaborativa de los docentes, en el desarrollo del pensamiento práctico del profesional reflexivo. Dicha revisión considera al trabajo colaborativo como modelo co-constructivo de la práctica reflexiva, herramienta de y para los docentes, miembros proactivos y participativos en un centro educativo. Por tanto, es necesario que los docentes, como un esfuerzo de construcción social y colectiva, le otorguen relevancia a esta tarea en la institución escolar donde laboran.

El trabajo colaborativo, entre pares docentes fortalece los lazos de empatía que impulsa a una verdadera transformación del quehacer cotidiano con los estudiantes, obteniendo así un aprendizaje enriquecido con los resultados obtenidos de su experiencia.

Por su parte, Castiblanco, O. (2019). expresa en su artículo investigativo, “El pensamiento crítico en la formación de profesores de ciencias naturales” que, al parecer en nuestra sociedad estamos requiriendo cada vez con mayor fuerza de profesionales de la enseñanza que tengan sentido crítico y reflexivo sobre sí mismos, como sujetos individuales y también como sujetos de una sociedad.

Pero se requiere que además puedan transmitir este sentido a sus estudiantes y en general a su entorno para que un día seamos sociedades críticas y reflexivas. Muchos eventos de índole

política y también académica en el mundo indican que las sociedades no construyen criterios sólidos para la toma de decisiones y por ello acaban siendo víctimas de las mismas decisiones que toman con base en intereses particulares, miedos, creencias poco fundamentadas, forcejeos de poder, modas, sin tener consciencia de los efectos de sus decisiones como sociedad y, por supuesto, como individuos, en lo social y en lo académico.

De acuerdo con Cerecero, I. (2019) en su artículo “Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva”, constituye una investigación documental que describe algunos antecedentes de la práctica reflexiva, fundamentalmente acerca de la reflexión. Posteriormente, se vincula la práctica reflexiva con la investigación-acción y se presentan diez modelos que ejemplifican diversas opciones, que aun cuando provienen de distintas teorías o métodos, pretenden ser alternativas para ejercer una praxis que permita la mejora tanto de la práctica profesional, como de quien la lleva a cabo.

Se estima que la práctica reflexiva puede alentar el aprendizaje y la transformación no solo del ejercicio profesional, sino también del sujeto que la ejerce, pudiendo emplear el modelo que convenga a sus intereses y a la profundidad de cambio que quiera experimentar. Los profesionales necesitan ser reflexivos, conocerse a ellos mismos, conocer su trabajo, su contexto y provocar cambios para el bien común.

Cada vez es más evidente la necesidad de ser personas reflexivas, críticas y analíticas que, a través del pensamiento y el conocimiento, transcienda y transforme la realidad en que se desenvuelve, donde la solución de los problemas surja desde el interior de quien lo vive y contribuya a la evolución social.

Explica Castañeda, M. (2018) en su trabajo “Percepciones de los maestros de la evaluación diagnóstica formativa del Decreto 1278 de 2002: aportes, limitaciones y obstáculos al

desarrollo profesional". Tesis de grado para optar el título de Magister en Educación, con énfasis en evaluación y gestión educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional. Este estudio analiza los aportes, limitaciones y posibles obstáculos que se evidencian en el proceso de la Evaluación de Carácter Diagnostico Formativa (ECDF), en el marco de los Decretos 1278 del 2002 y el 1757 del 1 de septiembre 2015 a los maestros de Básica Primaria, Secundaria y Media. Se realiza a partir de la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1997) y el enfoque cualitativo, apoyado por el método de Elliot Eisner (descripción, interpretación, análisis y valoración) y Cisterna (2005) (categorización y triangulación de instrumentos). Con el fin de promover la evaluación en el desarrollo profesional y la transformación desde la pedagogía crítica, se utilizan referentes teóricos como las políticas educativas asociadas con la evaluación docente en Básica Primaria, Secundaria y Media, a partir de la mirada de los organismos internacionales en países como Chile y México y Colombia, las Tendencias de la Evaluación a partir de lo administrativo y lo pedagógico, y la ECDF.

De la misma forma, Espitia, D. (2019). muestra en su investigación "Análisis crítico y propositivo de la evaluación de desempeño anual docente: como asunto que transcurre desde las territorialidades y en contexto". Tesis de grado, que se presenta a propósito de considerar la evaluación de desempeño anual docente del decreto 1278, con la intención de preguntarse cómo es asumida en el territorio escolar, desde la acción dialógica con el sujeto maestro, mediante las entrevistas donde manifestaron sus sentires y vivencias en las territorialidades y en contexto, referenciados en ejes transversales que son inherentes al humano en su proceder, como las concepciones de territorio, y de vida, las relaciones de poder y la ética, permitiendo un camino de reflexión y proposición frente al proceso evaluativo.

También Gómez, R. (2018) en su investigación, "Relación entre el sistema evaluativo institucional declarado y las prácticas evaluativas en un colegio distrital una oportunidad para la reflexión". Tesis de grado, donde el autor, pretende Identificar los principios, aspectos y propósitos establecidos en la propuesta evaluativa planteada en el SIE, del Colegio Tibabuyes Universal, describir las tendencias y modelos pedagógicos de los maestros participantes del estudio para el desarrollo de las prácticas evaluativas, analizar las estrategias, instrumentos y demás registros, consignados por los docentes durante el desarrollo de sus prácticas. En la medida que se establezca la comprensión, describirlas, con el propósito de comprenderlas y establecer la relación con los principios y propósitos del Sistema Institucional de Evaluación, (SIE) y proponer alternativas de mejoramiento. Para aportar en el estudio se relacionan categorías conceptuales como Historia y tipos de evaluación, modelos pedagógicos, decreto 1290 y el modelo sistémico transformador de Giovanny Iafranchesco.

Salazar, J. (2019) afirma en su tesis, "Evaluación docente: retos y oportunidades de mejora de la práctica pedagógica, en la facultad de estudios a distancia de la Fundación Universitaria San Martin sede Bogotá". El presente Proyecto de Grado, denominado "Evaluación Docente: Retos y Oportunidades de Mejora de la Practica Pedagógica, en la Facultad de Estudios a Distancia de la Fundación Universitaria San Martin Sede Bogotá", se propuso con el fin de contribuir y concientizar a la Comunidad Académica de la Facultad de Estudios a Distancia de la Fundación Universitaria San Martin, más específicamente a los Docentes y Directivas, sobre la importancia de la realización y seguimiento, del Proceso de Evaluación Docente, Se planteó, como un estudio de caso, a partir del resultado de la evaluación docente, realizada en el segundo periodo lectivo del 2018, de la Facultad de Estudios a Distancia de la Fundación Universitaria San Martin, y con base a la pregunta de investigación de ¿Cómo contribuir al mejoramiento de la

práctica pedagógica de los docentes, aprovechando el resultado de la evaluación docente, al interior de la Facultad de Estudios a Distancia de la Fundación Universitaria San Martin, sede Bogotá, planteando como objetivo general, Analizar el proceso actual de la evaluación de docentes al interior de la Facultad de Estudios a Distancia de la Fundación Universitaria San Martin sede Bogotá, con el fin de fortalecerlo y de esta manera aportar al mejoramiento de las actividades pedagógicas. Posteriormente a la fase investigativa descrita, el presente proyecto abordó una fase práctica en la que se analizó el resultado del proceso de Evaluación Docente, el contexto de dicha evaluación para determinar sus falencias, y así proponer un nuevo instrumento de Evaluación.

Promover la evaluación docente en las instituciones educativas, es una estrategia que armoniza con la transformación de las prácticas pedagógicas, pero es importante resaltar que al igual que todo proceso merece ser analizado y mejorado.

García, C. (2019) en su escrito titulado “La transformación del examen en la enseñanza de la biología: condiciones de posibilidad desde una reflexión pedagogía” plantea como este trabajo investigativo, le permite al maestro crear, pensar, preguntarse, proponer, planear y reflexionar, sobre su quehacer y las dinámicas que emergen del mismo; en este camino investigativo se configura, indaga y problematiza, las tensiones del examen, en relación con la enseñanza-aprendizaje y maestro- estudiante desde las políticas educativas y sus prácticas en las instituciones escolares. De esta manera, a partir del reconocer y visibilizar las prácticas que constituyen este proceso evaluativo se pueden evidenciar los modos de producción, circulación, transformación y permanencia de las prácticas evaluativas a propósito del aprendizaje de la Biología, en sus discursos y prácticas actuales, en consecuencia esta investigación realiza un análisis histórico de las acciones que permiten preguntarse por el presente. Por esta razón es

necesario preguntarse por la enseñanza, el aprendizaje, el maestro, el estudiante y las tensiones que abordan el examen en las escuelas lo que caracteriza la reflexión pedagógica.

Por su parte, Centeno, M y Chinga, G. (2019), "Habilidades del pensamiento en el aprendizaje significativo". La investigación se realizó en el colegio fiscal "Francisco Huerta Rendón" con propósito de estudiar la relevancia de las habilidades del pensamiento dentro de las aulas de clase y como ayudan para la obtención del aprendizaje significativo.

Teniendo en cuenta que las habilidades del pensamiento brindan a los estudiantes procesos de investigación donde podrán desarrollar todas sus ideas, ser críticos y reflexivos dentro del aula como fuera de ella.

Se realizaron investigaciones bibliográficas y de campo y usamos los instrumentos de evaluación en docentes, estudiantes y rector de la institución para lograr medir y analizar el nivel de conocimiento y aplicación de dichas habilidades. Por lo que se procedió a la creación y aplicación de talleres educativos basados en las habilidades para que los estudiantes logren tener un aprendizaje significativo para su desarrollo integral como persona y que los docentes motiven a sus estudiantes a conocer todo su potencial académico.

Algo similar dilucida la presente investigación, denominada "Habilidades del pensamiento en el rendimiento estudiantil" de los autores Quiroz, V, Villón C. y Del Rocío J. (2019) es un trabajo fundamental en donde se pone en consideración las habilidades del pensamiento en el rendimiento académico, en los estudiantes de la escuela de educación básica "15 de Agosto" del Cantón Playas en año lectivo 2018-2019. La presente investigación tiene como propósito mejorar la calidad de aprendizaje el desarrollo de habilidades del pensamiento en talleres lúdicos. Es estudio bibliográfico y de campo con un proceso sistemático con la elaboración de las encuestas a estudiantes, padres de familia, docentes y entrevistas a directivo

en donde se plantea diseñar talleres lúdicos para los estudiantes con procesos metodológicos, para lograr el desarrollo de las habilidades del pensamiento de los estudiantes y por parte de los integrantes de la comunidad educativa. Los resultados se muestran que se mejoran de manera cualitativo y cuantitativo.

De nuevo, Medina, N. (2019) en su informe, “Intervención psicoeducativa en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior: capacitación docente” da cuenta respecto a la experiencia profesional conectada con la realidad educativa, identificando problemas propios del ámbito de la Psicología Educacional, que fueron abordados para generar soluciones efectivas en el contexto de la actividad de grado, desarrollada durante los cuatro semestres de duración del programa de Magíster en Psicología Educacional de la Universidad del Desarrollo. Para lo cual fue realizado un diagnóstico en el Colegio de la Ciudad de Chillán, con la finalidad de detectar y delimitar las necesidades institucionales para establecer una demanda real por parte de la institución. A raíz de ello, la temática a abordar en el marco de la intervención, fueron las prácticas pedagógicas para favorecer las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior en los/as estudiantes, como resultado de la necesidad detectada, a través de la implementación de un diseño de intervención enfocado en la capacitación docente. Incentivar las habilidades del pensamiento tanto en docentes como en los estudiantes, relata la autora, propende por el mejoramiento académico, a través de la capacitación docente.

En esta perspectiva, Fragoso R. y Conchas M. (2019), en su obra “Práctica reflexiva: un reto para la formación inicial del nuevo docente”. La escuela normal de Ecatepec a través de los cuarenta y cinco años de su fundación la principal función es formar docentes para la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) el propósito de la investigación fue reconocer la formación inicial durante su trayecto formativo, como se van consolidando las competencias

genéricas y profesionales que se enuncian en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria y logro del perfil de egreso.

La investigación fue de corte cualitativo donde los sujetos que interactúan son los docentes en formación y los formadores de docentes; uno de los ejes rectores de su formación es el trayecto de prácticas profesionales, desde el primer semestre interactúan con las escuelas de educación básica al realizar sus prácticas de observación, adjuntía e intervención de manera gradual secuencial y con profundidad cuando están en el último grado de la carrera en condiciones reales de trabajo docente, van construyendo, analiza y reflexionando su propia formación docente, e identidad normalista.

Una vez más en el presente estudio denominado “Innovación Educativa y Evaluación de los aprendizajes en contextos diversos”, Ruay, R. (2019) es una propuesta metodológica – reflexiva de la evaluación de los aprendizajes como una estrategia para innovar en el aprendizaje, donde tienen cabida todos los actores que comprenden el proceso de enseñar y aprender. Se develan prácticas evaluativas de los docentes donde se estimulan el desarrollo de las habilidades metacognitivas para que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprender, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error. Es presentada la evaluación como una herramienta en manos del estudiante para tomar conciencia de lo aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes y así autorregular su propio proceso de enseñanza, combinado las estrategias didácticas con las evaluativas. Esto implica un cambio en la concepción evaluativa tanto del profesor como del estudiante, responsabilizándolo a este último de sus instrucciones.

Por otra parte, Zabala, J. y Sánchez J. (2019) “Evaluar por competencias o como ponencia. Una mirada reflexiva y crítica. Desde la racionalidad crítica han emergido nuevos

modos de pensamiento sobre la teoría y práctica evaluativa con sentido de lo sociocontextual y humano, propiciando la recuperación del sujeto sociohistórico y cultural requerido para el desarrollo de las comunidades.

Por ello, el objetivo de este trabajo es develar las bases constitutivas de la evaluación por competencia, desvinculada de lo subjetivo para avizorar una noción otra como potencia. Para ello, se utilizó la hermenéutica crítica, como camino metodológico para adentrarnos en la realidad evaluativa, mostrando dos aristas posibles de su quehacer: la cosificación del sujeto educativo o su emancipación. En tal sentido las ideas de Freire (2006), Foucault (1990), Deleuze y Guattari (1999), sirven de sustento para proponer una evaluación como potencia del ser humano más humano, quien, al empoderarse de su subjetividad, re-invente la realidad en colectivo como expresión de lo intersubjetivo.

Es decir, una evaluación de lo sensible, lo creativo y lo autónomo, intrínseco en la formación, la cual resurgirá como potenciación emancipadora y vitalista de la praxis pedagógica, desde una ontología otra de su hacer. En suma, las actuales demandas socioeducativas conminan a una nueva ontoepistemología de la evaluación para la transformación emancipadora del ser de la educación. Para ello, tenemos que deslastrarnos de nociones y prácticas técnico instrumentales, así trazar nuevas líneas de fuga en su acontecer, constituyéndola en un espacio para la potenciación de lo humano.

Similarmente, Arreola, R. (2019), en su artículo “Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva” tiene como objetivo presentar una propuesta para la formación y la evaluación docente, generada a partir de los hallazgos de una investigación desarrollada, cuya metodología fue de corte cualitativo, para ello se retoma el interaccionismo simbólico y la oralidad. En dicho estudio se utilizó como

instrumento la entrevista a profundidad, la cual recuperó la narrativa oral de estudiantes de una escuela secundaria de la Ciudad de México.

El análisis de resultados se elaboró mediante la definición de categorías empíricas y analíticas a partir de las respuestas de los entrevistados, las cuales aunadas a las categorías teóricas permitieron de-construir, describir, comprender e interpretar lo que sucede en el aula, es decir, comprender los significados de las y los estudiantes, los desempeños docentes, las prácticas educativas y la forma de interactuar de los actores sociales con y en el entorno escolar.

Dichos hallazgos referentes a los significados que les representan al estudiantado de secundaria, las prácticas docentes de su profesorado y las características que le otorgan a un buen educador, constituyeron el sustento de la propuesta de intervención aquí desarrollada. La propuesta consiste en formular un sistema de competencias que oriente la formación y la evaluación docente; dicho sistema ofrece un conjunto de competencias el cual permite sustentar la formación de docentes, la práctica educativa y la evaluación de la función docente, así como un conjunto de acciones estratégicas para instrumentar y operar dicho sistema, desde una perspectiva de práctica reflexiva orientada a la transformación de la subjetividad docente.

Ahora bien, Castelán, A., Escalante J. y Butanda R. (2019) en su artículo denominado “Estrategias para desarrollar la práctica reflexiva. Una mirada desde las experiencias de las futuras educadoras”. El inestable contexto que vive México demanda una formación docente reflexiva y crítica, que integre la investigación e innovación en los procesos educativos, como base del progreso económico, social y sostenible de nuestra sociedad. Esta investigación pretendió identificar las estrategias que utilizan las estudiantes del 8° semestre, de la Licenciatura en Educación Preescolar, generación 2012-2018, para desarrollar un análisis reflexivo en y sobre su práctica profesional en los jardines de niños.

Es una investigación cualitativa_ fenomenológica. Se aplicaron 60 entrevistas narrativas para reconstruir los recursos metodológicos y estratégicos brindados durante su proceso formativo, para reflexionar, argumentar e innovar su práctica profesional; se valoró el nivel de competencias profesionales y éticas para mejorar su trabajo docente. La información obtenida en las entrevistas, fue transcrita. Se utilizó la técnica de análisis del discurso, para identificar las representaciones discursivas sobre el nivel de práctica reflexiva de ellas. El procesamiento de análisis fue la reducción de información, según las categorías definidas en los referentes teóricos. La información fue concentrada en matrices y validada con una triangulación teórica. El resultado de la investigación sigue un orden narrativo, fundamentalmente descriptivo, basado en la información registrada en categorías acordes a los objetivos propuestos, y del marco teórico.

En relación, Ponce, N., y Galleguillos, P. (2029) en su artículo “La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente” mencionan que tanto en Chile como en América Latina y el Caribe, el desempeño de los y las profesoras, en los distintos establecimientos educativos, ha sido objeto de permanente cuestionamiento. Esto debido a que la formación entregada por las instituciones que forman profesores, no han estado a la altura para satisfacer las demandas del contexto educativo y social Latinoamericano. En este sentido, la iniciación de la práctica como espacio de fortalecimiento de la profesión docente, se considera uno de los requisitos fundamentales que los sistemas de formación inicial deben proveer. En relación a lo anterior, el siguiente documento tiene como objetivo proponer un modelo pedagógico para la Formación Inicial Docente (FID), desplegado bajo el eje de práctica y con foco en el desarrollo de competencias de reflexión e investigación-acción.

Fuente L. y Reyes M. (2018) plantean en su investigación “La competencia comunicativa docente como elemento cognitivo esencial del proceso enseñanza- aprendizaje” que la enseñanza

universitaria se encuentra inmersa en un proceso de evolución hacia prácticas didácticas basadas en el enfoque por competencias. Este modelo formativo orienta sus propósitos a la construcción de personas a través del aprendizaje, motivo por el cual introduce cambios significativos en la concepción de la educación: promueve que los estudiantes adquieran conocimientos y capacidades, habilitándolos para aprender de manera autónoma; atribuye a los profesores la responsabilidad de la educación de sus alumnos, asignándoles el versátil rol de mentor - facilitador; y consolida un ecosistema educativo formado por espacios de aprendizaje donde la comunicación es el principal punto de encuentro.

La presente tesis doctoral tiene como objeto vincular la figura del docente como comunicador a la consecución exitosa de los objetivos de la educación, para lo cual plantea una aproximación descriptiva y analítica a la competencia comunicativa como elemento cognitivo esencial en la adaptación del rol docente durante el desarrollo del proceso enseñanza - aprendizaje. La investigación teórica ha permitido, a través del examen de más de doscientas cuarenta referencias bibliográficas, enunciar diez principios que se consideran fundamentales a la hora de que los docentes pongan en práctica su capacitación para comunicar.

La investigación empírica, en la que se ha consultado a una muestra de más de mil alumnos de las Universidades Complutense de Madrid, Rey Juan Carlos de Madrid y Carlos III de Madrid, ha permitido obtener patrones de conducta de los estudiantes de estas universidades. En conclusión, la competencia comunicativa del docente es la piedra angular de la educación por competencias. La educación plena sólo se alcanza a través de la comunicación.

Dentro de las competencias del docente, encontramos que la competencia comunicativa tiene una notabilidad incomparable dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, puesto que es un

acto comunicativo básicamente y que el docente debe ir perfeccionando con el paso de los años a través de la reflexión de la práctica cotidiana.

Seguidamente, Garcés, J. Labra, P. y Vega L. (2020) en su estudio “La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior”, se centran en la elaboración de una estrategia formativa de retroalimentación generada por el equipo técnico de la Unidad de Mejoramiento Docente (UMD) para los estudiantes de nueve carreras renovadas de una universidad estatal regional.

Se parte de las siguientes interrogantes: ¿Cómo aprende un estudiante universitario novel? ¿Cómo reflexiona el estudiante sobre su proceso de aprendizaje? ¿Existe una estrategia de retroalimentación en carreras universitarias?

Se utilizó una investigación cualitativa de caso múltiple mediante una metodología mixta y diseño etnográfico, y para dicho fin el equipo de la UMD analizó dos documentos oficiales como referentes, así como cuatro reuniones de trabajo y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes participantes de la intervención.

Entre los principales resultados de esta estrategia aplicada por el equipo técnico se revela que el puntaje Prueba de Selección Universitaria (PSU) no se relaciona con su rendimiento académico, aunque existen diferencias asociadas a factores escolares y aspectos personales de los estudiantes. Así mismo se manifiesta que contaron con diversas estrategias de preparación para el ingreso a la vida universitaria, pero sin un acompañamiento efectivo. Adicionalmente, existe disconformidad sobre sus resultados académicos debido a problemas de adaptación universitaria, factores personales y la complejidad de las asignaturas.

Por último, el estudio puntualiza la necesidad de fortalecer en los estudiantes las estrategias de aprendizaje de motivación, manejo de la ansiedad y planificación del estudio, todo ello

sumado a las funciones cognitivas de precisión y exactitud, exploración sistemática y habilidades lingüísticas.

En el estudio “El método científico como estrategia pedagógica para activar el pensamiento crítico y reflexivo”, Cuesta, L. (2019) utilizó un tipo de investigación mixta con triangulación de la información a partir de las técnicas aplicadas en la recogida de datos: encuestas, talleres, grupos de discusión y observación. Se aplicó un ciclo de aprendizaje titulado Ciencia y método científico el cual estuvo direccionado a facilitar el conocimiento y la comprensión de este método, que las estudiantes emplearon para explicar la maduración del aguacate en condiciones no climatéricas y la oxidación de las frutas. Uno de los hallazgos es que este método, como estrategia de trabajo en el aula, posibilita un aprendizaje duradero, significativo, es transversal, permite la fijación de conceptos y dinamiza la incorporación de nuevo conocimiento.

Continuando con Madrid, J. (2018) y su trabajo “Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social”. Este escrito presenta los resultados del trabajo de grado de maestría en el que se procura analizar las prácticas pedagógicas del grupo de docentes que enseñan ciencias sociales en la institución educativa Concejo de Medellín a la que concurren estudiantes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social, con las que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas en los alumnos a su cargo. Investigación de tipo descriptiva cuyos datos fueron recolectados mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y grupos focales; como resultados, aunque las prácticas se enmarcan en lo tradicional y lo constructivista, el estudiante asiste a rutinas donde predomina lo reproductivo, por eso el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas se

abordan como temas específicos en un momento determinado del año lectivo, eximiéndolos de constituirse en un proceso de carácter transversal que vincule todas las áreas del conocimiento.

Así mismo, Marín, M., Pava, L., Burgos, S. y Gutiérrez, M. (2019) en su estudio “La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior”. Este artículo corresponde a los resultados parciales de la investigación denominada La práctica reflexiva del profesor y su correlación con el desarrollo profesional docente en el contexto de la educación superior: comprensiones y experiencias, cuyo interés general se centra en comprender desde la experiencia y la teoría, las correlaciones críticas y performativas entre la práctica reflexiva del profesor y su desarrollo profesional en educación superior. Del análisis documental se presentan las categorías que emergieron acerca de las prácticas reflexivas y su incidencia en el desarrollo profesional de los profesores. Los resultados se sustentan en el análisis de artículos, libros, capítulos de libros, tesis doctorales, informes de congreso y conferencias, que amplían la comprensión de la práctica reflexiva y la relación que posee con los procesos de innovación, cambio y mejora de la enseñanza.

Luna E. y Hernandez A. (2020), en su artículo denominado “Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea”. Evaluar la docencia con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza implica reconocer su complejidad y contar con instrumentos de evaluación validos que orienten hacia la mejora.

El objetivo de este artículo es reportar el proceso de investigación que permitió desarrollar un cuestionario de evaluación formativa de la docencia en línea con base en la opinión de los estudiantes.

Los participantes fueron seis expertos en el diseño e implementación de cursos en línea y un total de 2821 estudiantes universitarios. El método consistió en dos etapas:

1) Desarrollo del instrumento a través de fundamentación teórica sobre los elementos de la competencia docente en línea susceptibles de ser evaluados por estudiantes; elaboración de la matriz de especificación del cuestionario; validación de la matriz por el juicio de expertos y estudio piloto;

2) Aportación de evidencias de confiabilidad y validez incluyó la aplicación del cuestionario; cálculo de estadísticos descriptivos; análisis de unidimensionalidad por medio del modelo Rasch; determinación de la confiabilidad de los puntajes; análisis factorial exploratorio y confirmatorio. Se demostró que 28 reactivos evalúan el mismo constructo y se confirmaron dos factores: previsión del proceso de enseñanza y aprendizaje; y conducción y evaluación de la experiencia de enseñanza y aprendizaje; una varianza total de 70.01% y alpha ordinal de .998; un índice de ajuste RMSEA= .08, SRMR= .03, CFI= .91. Se concluye que los resultados corroboraron el fundamento teórico del instrumento con características psicométricas aceptables, por lo que se recomienda su aplicación.

Luego, Rodríguez, M. (2020), expresa en su estudio “La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente”. La evaluación formativa como proceso pedagógico cumple una función esencial para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, no obstante, es una práctica poco estudiada y aplicada en el quehacer educativo.

Por tal razón, el objetivo de este estudio fue valorar el conocimiento, la didáctica e instrumentos de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de secundaria de la Institución Educativa Sor Querubina de San Pedro de Surquillo, Lima, Perú.

Mediante un diseño de Investigación-Acción de enfoque cualitativo, se recopilaron los datos informativos a través de entrevistas, grupo focal y observaciones de sesiones de clases. Se utilizó el software ATLAS.ti 7, para la revisión de los resultados obtenidos y en la triangulación

se determinaron las categorías: mejora de los aprendizajes e instrumentos de evaluación. Como conclusión, se determinó que los docentes valoran y promueven, en sus sesiones de enseñanza, la evaluación formativa porque mejora las competencias de los alumnos con una evaluación permanente y una mayor participación en clase.

Además, utilizan, en su mayoría, instrumentos de evaluación formativa como intervenciones orales, prácticas calificadas, trabajos colaborativos y rúbricas para evaluar exposiciones grupales de los estudiantes. Palabras clave: evaluación formativa; docente de secundaria; práctica pedagógica.

Así mismo, Turra, O. y Flores, C. (2019). En su escrito “La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía”. presenta resultados de una investigación que tuvo como objetivo indagar en la percepción que posee el estudiantado en proceso de formación docente sobre el área de práctica, instalada en el plan de estudio de dos carreras de pedagogía. La metodología empleada fue de tipo cualitativa, con un diseño de estudio de casos, utilizándose como técnica de obtención de información la entrevista semiestructurada. Los participantes del estudio fueron 10 estudiantes.

Entre los resultados principales se destaca una positiva valoración de esta área de formación, por cuanto permite una temprana inmersión en la realidad escolar y un acercamiento al rol profesional docente; asimismo, se reconoce como un espacio que contribuye a promover procesos reflexivos sobre las complejidades del quehacer pedagógico, aunque a nivel individual. Por otro lado, se observa que persiste una distancia entre el conocimiento académico y los saberes requeridos desde el aula escolar y la ejecución de asignaturas-taller centradas en transmisión de contenidos, situación que continúa en la línea de legitimar un entendimiento técnico-aplicacionista de este ámbito formativo.

Por otra parte, Sáez, G., Campos, D., Suckel M. & Rodríguez, G. (2019) en su estudio: "Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico" y presentan los hallazgos sobre una innovación, denominada práctica colegiada, al modelo de formación práctica de la carrera de Educación general básica de la Universidad de Concepción, Chile. El objetivo fue analizar el proceso de implementación del modelo, a partir de la percepción de los estudiantes y su incidencia en la construcción del saber pedagógico. La metodología utilizada, de tipo cualitativa, tuvo un enfoque de estudio de caso para alcanzar un análisis holístico de las conceptualizaciones y se realizó un análisis de contenido de 70 informes escritos desde la perspectiva hermenéutica. Los resultados evidenciaron una diferenciación de roles asumidos por los profesores en formación, según las tareas y desafíos pedagógicos. Con esta innovación se movilizaría el proceso de reflexión a través de la problematización de los participantes como respuesta al escenario de aprendizaje.

Luego, Berlanga, M. y Juárez, L. (2020) en su estudio "Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal", expresa que la retroalimentación asertiva es el proceso de evaluación en el cual el docente brinda, de forma respetuosa y cordial, datos al discente acerca de su nivel de dominio de aprendizaje.

A pesar de su relevancia, no existe una propuesta instrumental para su evaluación. Por lo anterior, se diseñó un dispositivo como rúbrica analítica, la cual se organizó en una sola dimensión (ejecución de la retroalimentación). Para su validación se sometió a revisión de expertos y juicio de expertos. Posteriormente se efectuó una prueba piloto a dos grupos con el objetivo de evaluar la asequibilidad.

Como resultados principales, los expertos efectuaron sugerencias de pertinencia y redacción; por su parte, en el juicio, la totalidad de ítems mostraron su validez de contenido en los criterios de pertinencia y redacción (V>0.75; LI>0.60).

En la aplicación de la prueba piloto se determinó un tiempo promedio de resolución aceptable (8 y 15 minutos) y la comprensión de instrucciones e ítems fue de un nivel excelente a aceptable. Finalmente, para el segundo grupo se obtuvo un valor óptimo de confiabilidad (Alfa de Cronbach: 0.906; IC al 95%: 0.818 + 0.963). Se concluye que los aspectos que constituyen al instrumento son pertenecientes y representativos del concepto a evaluar.

Bajo estos resultados y conclusiones obtenidas de otros estudios e investigaciones generalmente en la modalidad virtual y en educación superior, impulsa el desarrollo de la presente investigación, formación docente para promover practicas reflexivas en la Institución Educativa Silvestre Dangond Daza, porque evidencia que los resultados han sido favorables para mejorar e incentivar el aprendizaje y ante todo las prácticas pedagógicas, que requiere urgentemente de docentes más reflexivos y críticos de su propia profesión y su implicación en el colectivo a nivel institucional. También es importante añadir que incentiva el trabajo colaborativo y reflexivo entre compañeros docentes lo cual es muy oportuno para alcanzar los objetivos propuestos.

2. Diseño metodológico

El tipo de diseño es pre-experimental, llamado así porque su grado de control es mínimo. Específicamente se empleó el diseño de prueba/ posprueba con un solo grupo (Hernández et al., 2014), puesto que a un grupo de docentes se le aplicó una prueba pretest y fue intervenido por el programa de formación docente y finalmente se le aplica una prueba de postest. De esta forma se pudo evaluar el impacto de un programa de formación docente sin la necesidad de asignar aleatoriamente a los participantes a grupos de control y experimental. Este enfoque es fundamentalmente útil en contextos educativos donde la aleatorización puede no ser práctica o ética. En este caso, se aplicaron pretest y postest, así como entrevistas semiestructuradas a un grupo de docentes que participen en el programa, permitiendo medir cambios en sus competencias en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa.

2.1 Enfoque

En esta investigación se empleó una metodología mixta, donde se combinan métodos cuantitativos y cualitativos, lo que enriquece el análisis de los datos al permitir una comprensión más profunda de los efectos del programa y las percepciones de los docentes.

La metodología cuantitativa, permite medir fenómenos de manera objetiva. Utilizando pretest y postest, se pueden obtener datos numéricos que reflejan el nivel de competencia de los docentes antes y después de la intervención formativa. Esto proporciona una base sólida para evaluar la efectividad del programa de formación docente. Según Creswell (2014), la investigación cuantitativa se caracteriza por su capacidad para proporcionar resultados precisos y

generalizables a partir de muestras representativas, lo cual es fundamental en estudios educativos donde se busca establecer relaciones causa-efecto.

En la presente investigación se propuso un instrumento para su evaluación, diseñando una prueba la cual se organizó en dos dimensiones (Niveles del pensamiento reflexivo y modos de retroalimentación). Para su validación se sometió a revisión y juicio de expertos. (Ver apéndice A). Posteriormente se aplica el pretest antes del inicio del programa para establecer una línea base sobre las competencias de los docentes en niveles del pensamiento reflexivo y modos de retroalimentar. Los resultados del pretest permitieron identificar áreas específicas que necesitaban atención en el programa formativo. (ver apéndice B)

Por otra parte, el postest se administra al finalizar el programa de formación docente para medir los cambios en las competencias adquiridas por los docentes. La comparación entre los resultados del pretest y el postest proporciona evidencia cuantitativa sobre la efectividad del programa.

El estudio, también tiene un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa se enfoca a la recolección, análisis e interpretación de datos, no numéricos, visuales y narrativos con el fin de obtener reflexiones de un fenómeno en particular. La investigación cualitativa examina un fenómeno en particular sin una guía acerca de lo que pudiera ser o pudiera no ser verdad acerca de ese fenómeno o su contexto. En investigación cualitativa el contexto no es controlado o manipulado por el investigador. El número de participantes tiende a ser pequeño porque son muestras recolectadas con base en un propósito (Taylor y Bogdan, 1987).

Para conocer la percepción que tienen los docentes respectos a sus prácticas pedagógicas y específicamente las actividades evaluativas más utilizadas, se empleó la metodología cualitativa, mediante la entrevista semiestructurada porque permite al investigador hacer explorar

en profundidad y valoraciones descriptivas más precisas e individualizadas sobre las experiencias y percepciones de los docentes involucrados en la investigación, así como identificar los factores que influyen en la implementación de las nuevas prácticas evaluativas.

A través de una conversación directa, los docentes participantes manifestaron espontáneamente sus vivencias y sentir sobre sus prácticas pedagógicas y en especial sobre la evaluación.

Esta entrevista se realizó con el fin de evaluar el impacto del programa y conocer en qué medida el programa ha logrado sus objetivos y si ha generado cambios significativos en la práctica docente y además obtener feedback de los docentes para futuras implementaciones del programa en otros contextos educativos.

Otro de los métodos utilizados en la presente investigación, fue el análisis de resultados académicos finales de los estudiantes de bachillerato de la Institución Educativa Silvestre Dangond Daza en los años 2021 y 2022. Recordando que una de las causas que origino este estudio, fue la preocupación por los bajos resultados obtenidos por los estudiantes (año 2021) y la intervención se realizó durante el año 2022.

Con el fin de ser aún más exhaustivos, utilizamos la observación directa, consiste en observar a los docentes en el aula para analizar sus prácticas evaluativas y la interacción con los estudiantes.

Se seleccionó el diseño específico, explicativo secuencial (DEXPLIS). Fernández y Baptista (2014). El diseño se caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de los datos cualitativos. Cabe señalar que la segunda fase se construye sobre los resultados de la primera el

cual inicia con una fase cuantitativa para establecer relaciones entre variables; programa de formación docente, (variable independiente) evaluación auténtica, practicas evaluativas, retroalimentación formativa, pensamiento reflexivo y comunidades de aprendizajes (variables dependientes) y finalmente las variables intervinientes contexto escolar y características de los docentes. Luego se profundiza en estas relaciones a través de una fase cualitativa. En este caso se comenzará por medir los cambios significativos entre el pretest y postest, y luego se explorará a profundidad las razones detrás de estos cambios mediante entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes observación directa y análisis de documentos.

En esta investigación los datos se tomarán de encuentros bimodales, sincrónicos, asincrónicos y presenciales; se tomaran las evidencias para compartir experiencias, resultados, entre otros, en cuanto a los encuentros presenciales se hicieron efectivos para el desarrollo de las actividades bajo el modelo pedagógico de Educación Auténtica enfocado en evaluación y retroalimentación formativa, donde se incentive el pensamiento reflexivo sobre la práctica docente de la institución educativa Silvestre Dangond Daza.

Cabe considerar por otra parte, que se concretaron las estrategias de retroalimentación a utilizar entre el docente y sus estudiantes y también entre pares académicos (docentes y directivos docentes), con el fin de valorar todas sus bondades en los diferentes niveles y mejorar la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje.

2.2 Tipo de investigación

El tipo de investigación: Aplicada, cuyo propósito es dar solución a situaciones o problemas concretos o identificables (Bunge,1971).

La investigación aplicada parte (por lo general, aunque no siempre) del conocimiento generado por la investigación básica, tanto para identificar problemas sobre los que se debe intervenir como para definir las estrategias de solución.

Por el tipo de investigación el presente estudio, reúne las condiciones metodológicas de una investigación básica, en razón que se utilizaron conocimientos de las ciencias de la educación, a fin de aplicarlas en el impacto de la formación docente que promueven las practicas reflexivas en la calidad del proceso enseñanza - aprendizaje.

Por otra parte, la institución Educativa Silvestre Dangond Daza, trabaja en la consolidación de metodologías y/o diseños de investigación que conduzcan hacia el mejoramiento de calidad educativa a través de resultados científicamente comprobados y que sean aportes al conocimiento y al quehacer del proceso enseñanza aprendizaje, además busca impactar en la comunidad educativa, puesto que luego de revisar las teorías específicamente sobre los niveles y bondades de la retroalimentación, la cual es empleada con más frecuencia en estudios a distancia y con personas adultas, en ésta ocasión y dadas las circunstancias de aislamiento social, se adoptó abruptamente a la metodología de aprendizaje en la educación básica secundaria y media.

2.2.1 Hipótesis

Si se aplica el programa de formación docente bajo el modelo pedagógico de evaluación auténtica enfocado en estrategias y retroalimentación formativa que promueve el pensamiento reflexivo Entonces mejorará la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje.

2.2.2 Objetivo general

Evaluar el impacto de un programa de formación docente bajo el modelo pedagógico de Evaluación Auténtica enfocado en instrumentación y retroalimentación formativa que favorezca la mejora en la práctica docente reflexiva e impacte en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje de la Institución Educativa Silvestre Dangond Daza.

2.2.3 Objetivos específicos

Evaluar los cambios en los conocimientos y creencias de los docentes sobre evaluación auténtica, instrumentación y retroalimentación formativa después de participar en el programa de formación.

Analizar cómo la formación docente en evaluación auténtica fomenta el desarrollo de un pensamiento reflexivo en los docentes, promoviendo el intercambio de experiencias, la mejora continua de sus prácticas y la implementación de estrategias de evaluación auténticas.

Determinar si existe una relación entre la implementación de la evaluación auténtica y la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

2.3 Variables

Tabla 3

Operacionalización de variables

Variable independiente

Programa de formación docente: Intervención educativa diseñada para capacitar a los docentes en el diseño e implementación de evaluaciones auténticas, enfocadas en la retroalimentación formativa y el desarrollo de instrumentos de evaluación variados.

Variables dependientes	Indicadores (Preguntas)	Escala de Medición
Conocimiento y creencias sobre evaluación auténtica	8, 12 Se enfoca en si los docentes comprenden los principios de la evaluación auténtica y si los aplican en su práctica.	Likert de 5 puntos (1= totalmente en desacuerdo, 5= totalmente de acuerdo)
Prácticas evaluativas	9, 11, 12, 14 Evalúa la frecuencia y variedad de instrumentos de evaluación utilizados, así como la participación de los estudiantes	Likert de 5 puntos
Retroalimentación formativa	1, 2, 3, 4, 5 Mide la capacidad de los docentes para proporcionar retroalimentación específica, oportuna y formativa	Likert de 5 puntos
Pensamiento reflexivo	6, 7, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 Evalúa la disposición de los docentes a reflexionar sobre su práctica, a aprender de sus experiencias y a mejorar continuamente.	Likert de 5 puntos
Participación en comunidades de aprendizajes.	9, 21 Mide el grado de involucramiento de los docentes en redes de aprendizaje colaborativo.	Likert de 5 puntos

Variables Intervinientes:

Variable Interviniente	Indicadores	Método de Medición	Escala de Medición
Contexto escolar	- Recursos disponibles (materiales, tecnología)	Observación, entrevistas a docentes y directivos	Nominal
	- Cultura organizacional (apoyo a la innovación, colaboración)	Observación, Entrevistas a docentes y directivos	Nominal
	- Años de experiencia	Cuestionario	Numérica

Características de los docentes	- Formación académica	Cuestionario	Nominal
	- Actitud hacia las nuevas tecnologías	Cuestionario	Nominal

Fuente: Elaboración propia

2.4 Instrumentos

El instrumento utilizado para recoger la información requerida se hizo a través de un cuestionario definido como un método a través del cual se obtiene información de los grupos que se estudian. Ellos mismos proporcionan la información sobre sus actitudes, opiniones, sugerencias, etc. (Martínez, 2011, p. 36).

De manera que el cuestionario se caracterizó por autoevaluar a los docentes participantes a través de un pretest y postest, validado por jueces expertos, ver anexo 1 y adaptado de López (1992) y Tamayo (2014) obteniendo un 100% de aprobación, cuya finalidad fue obtener información sobre los niveles del pensamiento reflexivo y los modos de retroalimentación aplicados en la práctica reflexiva de los docentes antes y después de la ejecución del programa de formación docente.

Finalizada la primera fase de este proceso, quedó estructurado el instrumento definitivo el cual se presenta en el anexo 2.

También se recopilados datos a través de entrevistas, las cuales son un reporte verbal y escrito, producto de la interacción entre el entrevistador y el sujeto investigado, realizadas a docentes focalizados de la comunidad educativa silvestrista, determinando aspectos como concepción de la evaluación auténtica, contenido en el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación del Estudiante), instrumentos de evaluación y retroalimentación utilizados en sus prácticas pedagógicas. El instrumento queda registrado en el anexo 3.

Las preguntas realizadas fueron las siguientes: ¿Cómo ha influido el programa de formación en tu práctica evaluativa diaria?, ¿Cómo valoras la importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de aprendizaje de tus estudiantes?, ¿Qué cambios has observado en la calidad y frecuencia de la retroalimentación que brindas a tus alumnos desde que participaste en el programa?, ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación auténtica has desarrollado o adaptado para tu asignatura?, ¿Cuáles fueron los mayores desafíos que enfrentaste al implementar la evaluación auténtica en tu aula de clases?.

Por otra parte, con el fin de constatar la práctica de la teoría compartida en la formación y ser más exhaustivos en esta búsqueda, se utilizó la observación directa en el aula de clases, se evidenció en algunas de las libretas de los estudiantes los instrumentos implementados por los docentes, así como también se hizo con los docentes para analizar sus prácticas evaluativas y la interacción con los estudiantes.

Por último, se hizo la comparación de datos históricos, para comparar los cambios observados en los resultados académicos de los estudiantes. Se presentan los resultados del año escolar 2021, antes de iniciar la intervención a través del programa de formación docente, y los cuales representaron un insumo muy importante porque evidenciaba una de las problemáticas que más inquietaban a los profesores participantes y los resultados académicos finales del año escolar 2022 después de la intervención. Los datos fueron obtenidos de la plataforma académica datosoft, donde el establecimiento educativo período tras período registra sus calificaciones y se obtienen los reportes solicitados. (Ver apéndice C).

2.5 Población

La recogida de información durante el trabajo de campo requiere inicialmente definir primero a qué colectivos específicos de individuos desea examinarse, la población o universo

puede estar referido a cualquier conjunto de elementos de los cuales se pretende indagar conocer sus características o una de ellas, y para lo cual serán válidas las conclusiones obtenidas en la investigación. Balestrini (2002, p. 122). Ñaupas, Novoa, Mejía Y Villagómez (2011) señalan que la población es el conjunto de individuos o personas o instituciones que son motivo de investigación. En la investigación social se acostumbra a diferenciar dos tipos de población: la población objetivo que es la población total pero no disponible, y la población accesible. Asimismo, Según Tamayo y Tamayo (2000), exponen que la población constituye la totalidad del fenómeno a estudiarse, en el cual las unidades de la población poseen características comunes, las cuales se estudian y dan origen a los datos correspondientes a la investigación.

En segundo lugar, debe especificarse cuándo llevar a cabo la recogida de la información, es decir donde se concentra el mayor grupo poblacional de los miembros que hacen parte interesante del problema en cuestión, como parte de la comunidad educativa de la institución educativa Silvestre Francisco Dangond Daza, dentro de los establecimientos del departamento de La Guajira, a quienes se le aplicará la encuesta. Según Chávez (2006), “las poblaciones se clasifican en dos tipos por número y función; por número se clasifican en finitas constituidas por menos de cien mil unidades y accesible es aquella porción sobre la cual se tiene acceso”.

La población está conformada por un total de 54 docentes vinculados en la Institución Educativa Silvestre Francisco Dangond Daza, se tomó como referencia la muestra incidental o por conveniencia la cual es una técnica de muestreo no probabilístico donde los sujetos son seleccionados considerando la conveniencia de accesibilidad y proximidad de los sujetos con el investigador (McMillan, J. y Shumaches, S. 2005) Implica un proceso en el que el investigador selecciona directa e intencionadamente los individuos de la población. Que participarán en la investigación (Creswell, 2007). Se seleccionaron 20 docentes de básica secundaría y media de

las diferentes áreas y grados, dicha selección obedece a las especificaciones de la investigación cuyo objetivo es formación del docente reflexivo sobre su práctica pedagógica y además que dicho nivel recibe menos formación profesional a través de los programas orientada por el MEN, sin dejar de lado que a manera general es donde se concentran los docentes con más alto nivel académico.

El programa de formación docente se encuentra organizado en 6 sesiones básicas, considerando el alto índice de ocupación de los docentes en sus diferentes actividades y procurando además lograr el mayor número de participantes en la misma. Este programa se desarrolló en 6 sesiones bimodales, 4 presenciales y dos virtuales. La primera sesión correspondió a la autoevaluación de las prácticas pedagógicas y caracterización de los docentes participantes. La segunda sesión se tituló Reflexión de la práctica pedagógica, una mirada que transforma. La tercera sesión se presentó de manera virtual con la temática Evaluación auténtica. Para el cuarto conversatorio se trató el tema de estrategias e instrumentos para la aplicación de la evaluación autentica. En el quinto encuentro se programó la sesión “Orientaciones para realizar la retroalimentación en la práctica pedagógica”. El cierre del programa se realizó con el sexto encuentro sobre retroalimentación formativa y efectiva.

A través de un preámbulo del programa a impartir se percibió el interés y ganas de participar de los docentes en estas actividades que les permita refrescar y compartir experiencias, conocimientos e inclusive sentimientos que afloran debido a que la labor docente toca las dimensiones del ser humano.

Si se diseña, organizar y desarrolla un programa de formación del docente, ENTONCES, EXISTIRÁ UNA mejora en su práctica pedagógica reflexiva en la planeación, instrumentación y retroalimentación formativa.

Tabla 4

Aplicación pretest y postest

Pretest	Tx	Postest
Junio (1 semana)	Junio-Octubre	Octubre (1 semana)
Rúbrica de Modos de retroalimentación Niveles de pensamiento reflexivo Indicadores de evaluación	6 sesiones	Rúbrica de Modos de retroalimentación Niveles de pensamiento reflexivo Indicadores de evaluación

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5

Sesiones programa de formación

Duración 4 meses

Sesión	**Actividad**	**Concepto relacionado**	**Referencia**	**Instrumento**	**Referencia**
1.	Autoevaluación de las prácticas pedagógicas y caracterización de los docentes participantes				
	Autoevaluación de la prácticas pedagógicas y caracterización de los docentes participantes. Desarrollar punto por punto la sesión 1. Entregar un link para llenar el formulario de preguntas de la autoevaluación. 2. Diligenciamiento de formato de caracterización con datos específicos de	Momentos de la evaluación auténtica	(Jorba & Sanmartí, 2000; Ahumada, 2005).	Nivel educativo. Tiempo de experiencia. Tiempo de enseñanza. Grado escalafón. Rango de edad.	Tras la excelencia educativa. Fundación compartir Referencia autor, año

	cada docente participante.				
2.	Reflexión de la práctica pedagógica, una mirada que transforma				
	1. Presentación Reflexión de la práctica pedagógica. Una mirada que transforma. 2. Video de reflexión. Vocación docente 3. Auto-recibimiento (Selfi) saludarse y consentirse frente a la pantalla 4. Generalidades – UNESCO - Vocación docente, Reflexión docente - Exp. Pedagógica, Método Gráfico - Pensamiento reflexivo Elaborar protocolo	Docentes reflexivos y críticos de su práctica	Rebeca Anijovich (2019)	Observar debatir Cuestionar justificar Profundizar	Villa, 2007 Dewey, 1919 Zabala (2007) Steve (2010) Domingo (2014)
3.	Con la temática Evaluación auténtica				
	Evaluación auténtica 1. Conceptualización 2. Objetivos de la evaluación auténtica. 3. Principios para el diseño de la evaluación auténtica. 4. Elementos de la evaluación auténtica	Elementos de la evaluación auténtica	CMF, 2019	Realista Relevante Transferible vigencia	Estupiñan, (2019) Díaz Barriga (2005b) Mateo (2006) (CMF, 2019)
4.	Estrategias e instrumentos para la aplicación de la evaluación autentica				
	Estrategias e instrumentos para la aplicación de la evaluación auténtica 1. Explicación de cada uno de los instrumentos de la	Instrumentos de evaluación	Anquin (2012)	Mapas de progreso Autoevaluación Rubricas Portafolios	Barberá, 2003; Ahumada, 2005; Mateo, 2008, 2006

	evaluación auténtica y su respectivo ejemplo. 2, Compartir experiencias de la utilización de estos instrumentos. 3. Determinar el o los instrumentos que a partir				
Sesión	**Actividad**	**Concepto relacionado**	**Referencia**	**Instrumento**	**Referencia**
	de la formación empleará en sus clases. 4. Elaborar uno de los instrumentos de evaluación propuestos anteriormente. S eguir haciendo E mpieza hacer R evisar algún aspecto				
5.	"Orientaciones para realizar la retroalimentación en la práctica pedagógica"				
	Escalera de la retroalimentación Clarificar Valorar Expresar inquietudes Hacer sugerencias Modos de retroalimentación Ofrecer preguntas Detallar el trabajo de los estudiantes. Ofrecer sugerencias. Ofrecer andamiaje	(Escalera de retroalimentación)	Daniel Wilson López (2005) Rebeca Anijovich (2019)	Indicador de desempeño 1, descriptor 1, del nivel de dominio 1 de la competencia de pensamiento reflexivo. Rúbrica	Villa ,2017
6.	Retroalimentación formativa y efectiva				
	Retroalimentación formativa y efectiva	Preguntas de	Hattie y Timperley (2007)	Niveles Tarea, proceso,	Reyes, 2015

	Características de la retroalimentación Efectiva Objetiva constructiva impacto emocional comprensible oportuna.	retroalim en-tación		regulación y como persona.	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Actividades de Reflexión y transformación de la Practica Pedagógica

FORMACIÓN DOCENTE: REFLEXIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

	JUNIO				**JULIO**				**AGOSTO**				**SEPTIEMBRE**				**OCTUBRE**			
ACTIVIDADES	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**	**S1**	**S2**	**S3**	**S4**
Presentación y reconocimiento del programa de formación (bimodales)																				
Resultados de autoevaluación																				
Fundamentos y características de mi contexto pedagógico																				
Reflexión crítica sobre la propia experiencia en el aula																				
Fundamentación teórica. Evaluación Auténtica.																				
Estrategias para el desarrollo de																				

Evaluaciones auténticas.																			
Uso de la retroalimentación para promover el mejoramiento de los aprendizajes.																			
Protocolo: Red de conversación organizada. SER																			
Socialización de experiencias transformadoras																			
Evaluación y seguimiento al producto del docente participante en la formación.																			

Fuente: Elaboración propia

2.6 Procesamiento de datos

Los datos que se presentan a continuación fueron obtenidos durante una semana correspondiente al período entre el 23 y 30 de junio del 2022, a través de la herramienta formulario de Google y con la finalidad de Autoevaluar la reflexión de la práctica pedagógica e identificar los aspectos más débiles y así intervenir a los docentes a través de un programa de formación docente y mejorar las dimensiones; modo de retroalimentar y niveles de pensamiento reflexivo.

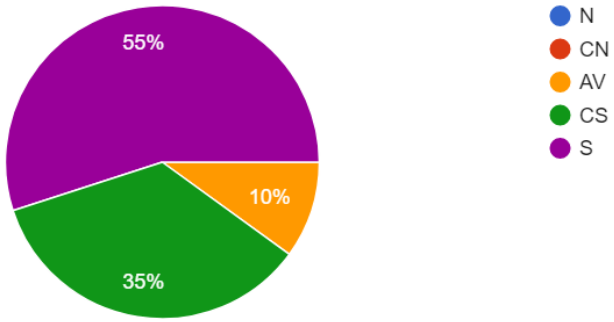
A continuación, se presenta ítem, por ítem las 23 preguntas del total de la autoevaluación, aplicada a los 20 docentes, 13 del género femenino y 7 del género masculino, del bachillerato de la institución intervenida, Silvestre Francisco Dangond Daza, luego aparecen los datos

resultantes con su respectivo gráfico indicando el porcentaje de cada respuesta y por último el análisis arrojado.

Figura 11

Vinculo profesor, aprendizaje de los estudiantes

1. ¿Considera los vínculos entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes?



Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, Junio 2022.

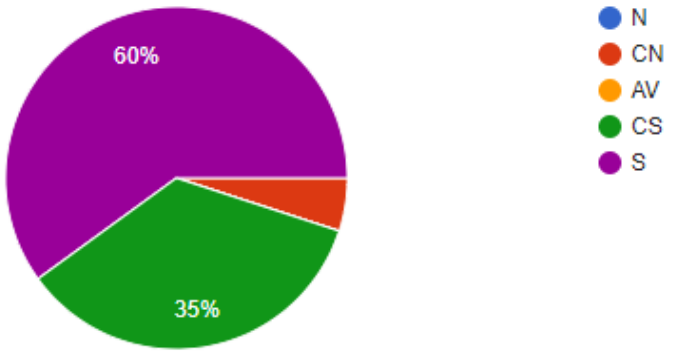
Análisis

Del total de los docentes encuestados (20), el 55% (11), contestó que siempre considera los vínculos entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes, el 35% (7), afirma que casi siempre lo hace y el 10% (2) restante que a veces considera estos vínculos. Se puede concluir entonces, que el 90% de los docentes considera de suma importancia la relación de sus acciones, con el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Figura 12

Contrastar alternativa de solución

2. ¿Frente a un problema o dificultad contrasto diferentes alternativas de solución?



Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

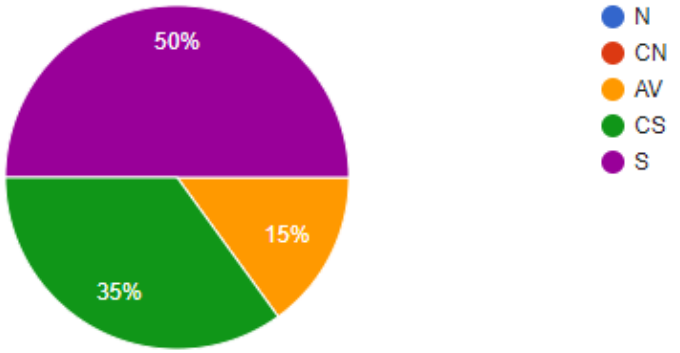
Análisis.

En la encuesta se determina con un 60% (12) que los docentes siempre contrastan diferentes alternativas de solución frente a un problema, el 35% (7), afirma que lo hace casi siempre y 5% (1) casi nunca lo hace. Se puede concluir que los docentes a través de sus años de experiencia reconocen que cada situación es diferente en tiempo y espacio, y además que se deben analizar los pros y los contras entre otros factores, para tomar la decisión más conveniente y específica al caso.

Figura 13

Desempeño laboral

3. ¿Se hace preguntas de manera personal que oriente la toma de decisiones frente a su desempeño laboral?



Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

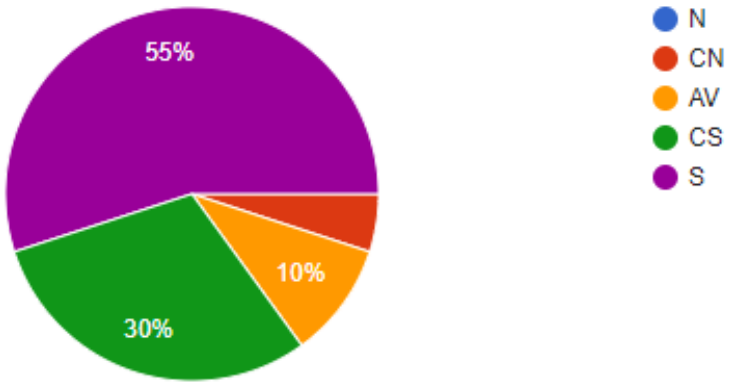
Análisis

El 50% (10) de los docentes encuestados afirma que siempre se hace preguntas de manera personal que oriente la toma de decisiones frente a su desempeño laboral, luego un 35% (7) afirma que lo hace casi siempre y finalmente un 15% (3) dice que lo hace solo a veces. De esta forma queda claro que un 85% de los docentes se cuestiona sobre su desempeño laboral y esto lo conduce a reflexionar sobre sus acciones dentro y fuera del aula de clases.

Figura 14

Ajustes a las prácticas

4. ¿Realiza ajustes a su práctica basado en anteriores experiencias (satisfactorias y/o fallidas)?



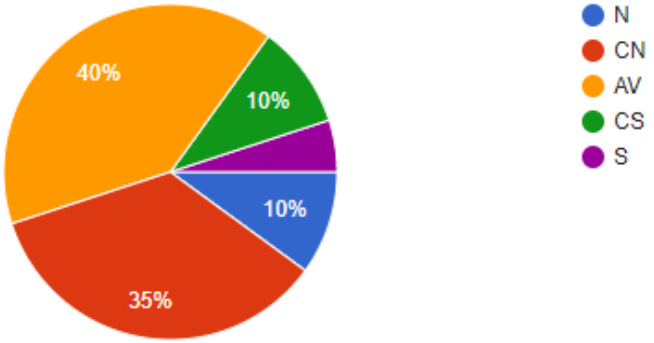
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Encontramos que los el 55% (11), de los docentes, afirma que siempre realiza ajustes a su práctica basado en experiencias anteriores, tanto como las que le han favorecido como las que no, un 30% (6), manifiesta que lo hace casi siempre, el 10% (2) dice que a veces lo hace y 5% (1) responde casi nunca lo hace, pudiendo deducir entonces, que los docentes en un 85% realiza adaptaciones a su quehacer pedagógico, fruto de sus propias vivencias.

Figura 15

Bloqueo mental

5 ¿Considera que el estrés y la presión laboral lo conducen a presentar un bloqueo mental transitorio? “te quedas sin palabras, sin inspiración, sin ideas, no piensas con claridad”, etc.



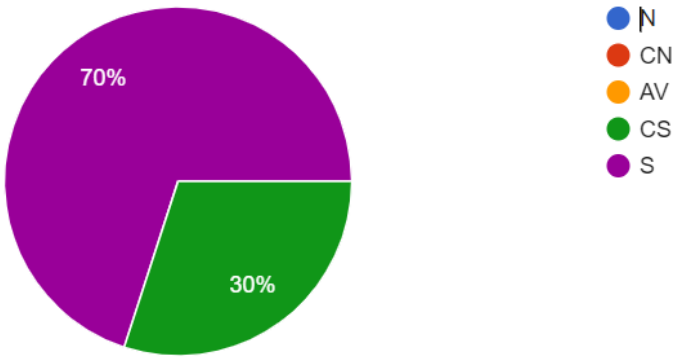
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Debido a la jornada laboral extendida y conjunto de responsabilidades que asisten a un docente, Se observa que el 40% (8), de los encuestados respondió que a veces se presenta un bloqueo mental transitorio, seguidamente encontramos que el 45% (7) respondió que casi nunca 10% (2) casi siempre 10% (2) nunca y el 5% (1) asegura que siempre se le presenta. Así pues, se aprecia que el bloqueo mental está presente ocasionalmente en la mayoría de los profesores y que esta situación repercute en el desempeño de la persona.

Figura 16

El papel de la investigación

6. ¿Consideras que la investigación puede aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluación?



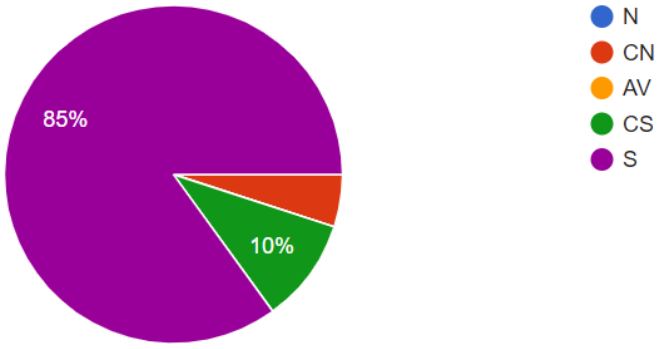
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

La investigación, es considerada siempre por un 70% (14) de los docentes como un elemento que aporta al mejoramiento de los procesos enseñanza – aprendizaje y evaluación y un 30% (6) considera que casi siempre contribuye a dicho mejoramiento, la razón que conduce a este resultado es que nace de la realidad de la institución y que por tanto permite desarrollar nuevas experiencias, análisis, estrategias y demás ajustes específicos para el ambiente en que se desenvuelven los docentes involucrados.

Figura 17

Desempeño laboral

7. ¿Es consciente que su papel como docente influye positiva o negativamente en la realización de una sociedad más justa y humana?



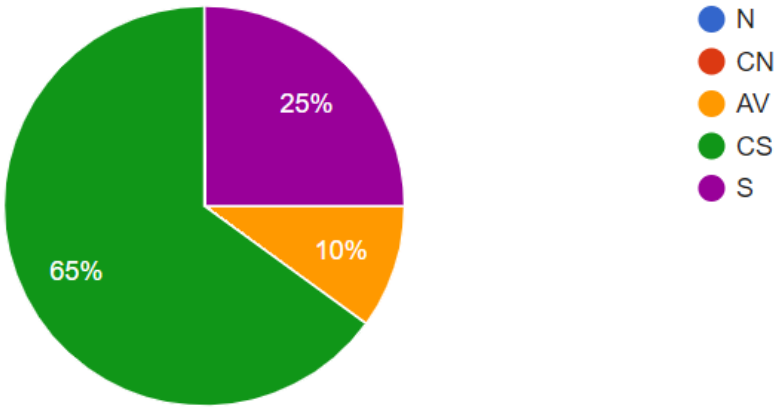
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

El docente reconoce que su papel influye positiva o negativamente en la realización de una sociedad más justa y humana, el 85%, representado por 17 docentes asiente que siempre es así, el 10% (2), considera que casi siempre y un 5% (1) restante afirma que casi nunca. Se puede Inferir que aún se mantiene la confianza en el trabajo que se desempeña con los estudiantes y padres de familia, para que el entorno social gire favorablemente hacia una formación más humanizada, pero que, a la vez, no se desconoce que surgen situaciones donde la influencia negativa obedece a otros factores de índole social, económico, desintegración familiar, entre otros.

Figura 18

Estrategias de evaluación

8. ¿Utiliza diversas estrategias de evaluación para comprobar el nivel de avance de sus estudiantes y la efectividad de la misma?



Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

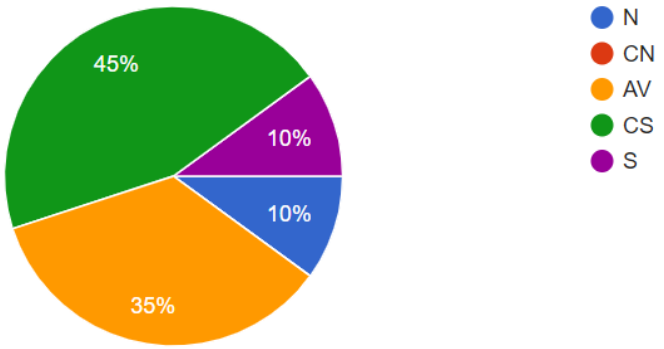
13 de los 20 docentes encuestados, (65%) afirman que casi siempre utilizan diversas estrategias de evaluación para comprobar el nivel de avance de sus estudiantes y la efectividad de la misma, 5 docentes o sea (25%) aseguran que lo hacen siempre y los 2 restantes,

correspondiente al (10%) aseguro que lo hace sólo a veces. Pudiendo concluir que hace falta profundizar en este tema, de la evaluación a nivel práctico, debido a que la información se obtiene fácilmente, pero en la práctica se abandona porque requiere de mucho más tiempo de reelaboración.

Figura 19

Redes de formación docente

9. ¿Se integra y participa seguidamente en redes de formación docente para mejorar su praxis profesional?



Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

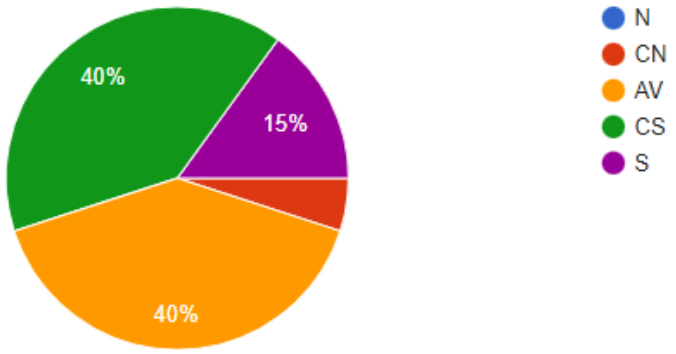
Esta pandemia, obligó a los docentes en tiempo récord a aprender a manejar las plataformas disponibles y demás recursos virtuales para orientar el aprendizaje en casa y al mismo tiempo a toma cursos de formación con el mismo objetivo. De lo anterior, se vislumbra que el 45% (9) de los docentes casi siempre se integraban y participaban en redes de formación docente para mejorar sus prácticas profesionales, el 10% (2) afirma que siempre, y el otro 10% restante reconoce que nunca lo ha realizado. Sin embargo, se presentan en la actualidad inconvenientes con el horario en que se convoca en vivo dichas formaciones y de esta manera participar, quedando sólo la opción de escuchar el desarrollo de manera asincrónica. Se debe

continuar trabajando en este aspecto de formación docente para mejorar la praxis porque si se logra concretar y vivenciar el conocimiento de dicha formación, debe reflejarse en los aprendizajes alcanzados por los estudiantes.

Figura 20

Estrategias didácticas innovadoras

10. ¿Sus prácticas pedagógicas reflejan nuevos aprendizajes y cambios adecuados basados en estrategias didácticas innovadoras?



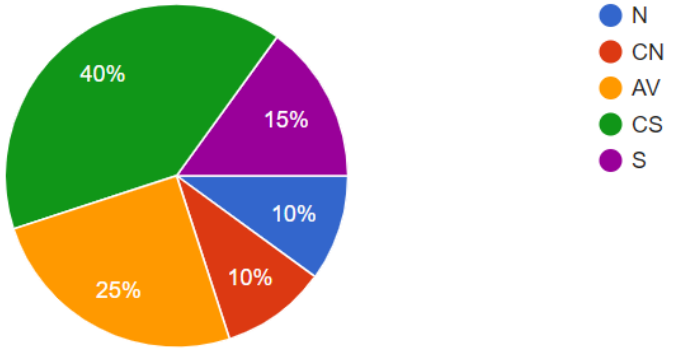
Fuente: Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Los dicentes consultados opinan así: el 40% (8) que casi siempre de evidencian nuevos aprendizajes y cambios basados en estrategias didácticas innovadoras. El 15% (3) afirma que siempre lo hace y el 5% (1) casi nunca. Se continúa observando la necesidad de compartir y dialogar con los docentes acerca del trabajo que están realizado porque de ser así, como lo afirman, el impacto aún no se evidencia en cambios considerablemente positivos. Tampoco se puede desligar de la salida de una pandemia que causó grandes traumatismos en todo el personal educativo y continúan los esfuerzos por recuperar los aprendizajes que no fueron alcanzados en su momento, en el grado correspondiente.

Figura 21

Retroalimentación entre pares

11. ¿Genera cambios sustanciales en la metodología utilizada en tus clases a partir de retroalimentación entre pares?



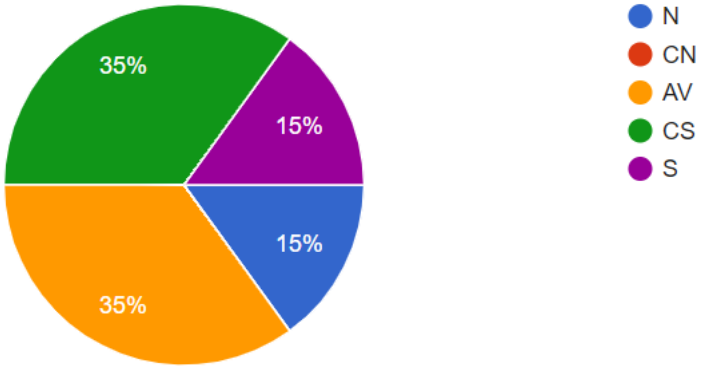
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

La retroalimentación entre pares es una de las estrategias más recomendadas por diversos autores, entre ellos Daniel Wilson López (2005), Rebeca Anijovich (2019). Se puede observar que el 40% (8) de los docentes silvestristas afirma de casi siempre genera cambios sustanciales en la metodología utilizada en sus clases a partir de la retroalimentación entre pares, seguido de 25% (5) que afirma que a veces lo hace, un 15% (3) que siempre lo hace, un 10% (2) respondió que casi nunca y el 10% (2) restante manifiesta que nunca lo hace. Lo que demuestra es que esta actividad de retroalimentación falta nutrirla y hacerla más frecuente en entre el personal docente.

Figura 22

Instrumentos de evaluación

12. ¿Utiliza sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados para evaluar el grado de consecución de las competencias básicas?



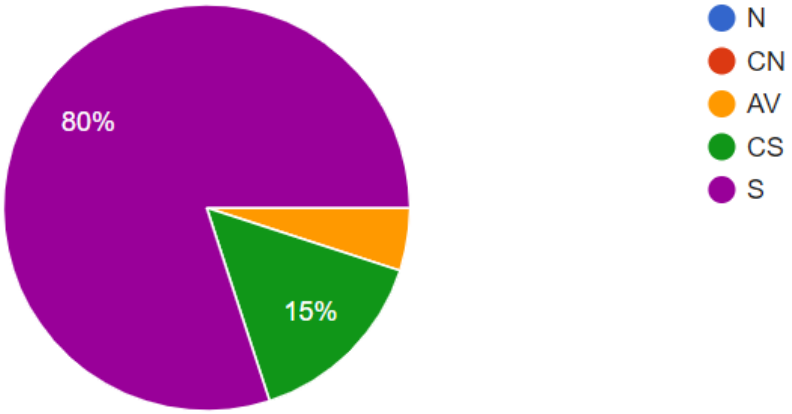
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Uno de los aspectos más relevantes en el proceso de aprendizaje, es la comprobación de los mismos y los variados instrumentos y procedimientos para evaluar la consecución de las competencias básicas, pues bien, el 35% (7) de los docentes encuestado, afirma que casi siempre lo hace, otro 35% (7) afirma que a veces lo hace, otro 15% (3) afirma que siempre lo hace y el otro 15% manifiesta que nunca lo hace, lo que indica que las opiniones están bien divididas, y que si bien en su mayoría firman que lo hacen, falta comprometerse e informarse más sobre la diversidad y la aplicación de diversos instrumentos que facilite la evaluación y con ello la retroalimentación de los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados.

Figura 23

Logros del aprendizaje

13. ¿Se esfuerza por lograr el aprendizaje para todos sus estudiantes?



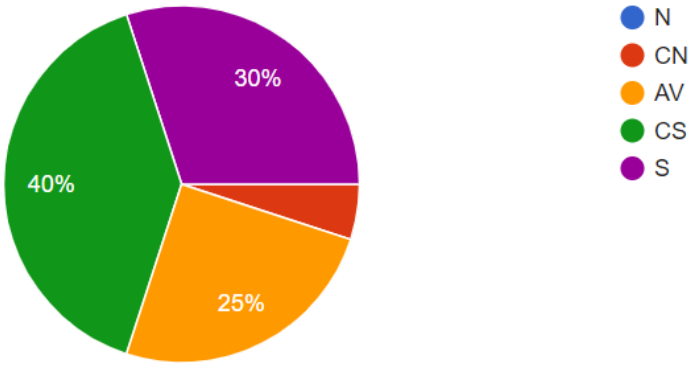
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2023.

La educación debe ser equitativa, por eso una de las tareas primordiales para el docente es esforzarse por lograr el aprendizaje para todos sus estudiantes, encontramos que el 80% (16) docentes afirman que siempre perseveran para que todos los estudiantes aprendan, un 15% (3) afirman que lo hacen casi siempre y el 5% (1) dice que solo hace a veces. La Institución educativa Silvestre Dangond es una institución inclusiva, por eso los maestros procuran que sus estudiantes aprendan conscientes a su vez de que no será de manera homogénea, pero si muy significativa.

Figura 24

Atención diferencias individuales

14. ¿Tienes en cuenta las características de los grupos-clases y las diferencias individuales de los estudiantes, para programar las actividades a desarrollar?



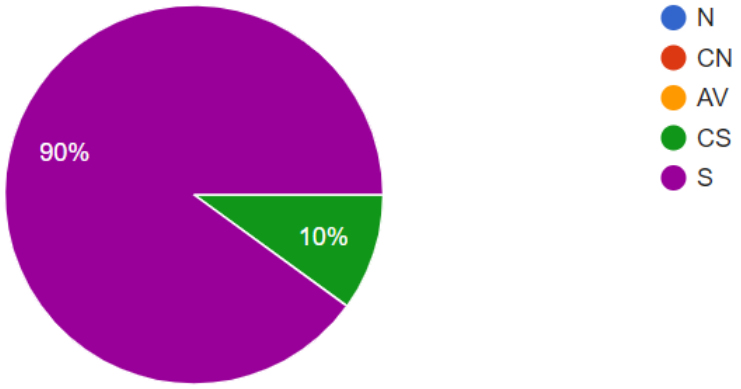
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Tener en cuenta las características grupos-clases y las diferencias individuales de los estudiantes para programar las actividades a desarrollar, es una acción que el 40% (8) docentes tiene en cuenta Casi siempre. Siempre un 30% (6), a veces un 25% (5) y un 5% (1) afirma que casi nunca lo hace, lo que nos conduce a inferir que la mayoría piensa en los estudiantes para el desarrollo de sus estudiantes. Sin embargo, una de las posibles causas de dificultad para individualizar la formación, radica en la cantidad de estudiantes por aula de clases, los cuales oscilan entre los 30 y 38 estudiantes.

Figura 25

Implicaciones éticas de la labor docente

15. ¿Respeta las implicaciones éticas en su labor docente?



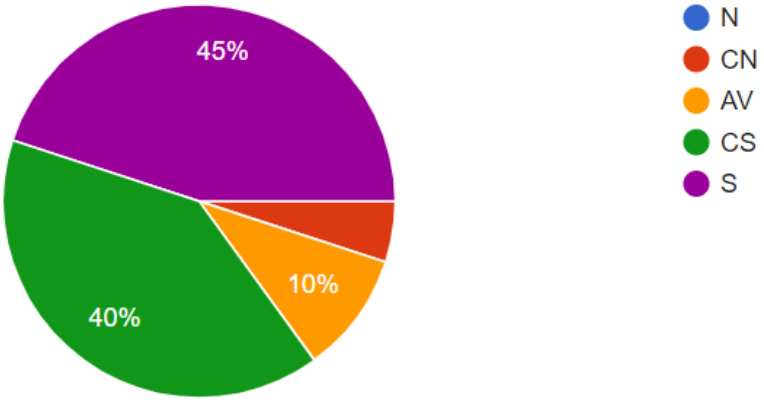
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Es evidente que los docentes silvestrista, se caracterizan por su responsabilidad, sentido de pertenencia y compromiso en su labor desempeñada, el 90% (18) profesores afirman que respetan estas implicaciones éticas y el 10% (2) restante reconocen que algunas veces fallan y por eso su respuesta fue casi siempre. Ser docente significa compromiso con la sociedad, de allí que la ética no se limita al plano laboral, sino también personal, siempre se debe predicar con el ejemplo.

Figura 26

Superación concepciones previas

16. ¿Adapta con facilidad nuevos conocimientos, superando sus propias concepciones previas?



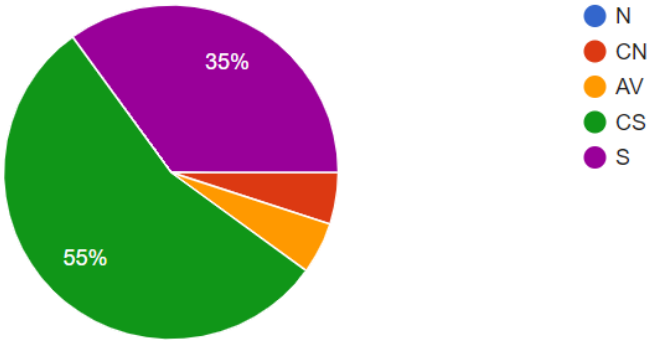
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Se puede observar en este ítem, que el 45% (9) de los docentes encuestados contestaron que siempre adapta con facilidad nuevos conocimientos, superando sus propias concepciones previas, el 40% (8), afirma que lo hace casi siempre, el 10% (2) que a veces y 5% (1), que casi nunca. Se puede concluir que la gran mayoría de los docentes manifiestan que, si lo hacen, sobre todo en tiempos de la pandemia donde se demostró que se debió aprender y adaptarse sobre la marcha y aunque representó un reto difícil para la mayoría pues se logró el objetivo de persistir educando a los niños desde su hogar.

Figura 27

Reflexión práctica pedagógica

17. ¿Sus prácticas pedagógicas reflejan su proceso reflexivo?



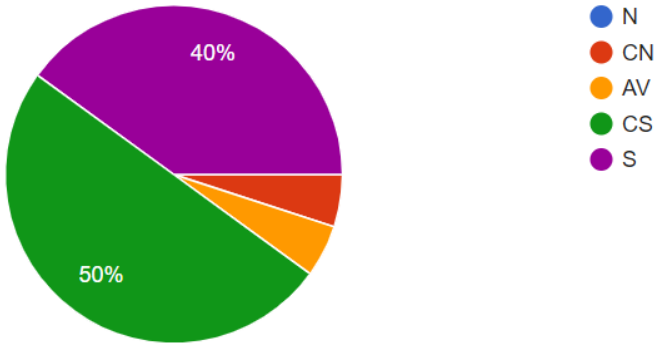
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

La práctica pedagógica, define al docente y esta se reconstruye día a día a través de la reflexión, a la pregunta ¿Sus prácticas pedagógicas reflejan su proceso reflexivo?, el 55% (11) docentes respondieron que casi siempre, un 35% (7) respondió que siempre un 5% (1) respondió que a veces y el otro 5% (1) respondió que casi nunca. Es importante señalar que el proceso de reflexión es dinámico y que el saber se vuelve real en el hacer, para llegar al ser y por último a convivir.

Figura 28

Adoptar estrategias de aprendizaje

18. ¿Adopta razonadamente estrategias de aprendizaje para mejorar su práctica pedagógica?



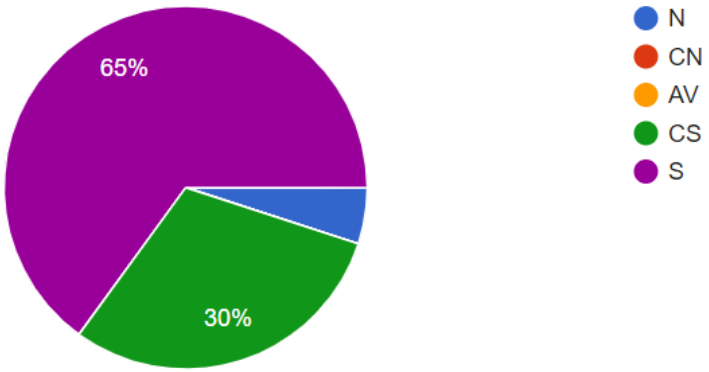
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

El quehacer cotidiano de un docente gira alrededor del aprendizaje, adoptar razonadamente estrategias que ayuden a mejorarlo y con ello la misma práctica es una tarea constante y cambiante, pues bien, al preguntarle a los discentes sobre si ¡adopta razonadamente estrategias de aprendizaje para mejorar sus prácticas pedagógicas?, el 50% (10) respondió que casi siempre lo hace, el 40% (8) dice que lo hace siempre el 5% (1) respondió que a veces y el otro 5% (1) que casi nunca. Aunque los resultados muestren una gran mayoría de docentes que adoptan estrategias de aprendizaje, a nivel de resultados académicos de los estudiantes no se refleja un cambio significativo.

Figura 29

Mejora del desempeño docente

19. ¿Valora de manera constante su quehacer pedagógico y realiza los ajustes necesarios para mejorar su desempeño?



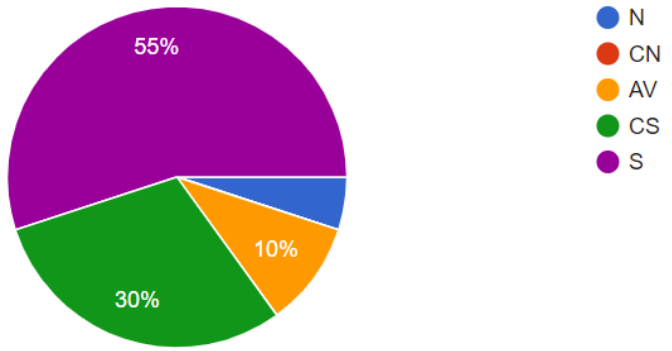
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

La autovaloración y mejora continua del desempeño docente, es un ejercicio cotidiano a lo largo de la vida laboral, a la pregunta ¿Valora de manera constante su quehacer pedagógico y realiza los ajustes necesarios para mejorar su desempeño? el 65% (13) de los docentes encuestados, sostiene que siempre realizan esta tarea, el 30% (6), manifiesta que casi siempre lo hace y 5% (1), respondió que nunca lo hace. Como esta tarea es ilimitada y los tiempos son cambiantes, los ajustes se deben hacer de manera constante y contar con el apoyo de otros docentes que a través del compartir de experiencias se consoliden mejores ideas para lograr mejores resultados en favor de los estudiantes y sus familias para obtener una verdadera transformación educativa que responda a las exigencias actuales.

Figura 30

Reflexión del propio proceso de enseñanza aprendizaje.

20 ¿Realiza de manera voluntaria y espontanea reflexiones sobre su propio proceso de enseñanza – aprendizaje y su influencia en su crecimiento personal y profesional?



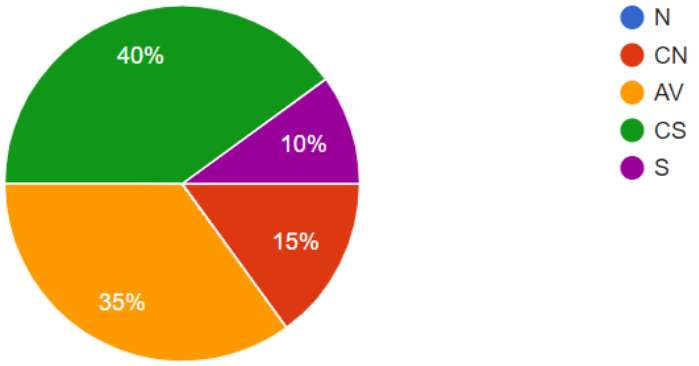
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

A lo largo de la historia de los docentes, la vocación surge de la inspiración de algún otro docente que se tuvo durante su etapa escolar, pues bien, esta admiración trasciende de lo profesional al mismo crecimiento personal. Al respecto se denota en el grafico que el 55% (11) de los docentes afirma que siempre realiza de manera voluntaria y espontanea reflexiones sobre su propio proceso de enseñanza – aprendizaje y su influencia en su crecimiento personal y profesional, otro 30% (6) asevera que lo hace casi siempre, un 10% (2) dice que a veces y el 5% (1) indica que nunca lo ha hecho. De las reflexiones surgidas de la vida misma, se aprende y se generan vínculos más sólidos con los estudiantes para impulsarlos hacia la autovaloración y autorrealización.

Figura 31

Reflexión del propio proceso de enseñanza aprendizaje.

21 ¿Comparte con sus pares lecciones relevantes aprendidas sobre su práctica?



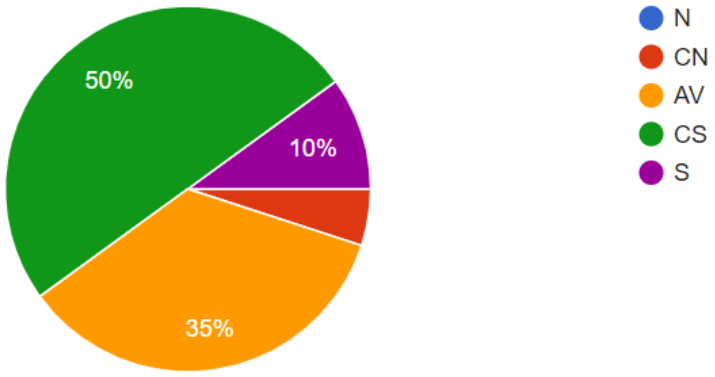
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Una de las formas de retroalimentación por excelencia dentro de la profesión docente es la que se realiza entre pares, pues bien, a la pregunta ¿Comparte con sus pares lecciones relevantes aprendidas sobre su práctica? El 40% (8) de los maestros respondió que hace casi siempre, el 35% (7) que lo hace a veces, y el 15% (3) indica que casi nunca lo hace y el 10% (2) afirma que siempre lo hace. Se puede concluir que la mayoría de los hace lo realiza ocasionalmente pero que evidentemente para alcanzar mejores resultados se debe realizar con más frecuencia.

Figura 32

Representación de razonamientos

22 ¿Representa sus razonamientos de forma organizada y bien estructurada utilizando mapas conceptuales u otros procedimientos?



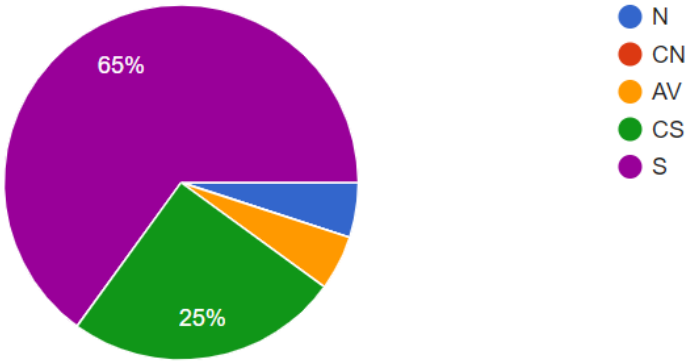
Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

Una de las competencias del pensamiento reflexivo, consiste en representar adecuadamente conocimientos, pensamientos a través de gráficos, pues bien, el 50% (10) de los maestros contestaron que casi siempre representan sus razonamientos de forma organizada y bien estructurada utilizando mapas conceptuales u otros procedimientos, otro 35% (7) lo hace a veces, el 10% (2), afirma que siempre lo hace y el 5% (1) respondió que casi nunca lo hace. Se puede inferir que 17 de los 20 docentes encuestados maneja esta competencia que le permite apropiarse de la información recibida.

Figura 33

Aprendizaje permanente para la mejora de la práctica profesional

23 ¿Se compromete con el aprendizaje permanente y mejoras sustanciales de la dimensión ética y política de su práctica profesional?



Fuente: Encuesta realizada a través de Google Forms, junio 2022.

La dimensión ética y política del docente, se manifiesta en la toma de decisiones desde sus valores, y demás aspectos culturales con miras a brindar un servicio más oportuno, eficiente y ajustado a una determinada situación en el tiempo y el espacio. De los docentes encuestados, el 65% (13), manifiestan que siempre se comprometen con el aprendizaje permanente y mejoras sustanciales de la dimensión ética y política de su práctica profesional, el 25% (5), sostiene que casi siempre lo hace y un 5% (1), afirma que nunca lo hace. Se puede concluir que la mayoría de los docentes están comprometidos con el mejoramiento continuo de su propio aprendizaje y al mismo tiempo con su práctica profesional.

Luego de analizar cada uno de los ítems que integran este cuestionario de preguntas, son muchas las conclusiones que podemos extraer, entre otras se ponen en consideración la variabilidad en las respuestas porque los años de experiencia, el nivel académico, la edad cronológica e inclusive estatuto de vinculación (2277 y 1278) donde el último exige la evaluación anual de competencias mientras que el primero no, pues marca diferencias sustanciales en el desempeño laboral.

Muchas respuestas fueron marcadas favorablemente, reflejando que se están llevando a cabo una buena tarea en la I.E. Silvestre Dangond Daza, en cuanto a al proceso de reflexión del

que hacer pedagógico, experiencias significativas de buenas prácticas pedagógicas, implicaciones ética y políticas de la vocación docente, por otra parte, se encuentra que el estrés y la presión laboral produce un bloqueo mental, que existe una baja participación en redes de formación docente para mejorar sus praxis, prácticas pedagógicas carentes del uso de estrategias didácticas innovadoras, falta de retroalimentación entre pares, escasez en la utilización de variados y diferentes instrumentos de evaluación, falta de reuniones entre pares para compartir lecciones sobre sus prácticas, así como utilización de mapas conceptuales para reforzar la representación de sus razonamientos. También persiste la preocupación porque los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, tanto internas como externas no mejoran, por el contrario, ha venido desmejorando en los últimos años.

Así pues, se considera que se deben replantear muchas de las acciones que se aseguran se están llevado a cabo, se deben realizar ajustes, reafirmar y antes que nada apropiarse de los saberes y competencias básicas para generar cambios impactantes, favorables y evidenciados en las practicas pedagógicas en la cotidianidad.

A continuación, se presentan algunos comentarios dejados por los docentes en la encuesta:

- El docente es la parte integral de la formación y el respecto; por tal motivo siempre está en busca de superar los obstáculos que se le presentan.
- La reflexión de nuestra práctica pedagógica nos ayuda a evidenciar las dificultades y fortalezas del proceso enseñanza aprendizaje, para analizarlas y reorientar las acciones que obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes.
- La reflexión de la práctica docente ayuda a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

- Encuestas como estas hacen reflexionar a uno como docente para mejorar el quehacer pedagógico del día a día se debería tenerlas antes de inicio de cada año para poder hacer ajuste en lo que se ha dejado de hacer.
- Considero que la Institución debe generar espacios para compartir o intercambiar saberes entre maestros (pares) y así fortalecernos como equipo.
- No he practicado clases entre pares. Me gustaría más organización de los contenidos y reorganizar los aspectos de integridad personal.
- Generalmente hay innovaciones y prácticas que no se pueden utilizar porque las ayudas didácticas son muy limitadas y no dependen únicamente del docente si no de las carencias que padecen los colegios públicos, se hace lo posible.
- Excelente encuesta encaminada a mejorar nuestra práctica docente.

El pensamiento reflexivo permite iniciar con la etapa de reconocimiento y reorientar las acciones a seguir, la autovaloración, retroalimentación entre pares, revisar los instrumentos de evaluación, estrategias de aprendizaje y el fortalecimiento de los vínculos con los estudiantes para generar más empatía y acercamiento y alcanzar auténticos aprendizajes para los educandos como para los mimos docentes.

Como respuesta a estas observaciones, surge la propuesta de ofrecer un Programa de formación docente en Evaluación Auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa.

Figura 34

Respuesta 1 postest

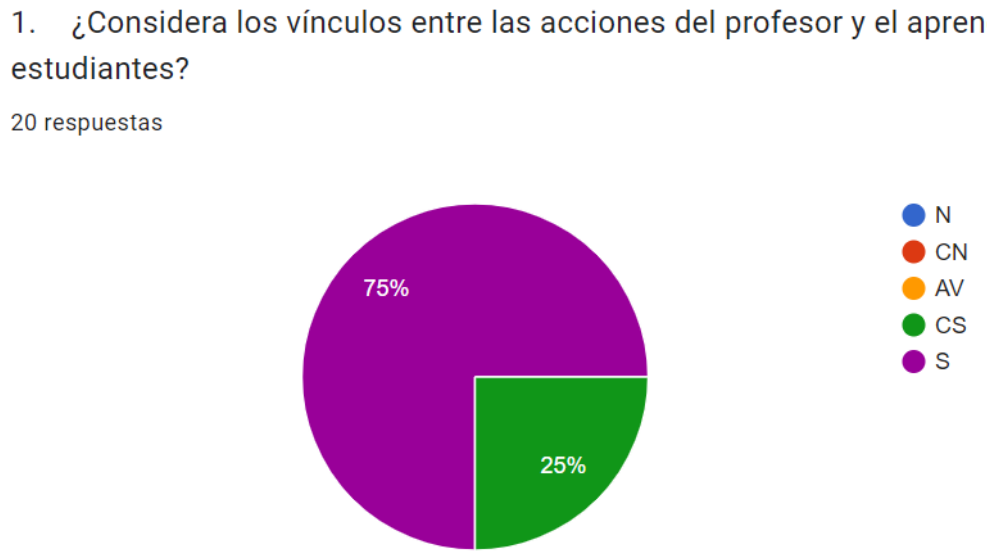


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 35

Respuesta 2 postest

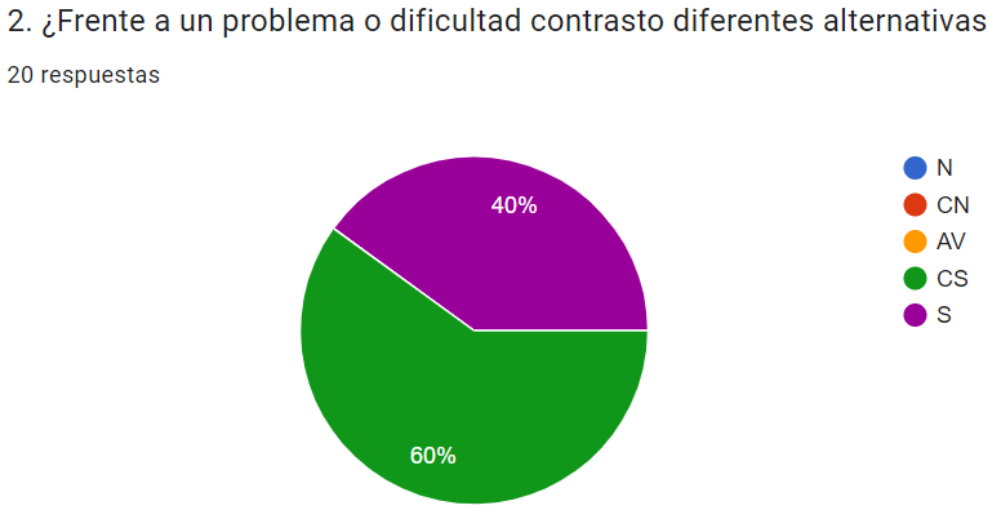


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 36

Respuesta 3 postest

3. ¿Se hace preguntas de manera personal que oriente la toma de decisiones frente a su desempeño laboral?

20 respuestas

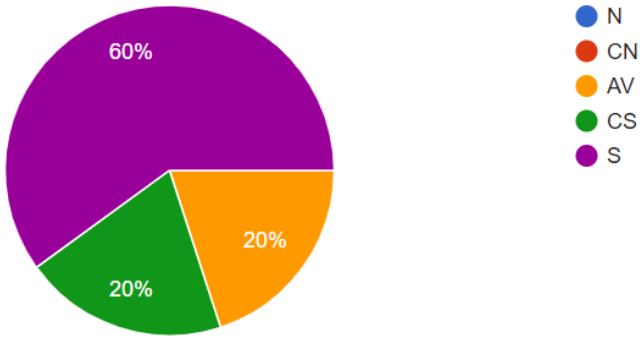


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 37

Respuesta 4 postest

4. Realiza ajustes a su práctica basado en anteriores experiencias (satisfactorias y/o fallidas)?

20 respuestas

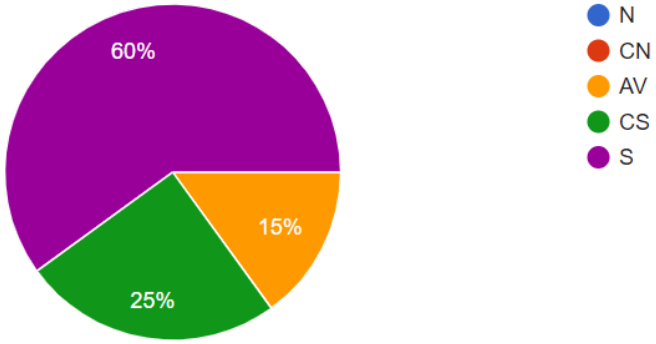


Figura 38

Respuesta 5 postest

5. ¿Considera que el estrés y la presión laboral lo conducen a presentar un bloqueo mental transitorio? “te quedas sin palabras, sin inspiración, sin ideas, no piensas con claridad”, etc.

20 respuestas

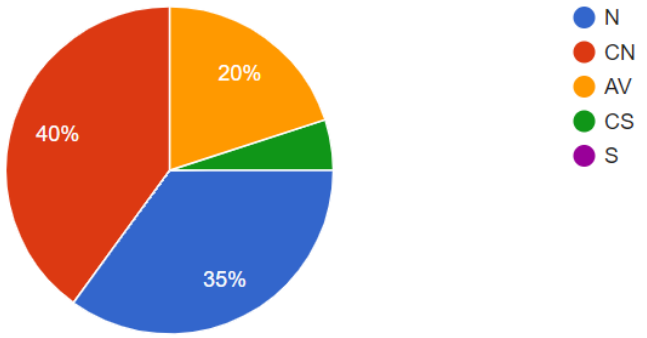


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 39

Respuesta 6 postest

6. ¿Considera que la investigación puede aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluación?

20 respuestas

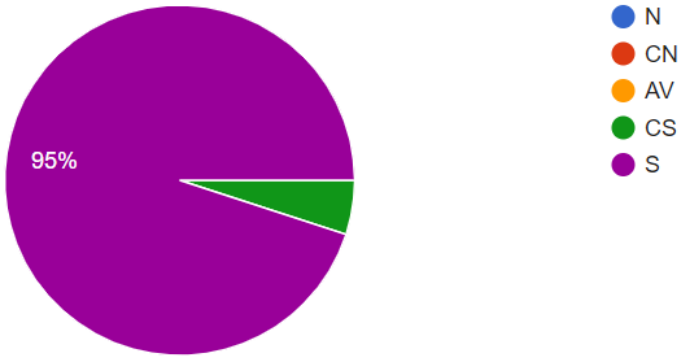


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 40

Respuesta 7 postest

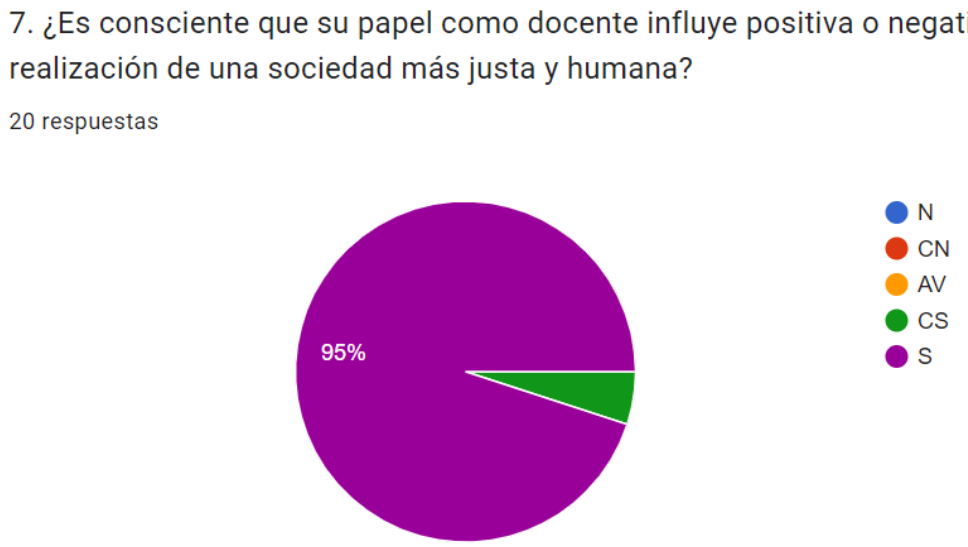


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 41

Respuesta 8 postest

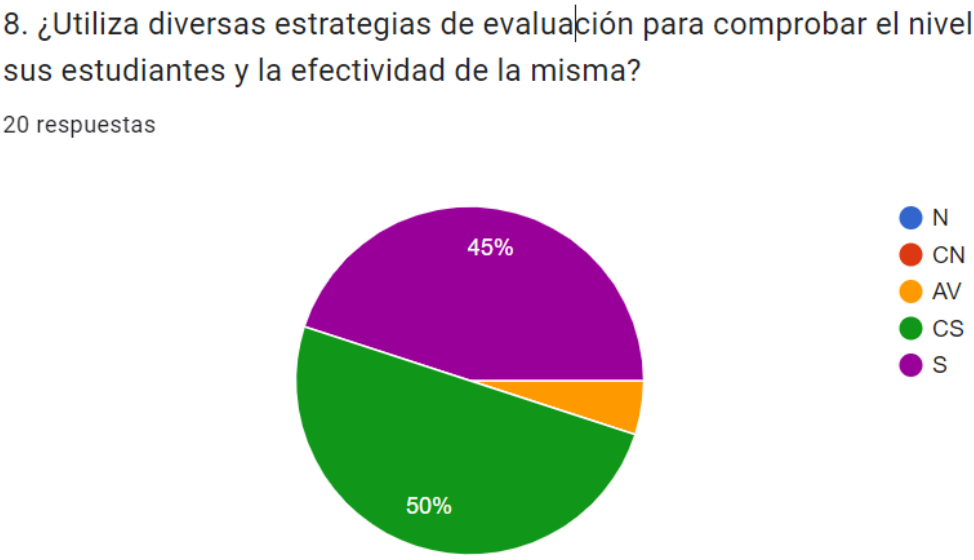


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 42

Respuesta 9 postest

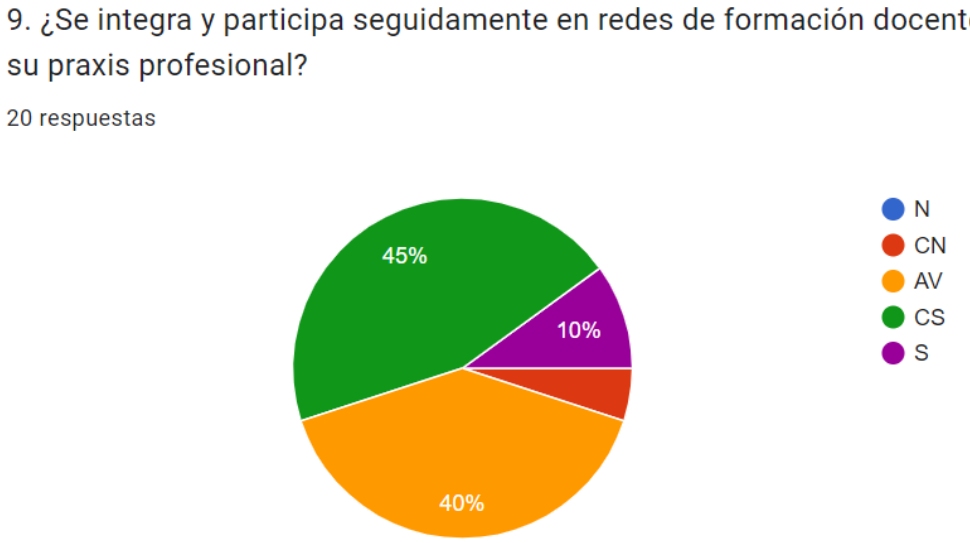


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 43

Respuesta 10 postest



Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 44

Respuesta 11 postest

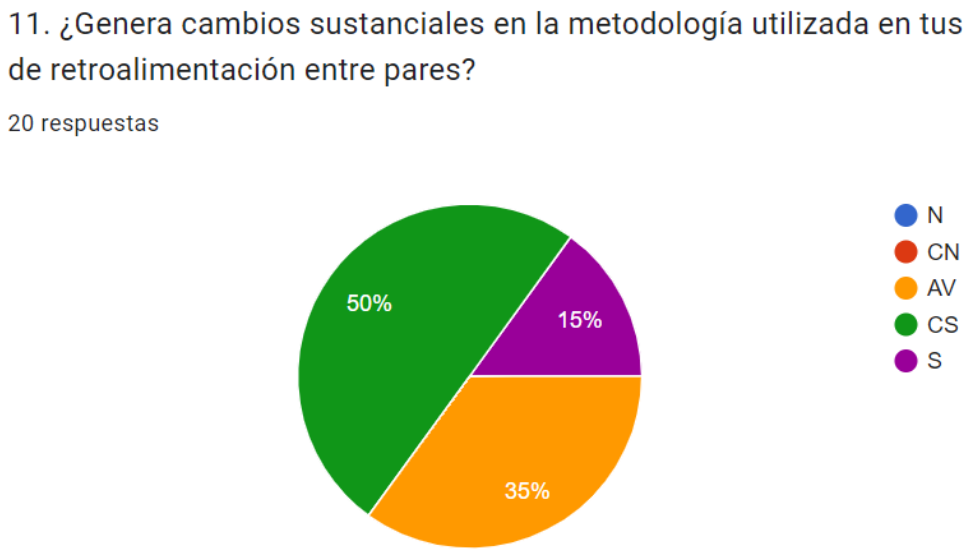


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 45

Respuesta 12 postest

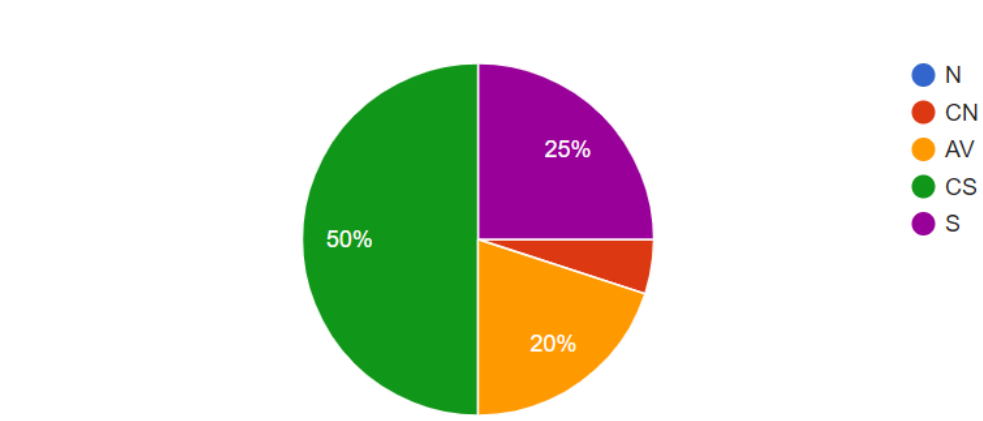


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 46

Respuesta 13 postest

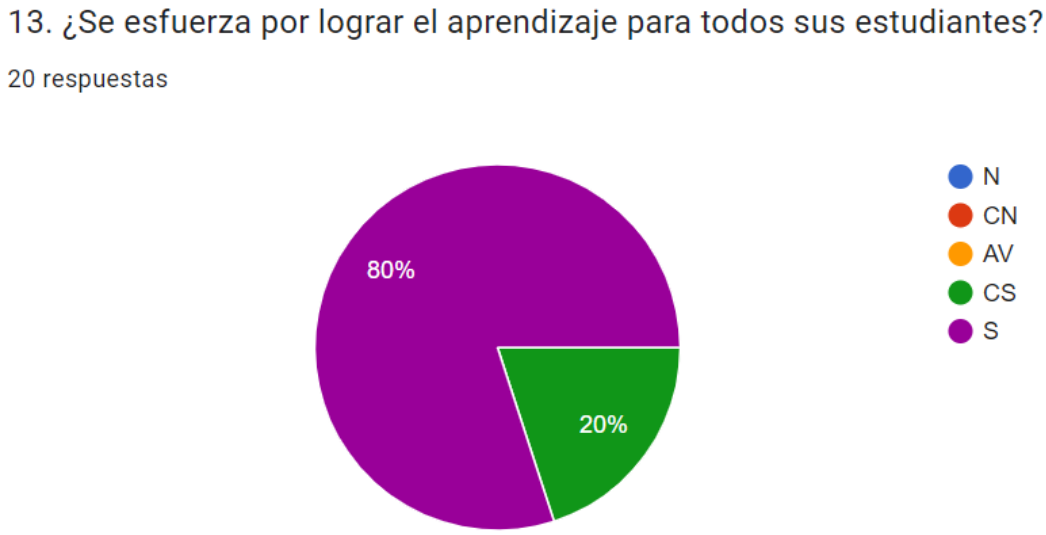


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 47

Respuesta 14 postest

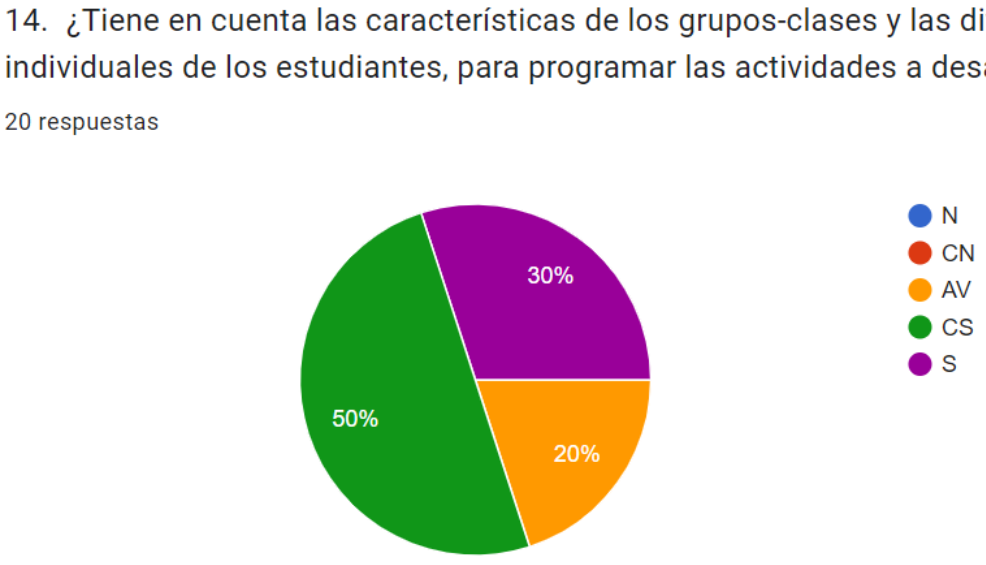


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 48

Respuesta 15 postest



Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 49

Respuesta 16 postest



Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 50

Respuesta 17 postest

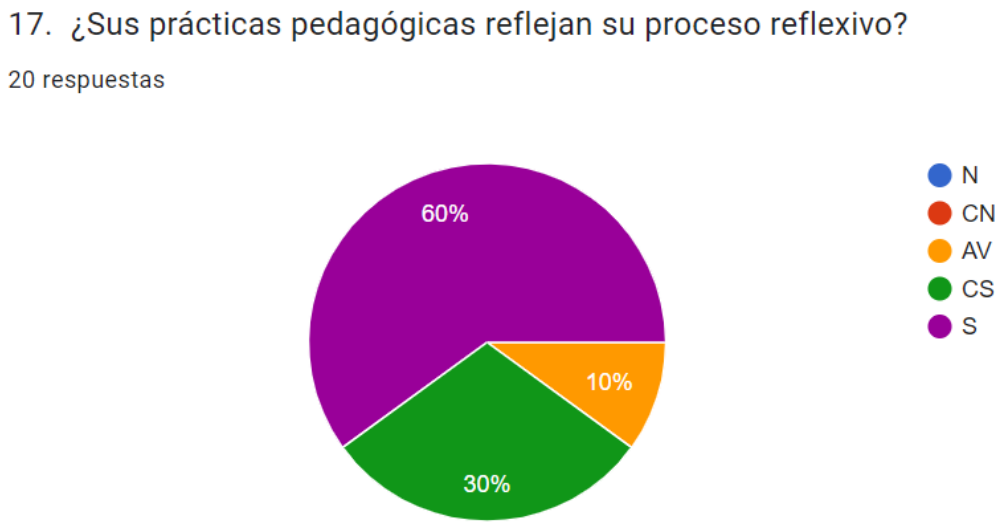


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 51

Respuesta 18 postest

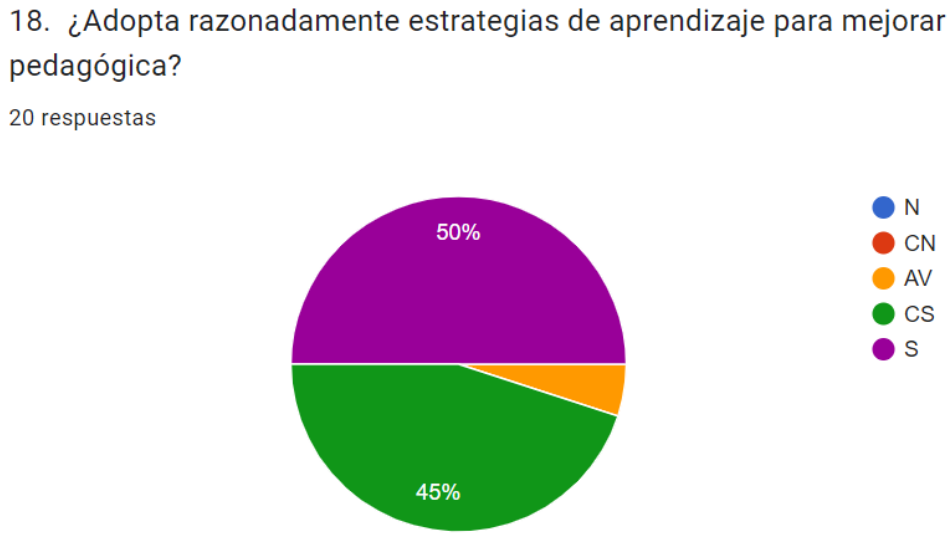


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 52

Respuesta 19 postest

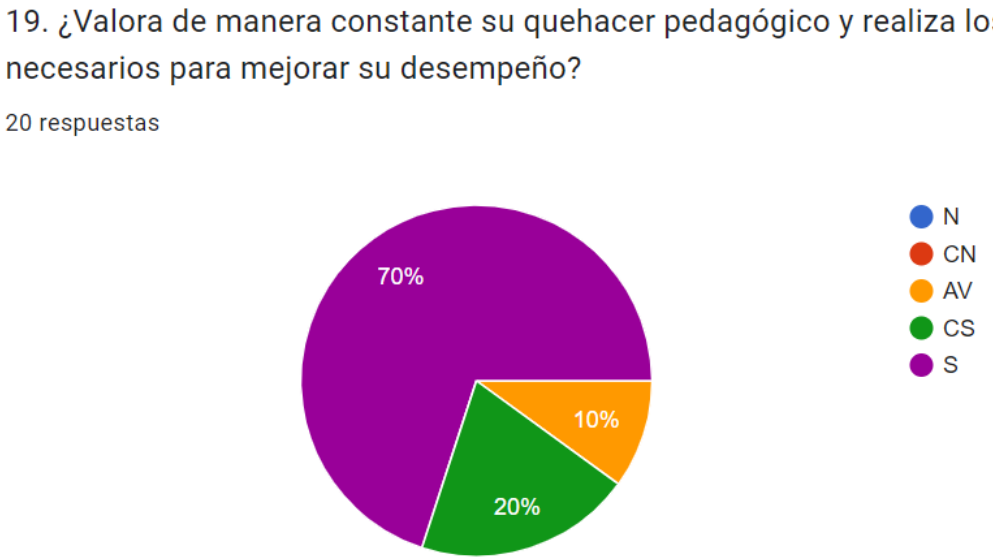


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 53

Respuesta 20 postest

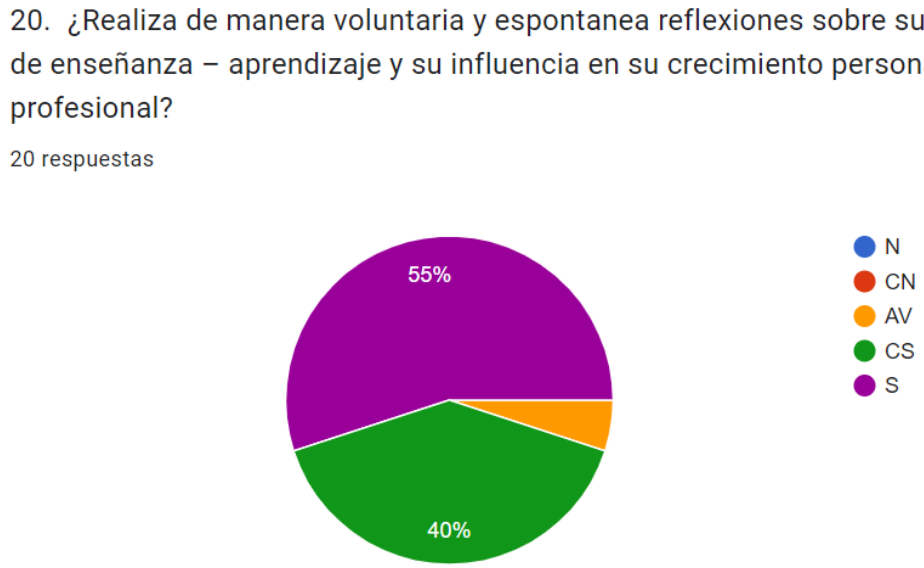


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 54

Respuesta 21 postest

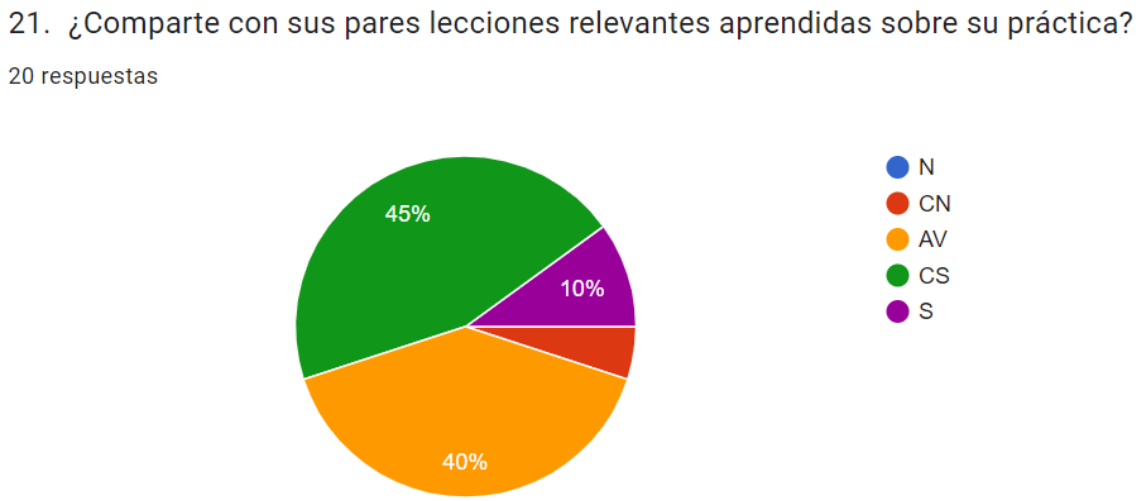


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 55

Respuesta 22 postest

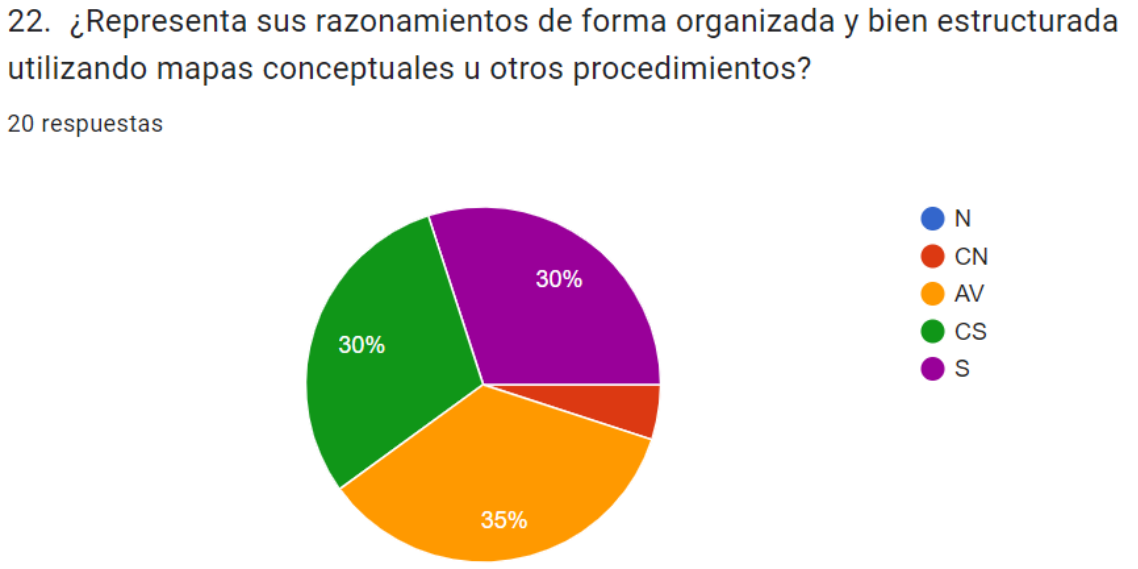


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Figura 56

Respuesta 23 postest

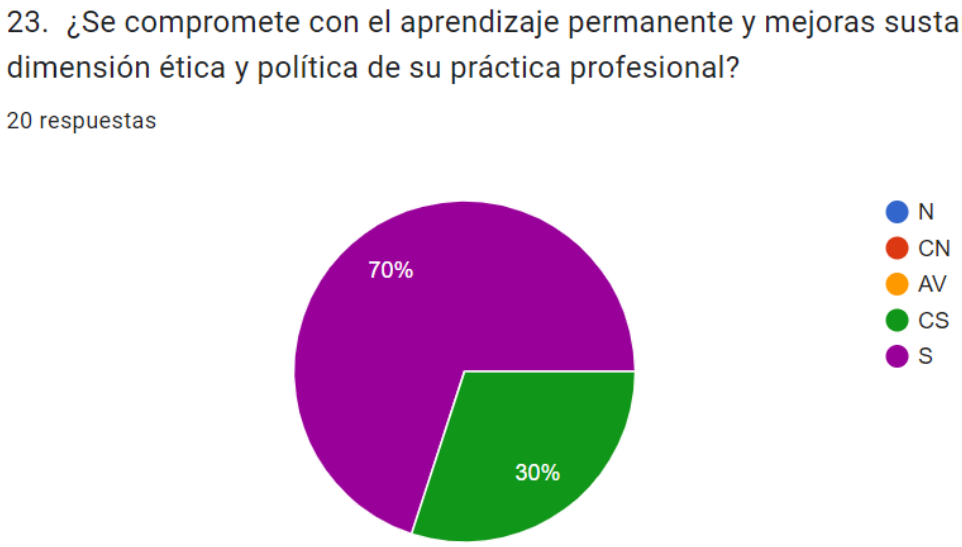


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, octubre 2022

Estrategias en Educación Calidad Educativa

La educación en el departamento de La Guajira es un escenario que debe ser atendido con prioridad por el gobierno departamental. Las necesidades de la comunidad académica en materia de formación, infraestructura, dotación y tecnologías a lo largo de los años han sido insuficientes para lograr que este sector esté al menos en la media nacional. Por ello se ha pensado en un Plan de Acción que potencie cada uno de estos indicadores y a su vez que ayude al desarrollo de los mismos. Uno de los indicadores y tal vez el más importante es la formación de docentes y de directivos docentes, con lo que se pretende apuntar a la formación como un mecanismo de intervención que ayude a potenciar una mejora significativa en el desarrollo pedagógico de los cursos y en la calidad académica de los estudiantes, porque lo que se quiere, más que un

cumplimiento de indicadores, es reconocer las necesidades de formación identificadas en los profesores en relación con lo pedagógico y disciplinar.

Por otra parte, las entrevistas se realizaron a docentes del grupo focal de la Institución educativa Silvestre Dangond Daza que participaron en el programa de formación docente en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa, esta actividad permitió obtener y analizar información para evaluar la eficacia del programa de formación docente e identificar áreas de mejora en futuras intervenciones. A continuación, se presentan algunas características de los docentes intervenidos.

Tabla 7

Caracterización de docentes participantes del programa de formación

No. De Docentes	Nivel de estudios	Edad	Años de Experiencia
	Licenciados (6)	Entre 30-40 años (3)	Entre 5-10 años (1)
	Especialistas (10)	Entre 41- 50 años (8)	Entre 11-15 años (6)
	Magister (3)	Entre 51- 60 (5)	Entre 16 y 20 (5)
	Profesional (No Lic.)1	Entre 61-70 años (4)	Más de 21 años (8)
20	20	20	20

Fuente: Elaboración propia

Tabla 8

Respuestas del grupo focal de docentes intervenidos

Docente	Área	Edad	Experien	Pregunta 1 ¿Cómo ha influido el programa de formación en tu práctica evaluativa diaria?	Pregunta 2: ¿Cómo valoras la importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de aprendizaje de tus estudiantes?
Ana Cristina Muegues	Lengua Castellana	60	18	El programa de formación que recibí recientemente ha mejorado mi práctica evaluativa en el aula debido a que utilizo más recursos y estrategias a la hora de evaluar como rúbricas y grillas de trabajo en equipo entre otros que me facilitan valorar el aprendizaje en menor tiempo.	El papel de la retroalimentación es fundamental para que el estudiante reconozca sus falencias y sus fortalezas, así como le brinda la oportunidad al estudiante de ir reconociendo sus propios avances y de esta forma mejora su propio aprendizaje.
Aldrin Manuel Herrera	Física	54	25	El programa de formación en evaluación auténtica ha transformado significativamente mi práctica evaluativa. Antes, me centraba en exámenes y pruebas escritas que medían el conocimiento teórico. Ahora, he incorporado métodos que permiten a los estudiantes demostrar su comprensión a través de proyectos, experimentos prácticos y presentaciones. Permitiéndome observar cómo aplican los conceptos en situaciones reales lo cual es fundamental en la enseñanza de la física y a la vez que la evaluación sea más dinámica	Valoro mucho la retroalimentación formativa, puesto que es una herramienta clave en el proceso de aprendizaje. La retroalimentación no solo ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades, sino que también les proporciona orientación sobre cómo mejorar. He aprendido a ofrecer comentarios constructivos que no solo abordan errores, sino que también destacan lo que hicieron bien. Esto ha fomentado un ambiente de aprendizaje motivador, donde los estudiantes se sienten apoyados en su proceso de aprendizaje.
Yalexi Díaz Molina	Matemáticas	47	21	El programa de formación en evaluación auténtica ha potenciado mi práctica evaluativa en el aula de clases. Ya que anteriormente solo realizaba pruebas escritas, evaluaba los procesos algoritmicos en el tablero y tareas tradicionales. Ahora, he incorporado otros métodos que le permiten a los estudiantes demostrar su comprensión de problemas matemáticos de manera más dinámica y práctica. Por ejemplo, trabajamos proyectos donde los estudiantes aplican conceptos matemáticos a situaciones de la vida real, como la tienda escolar, creación de presupuesto, construcción de maquetas, entre otros. Con esto se ha evidenciado mayor interés y compromiso de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.	Considero que la retroalimentación formativa es un componente importantísimo en el proceso de aprendizaje de tus estudiantes, porque los ayuda a identificar sus errores y áreas de mejora, también les brinda la orientación necesaria para avanzar y así alcanzar el aprendizaje deseado. De igual manera he aprendido a ofrecer comentarios y específicos resaltando sus logros antes de señalar sus errores. Esto ha generado un ambiente más dinámico en el aula, logrando fortalecer la autoconfianza de los estudiantes, asegurando así un verdadero aprendizaje.
Eduin Kamemer Kamerer	Técnología e Informática	50	20	El programa de formación docente ha tenido un impacto significativo en mi práctica evaluativa. Pues mis evaluaciones eran muy tradicionales, con la participación en el programa, entendí que la evaluación debe ser mucho más dinámica y contextual. Ahora, trato de integrar actividades más prácticas que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones reales o sea contextualizadas. He implementado el trabajo en equipo a través de proyectos colaborativos y el uso de tecnologías como plataformas de trabajo en línea, lo que no solo hace la evaluación más interesante, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades como el trabajo colaborativo y la resolución de problemas en un entorno digital.	La retroalimentación formativa es fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Anteriormente, brindaba retroalimentación una vez finalizado el trabajo, pero hoy comprendo que debe ser continua y orientada a la mejora. La retroalimentación oportuna les permite a los estudiantes corregir errores a tiempo y seguir avanzando en su aprendizaje. La retroalimentación fomenta la autonomía en los estudiantes y les da la oportunidad de reflexionar sobre su propio progreso, lo que resulta en un aprendizaje profundo y duradero.
Niny Joahana Mindiola	Lengua Castellana	40	19	Antes de participar en el programa, concebía la evaluación como un punto final, que definiría el resultado académico de los estudiantes. Creía que mi práctica pedagógica era adecuada y atribuía los bajos resultados académicos a factores externos, sin cuestionar la necesidad de mejorar mi propio enfoque. Además, daba prioridad a lo cuantitativo sobre lo cualitativo, centrándome más en las debilidades y dificultades de los estudiantes que en sus fortalezas. Los mantenía al margen del proceso evaluativo, sin involucrarlos en la reflexión sobre su aprendizaje ni en la construcción conjunta de criterios de evaluación. Este conjunto de prácticas, ahora reconozco, limitaba significativamente el potencial de mis estudiantes y de mi propia labor docente. Actualmente, comprendo que la evaluación debe ser un proceso continuo que me permita identificar las fortalezas y debilidades de mis estudiantes y ajustar mi enseñanza en consecuencia. Gracias a la formación recibida a través del programa he tenido un impacto significativo en mi práctica evaluativa diaria, debido a que me han permitido reflexionar de manera más crítica sobre las estrategias que empleo para evaluar a mis estudiantes, incorporando enfoques más formativos, priorizando el aprendizaje continuo sobre la simple medición de resultados. Ahora diseño instrumentos de evaluación más variados e inclusivos, como: Proyectos de investigación, Portafolios y Debates y foros entre otros.	Valoro la retroalimentación formativa como el núcleo de mi práctica docente, en el pasado, la brindaba únicamente al final de las evaluaciones, lo que limitaba su alcance y efectividad. Con el tiempo, he comprendido que la retroalimentación debe ser un proceso continuo y que debe adaptar a las necesidades de cada estudiante. Este enfoque permite que los estudiantes no solo reciban información sobre su desempeño, sino que también entiendan cómo avanzar hacia sus objetivos de aprendizaje. Al ofrecer retroalimentación oportuna, los estudiantes pueden identificar tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora. Este proceso, además, fomenta su autonomía, al darles herramientas para reflexionar sobre su progreso, y refuerza su motivación, al reconocer su esfuerzo y alentarlos a alcanzar su máximo potencial. En mi práctica docente, he observado que cuando los estudiantes reciben retroalimentación clara, específica y constructiva, se sienten más motivados y empoderados para enfrentar nuevos retos. Esto también fortalece la relación docente-estudiante, al crear un ambiente de confianza y apoyo mutuo.

Pregunta 3: ¿Qué cambios has observado en la calidad y frecuencia de la retroalimentación que brindas a tus alumnos desde que participaste en el programa?	Pregunta 4: ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación auténtica has desarrollado o adaptado para tu asignatura?	Pregunta 5: ¿Cuáles fueron los mayores desafíos que enfrentaste al implementar la evaluación auténtica en tu aula de clases?	Temás Emergentes
Primordialmente que la retroalimentación debe ser individualizada, ya que el impacto emocional es diferente en cada estudiante, es más frecuente en mis horas de clases y por tanto efectiva ya que el estudiante se muestra más confiando al momento de establecer una valoración de su propio desempeño o de los compañeros.	En mi asignatura de lengua castellana, definitivamente el registro de la autoevaluación, ya que los estudiantes han aprendido a valorar sus progresos de manera responsable y honesta. La coevaluación a través de grillas, que le ha permito a los estudiantes valorar el trabajo y esfuerzo de sus compañeros.	Uno de los mayores desafíos encontrados fue que los estudiantes ubicaran con ejemplos del entorno los conceptos manejados en las clases, ya que les costaba desprenderse de los encontrados en la información brindada.	Uso de rubricas, retroalimentación individualizada
Desde que participé en el programa, he notado un aumento significativo tanto en la calidad como en la frecuencia de la retroalimentación que proporciono. Anteriormente, mis comentarios eran más generales y se limitaban a las evaluaciones finales. Ahora, ofrezco retroalimentación continua durante todo el proceso educativo, utilizando herramientas como rúbricas y listas de cotejo para ser más específico. Mis comentarios son inmediatos, después de actividades prácticas o proyectos, lo cual ha mejorado la comprensión y el rendimiento general de mis estudiantes.	He desarrollado varios instrumentos de evaluación auténtica adaptados a mi asignatura de física. Entre ellos se incluyen: Proyectos experimentales: Los estudiantes diseñan y ejecutan experimentos sobre temas específicos, presentando sus hallazgos a la clase. Portafolios: Los estudiantes recopilan trabajos, reflexiones y resultados experimentales a lo largo del curso para mostrar su progreso. Diarios reflexivos: (Bitácoras) Pido a los estudiantes que mantengan un diario donde registren sus reflexiones sobre lo aprendido después de cada clase o actividad.	Uno de los mayores desafíos fue cambiar mi mentalidad sobre la evaluación. Anteriormente utilizaba la evaluación tradicional (pruebas estandarizadas) Ahora pase a uno más flexible y centrado en el estudiante, lo que requiere más tiempo y esfuerzo. También enfrenté dificultades al principio con la buena utilización del tiempo; las evaluaciones auténticas suelen requerir más tiempo para planificar y ejecutar. Con el tiempo, he notado cómo estos desafíos se han convertido en oportunidades para enriquecer el aprendizaje y fomentar una mayor participación entre mis estudiantes.	Proyectos prácticos, cambio de mentalidad sobre la evaluación
Desde que participé en el programa, he notado una mejora considerable tanto en la calidad como en la frecuencia de la retroalimentación que ofrezco. Antes, mis comentarios eran más generales y se limitaban a los resultados finales. Ahora, realizo retroalimentación continua y formativa durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Utilizo rúbricas para evaluar trabajos y proyectos, lo que me permite brindar comentarios específicos sobre cada aspecto del desempeño del estudiante. También realizo sesiones regulares de retroalimentación individual y grupal, lo que ha mejorado la interacción, logrando una comunicación bilateral con mis estudiantes.	He desarrollado varios instrumentos de evaluación auténtica adaptados a mi asignatura de matemáticas: Proyectos interdisciplinarios: Los estudiantes trabajan en proyectos que integran las matemáticas con otras disciplinas, como ciencias, economía para el hogar o artística, para resolver problemas reales. Portafolios: Los estudiantes mantienen un portafolio donde recopilan sus trabajos, reflexiones sobre su aprendizaje y autoevaluaciones. Rúbricas para tareas: He creado rúbricas específicas para evaluar tanto el proceso como el producto final en tareas prácticas y proyectos. Evaluaciones basadas en problemas: Utilizo con más frecuencia problemas de la vida cotidiana que requieren la aplicación de conceptos matemáticos para evaluar el razonamiento y los procesos algorítmicos.	Uno de los mayores desafíos fue cambiar mi forma de evaluar basado en la resolución de ejercicios y problemas, pruebas tipo saber y darle paso a una evaluación centrada en el estudiante la cual requería más tiempo y adaptación al entorno. Al principio, algunos estudiantes mostraron resistencia al cambio debido a este nuevo enfoque más reflexivo y basado en procesos. También enfrenté dificultades logísticas al implementar proyectos grupales y actividades prácticas, ya que requerían más tiempo en su elaboración y ejecución. Sin embargo, he notado cambios favorables donde el aprendizaje se ha enriquecido entre otras por la motivación y mayor participación de los estudiantes.	Proyectos interdisciplinarios, resistencia al cambio
Desde que participé en el programa de formación, he notado una mejora considerable tanto en la calidad como en la frecuencia de la retroalimentación que doy a los estudiantes. Antes, los comentarios que brinda ba eran generalizados y solo se ofrecía an al final de las actividades desarrolladas. Ahora, mis retroalimentaciones son más individualizadas, detalladas, lo que permite a los estudiantes entender claramente qué aspectos deben mejorar. Además, ofrezco con más frecuencia retroalimentación, ya que lo hago durante el proceso, ayudándolos a identificar y aprender de los errores y mejorar sus trabajos de manera más efectiva.	En mi área de Tecnología e Informática, he adaptado varios instrumentos de evaluación auténtica que permiten a los estudiantes evidenciar su aprendizaje. Algunos de estos instrumentos incluyen: Proyectos prácticos: Donde los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en situaciones reales, como la creación de aplicaciones o el diseño de soluciones tecnológicas. Evaluación entre pares: Los estudiantes revisan el trabajo de sus compañeros, promoviendo el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades críticas. Uso de portafolios digitales: Construcción de portafolios en línea, incluyendo tareas, reflexiones y productos de su trabajo.	El principal desafío fue adaptarme a un enfoque de evaluación más centrado en el estudiante. Mi experiencia previa estaba basada en exámenes escritos y tareas individuales, por lo que el cambio hacia una evaluación más práctica y continua no fue sencillo. Además, implementar proyectos y trabajos colaborativos requiere de más tiempo y organización, lo que en ocasiones ha sido complicado, especialmente con los recursos tecnológicos disponibles. Pude observar además que algunos estudiantes se sintieron inicialmente incómodos con este tipo de evaluación lo que representó un desafío con resultados positivos y beneficiosos puesto que los estudiantes obtuvieron un aprendizaje más aplicado y la mejora en las competencias tecnológicas, son evidentes.	Proyectos colaborativos, evaluación contextualizada.
He incorporado estrategias para asegurar que la retroalimentación sea un proceso continuo, no solo un evento aislado. Por ejemplo, he implementado momentos de autoevaluación y coevaluación, complementados con mi propia retroalimentación, lo que fomenta un diálogo constante sobre el progreso de los estudiantes. Esto ha aumentado la frecuencia con la que interactúo con ellos para discutir su aprendizaje. En términos de calidad, he aprendido a estructurar la retroalimentación para que sea equilibrada, destacando tanto los logros como las áreas de mejora, y utilizando un lenguaje positivo que motive a los estudiantes. También he comenzado a personalizarla según las necesidades y estilos de aprendizaje de cada alumno, lo que ha resultado en una mayor receptividad y compromiso por parte de ellos. Además, he notado la mejora de la calidad del ambiente de aprendizaje, generando un espacio de confianza y colaboración, donde los estudiantes se sienten apoyados y comprendidos. La actitud de los estudiantes también ha cambiado, ya que se sienten más involucrados y responsables de su propio proceso de aprendizaje, lo que favorece un ambiente más participativo y positivo.	A partir de mi participación en el programa de formación, además de los proyectos, portafolios y debates mencionados anteriormente, he desarrollado y adaptado otras estrategias de evaluación auténtica que se alinean con los objetivos de aprendizaje del área de Lengua Castellana y que buscan evaluar no solo el conocimiento, sino también las habilidades prácticas y el pensamiento crítico de los estudiantes. Algunos de los más destacados son: Estudios de caso: para fomentar un aprendizaje más profundo y significativo, he incorporado a mis clases estudios de caso que simulan situaciones reales y complejas relacionadas con los contenidos del área. Presentaciones y debates: con el objetivo de potenciar las habilidades comunicativas de mis estudiantes, he implementado evaluaciones que incluyen presentaciones orales y debates. Juegos de rol: A través de los juegos de rol, los estudiantes desarrollan habilidades de negociación, resolución de conflictos, trabajo en equipo y adaptación a diferentes situaciones, además de fortalecer su capacidad para comunicarse de manera efectiva en diversos contextos. Creación de blogs: para fomentar la expresión escrita creativa y el pensamiento crítico, he incorporado la creación de blogs personales como una herramienta evaluativa. Los estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar temas de su interés relacionados con la literatura, la cultura y la sociedad, y de expresar sus opiniones de manera original y coherente. Análisis de textos literarios: en busca de una evaluación más dinámica y creativa, he propuesto a mis estudiantes que representen su comprensión de las obras literarias a través de diferentes formatos, como videos, presentaciones o infografías. Esta estrategia les permite ir más allá del análisis tradicional de textos escritos, y desarrollar habilidades de síntesis, creatividad y comunicación visual.	Implementar la evaluación auténtica en mi aula de clases presentó varios desafíos significativos, tanto a nivel práctico como conceptual. Algunos de los más destacados fueron: Desafío personal: uno de los mayores obstáculos que tuve que superar fue transformar mi propia concepción de la evaluación. Adaptarme a una evaluación más auténtica, que prioriza procesos y productos variados, requirió un cambio de paradigma que me exigió tiempo y esfuerzo para comprender y valorar plenamente sus beneficios. Desafíos logísticos: además del cambio de mentalidad, enfrenté desafíos logísticos significativos al implementar una nueva forma de evaluar. La planificación de actividades variadas y la retroalimentación detallada demandan una inversión de tiempo considerable. Diversidad de habilidades y niveles: adaptar las tareas para atender a las diversas habilidades, intereses y niveles de mis estudiantes fue un reto. Me preocupé por adaptar las actividades de manera inclusiva y accesible para todos, sin comprometer la autenticidad de las evaluaciones. Gestión del tiempo en el aula: lograr que los estudiantes completaran las tareas auténticas dentro del tiempo disponible. Desafíos con los estudiantes: otro desafío importante fue lograr que mis estudiantes se adaptaran a esta nueva forma de evaluar. Al principio, algunos mostraron resistencia al cambio y expresaron dudas sobre la utilidad de estas nuevas estrategias. Fue necesario dedicar tiempo a explicarles los beneficios de la evaluación auténtica y a brindarles el apoyo necesario para que se sintieran cómodos con esta nueva forma de trabajar. A pesar de estos desafíos, Los estudiantes demostraron mayor compromiso, entendieron mejor la aplicación práctica de los conceptos y desarrollaron habilidades transferibles al mundo real. La clave fue abordar estos retos de manera reflexiva y flexible, ajustando mis estrategias según las necesidades del grupo y los objetivos del grupo.	Transformación de la práctica docente

Fuente: Elaboración propia

Tabla 9

Respuestas relevantes del grupo focal de docentes participantes

Objetivos específicos a los que responde	Preguntas rectoras	Aportaciones relevantes
Analizar cómo los docentes perciben el impacto del programa en su práctica evaluativa diaria	¿Cómo ha influido el programa de formación en tu práctica evaluativa diaria?	✓ **Transformación conceptual:** Los docentes han pasado de una visión tradicional y cuantitativa de la evaluación a una más cualitativa y centrada en el proceso de aprendizaje. ✓ **Mayor flexibilidad:** Han adquirido herramientas para diseñar evaluaciones más flexibles y adaptadas a las necesidades de los estudiantes. ✓ **Énfasis en la retroalimentación:** Reconocen la importancia de la retroalimentación formativa como eje central de su práctica evaluativa. ✓ **Diversidad de instrumentos:** Han incorporado una variedad de instrumentos de evaluación más allá de los exámenes tradicionales.
Determinar cómo los docentes valoran la importancia de la retroalimentación formativa y cómo la han implementado en sus aulas.	¿Cómo valoras la importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de aprendizaje de tus estudiantes?	✓ **Fomento de la autonomía:** La retroalimentación formativa empodera a los estudiantes, permitiéndoles tomar el control de su propio aprendizaje. ✓ **Mejora del desempeño:** La retroalimentación específica y oportuna ayuda a los estudiantes a identificar sus fortalezas y debilidades, y a mejorar su desempeño. ✓ **Desarrollo de habilidades metacognitivas:** La retroalimentación fomenta la reflexión sobre el propio aprendizaje y el desarrollo de estrategias de estudio efectivas.
Analizar los cambios específicos en la calidad y frecuencia de la retroalimentación brindada por los docentes.	¿Qué cambios has observado en la calidad y frecuencia de la retroalimentación que brindas a tus estudiantes desde que participaste en el programa?	✓ **Mayor frecuencia:** La retroalimentación se ha vuelto más frecuente, pasando de ser un evento aislado a un proceso continuo. ✓ **Mayor especificidad:** Los docentes brindan retroalimentación más detallada y personalizada, enfocada en las necesidades individuales de cada estudiante. ✓ **Mayor diversidad:** Se utilizan diversas estrategias de retroalimentación, como la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación del docente.

Identificar los tipos de instrumentos de evaluación auténtica utilizados y su adaptación a las diferentes áreas disciplinarias.	¿Qué tipos de instrumentos de evaluación auténtica has desarrollado o adaptado para tu asignatura?	✓ **Proyectos:** Los docentes han implementado proyectos que permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en situaciones reales. ✓ **Portafolios:** Se utilizan portafolios para que los estudiantes documenten su progreso a lo largo del tiempo. ✓ **Diarios reflexivos:** Los diarios reflexivos fomentan la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. ✓ **Rúbricas:** Se utilizan rúbricas para proporcionar criterios claros y objetivos de evaluación. ✓ **Evaluación entre pares:** Los estudiantes aprenden a evaluar el trabajo de sus compañeros, desarrollando habilidades de colaboración y pensamiento crítico.
Detectar los principales desafíos enfrentados por los docentes al implementar la evaluación auténtica	¿Cuáles fueron los mayores desafíos que enfrentaste al implementar la evaluación auténtica en tu aula de clases?	✓ **Cambio de mentalidad:** La transición hacia una evaluación más auténtica requiere un cambio de paradigma tanto para los docentes como para los estudiantes. ✓ **Gestión del tiempo:** La implementación de la evaluación auténtica demanda una mayor inversión de tiempo por parte de los docentes. ✓ **Adaptación de los estudiantes:** Algunos estudiantes pueden resistirse al cambio y necesitar más tiempo para adaptarse a nuevas formas de evaluación. ✓ **Recursos:** La falta de recursos, tanto materiales como tecnológicos, puede limitar la implementación de la evaluación auténtica.

Fuente: Elaboración propia

El grupo focal fue conducido a proponer sus ideas bajo la dinámica de lluvia de ideas. En esta etapa se recolectó la información a través de las ideas expresadas por escrito en donde plasmaban sus ideas a cada interrogante y oralmente para ampliar sus respuestas.

Para los docentes entrevistados, hubo una transformación conceptual debido a que experimentaron un cambio significativo en su concepción de la evaluación, pasando de una visión tradicional a una más centrada en el proceso de aprendizaje y el desarrollo de

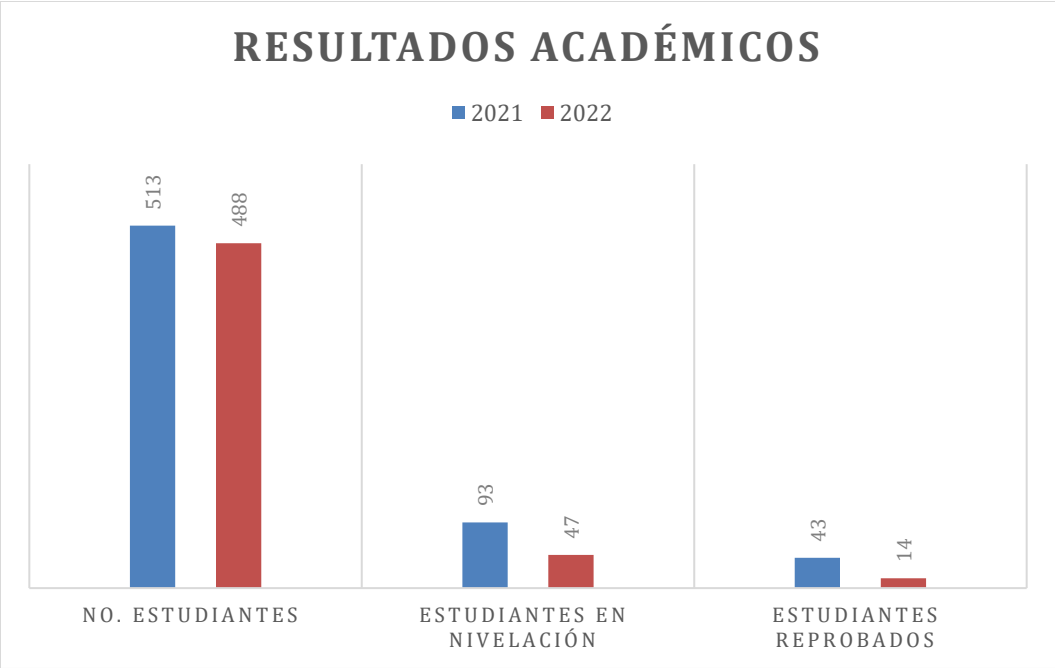
competencias generando a su vez cambios positivos en las prácticas pedagógicas. También resaltaron la importancia de la retroalimentación formativa, la cual debe ser continua y personalizada, siendo esta un elemento clave para el logro del aprendizaje significativo. En cuanto a los instrumentos de evaluación afirman que utilizan una amplia variedad de instrumentos para evaluar de manera integral el aprendizaje de los estudiantes. También reconocen que se presentan desafíos en la implementación de la evaluación auténtica relacionados con la mentalidad, gestión del tiempo, adaptabilidad a las necesidades de los estudiantes y la disponibilidad de recursos. Por último, opinan que la evaluación auténtica y la retroalimentación formativa contribuyen a un aprendizaje más profundo, significativo y motivador por parte de los estudiantes, argumentos que reafirman el objetivo general de este estudio evaluar el impacto de un programa de formación docente bajo el modelo pedagógico de Evaluación Auténtica enfocado en instrumentación y retroalimentación formativa que favorezca la mejora en la práctica docente reflexiva e impacte en la calidad del proceso enseñanza aprendizaje. También se realizaron algunas recomendaciones como las siguientes, Ofrecer mayor acompañamiento a los docentes durante la implementación de nuevas estrategias evaluativas, crear espacios para que los docentes compartan experiencias y buenas prácticas, así como herramientas para facilitar la creación de instrumentos de evaluación auténtica. Por último, hacer seguimiento a los docentes para evaluar los efectos a largo plazo del programa en su práctica y en el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, se procedió a realizar un análisis comparativo de los resultados académicos finales de los años 2021, cuando se identificó la pregunta problema ¿Puede un programa de formación docente en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y

retroalimentación formativa mejorar los aprendizajes de los estudiantes? y 2022 cuándo ya se había intervenido al grupo de docentes del bachillerato de la I.E. Silvestre Dangond Daza.

Figura 57

Análisis comparativo: resultados académicos estudiantes 2021/2022



Fuente: Elaboración propia

El gráfico presentado ofrece una visión general de los resultados académicos finales de la Institución Educativa Silvestre Dangond Daza en los años 2021 y 2022. Los datos se centran en tres indicadores claves:

Número total de estudiantes:

- Si bien no hay una variación significativa en el número total de estudiantes entre ambos años, es un dato importante para contextualizar los demás indicadores.

Estudiantes en nivelación:

Se observa una disminución en el número de estudiantes que requirieron nivelación en 2022 en comparación con 2021. Esto indica una mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que sugiere un impacto positivo del programa de formación docente que se impartió durante el año 2022.

Estudiantes reprobados:

La disminución en el número de estudiantes reprobados en 2022 es aún más evidente. Este dato refuerza la hipótesis de que el programa de formación docente está teniendo un impacto positivo en la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

3. Resultados

3.1 Resultados encuesta

Análisis

En el marco de la investigación planteada, la hipótesis nula establece que no existe una mejora significativa en la práctica pedagógica reflexiva de los docentes tras la implementación del programa de formación. Para descartar esta hipótesis y respaldar la hipótesis primaria que propone un efecto positivo del programa, se seguirá la siguiente estrategia:

3.1.1 Asignación de puntuación a las respuestas

A excepción de la pregunta 5 en la cual la asignación es inversa al resto de preguntas, Se asignaron los siguientes valores numéricos para las respuestas de los profesores:

- N:1
- CN:2
- AV:3
- CS:4
- S:5

3.1.2 Análisis de distribución

Para confirmar la hipótesis primaria, en este primer análisis

a. Todas las preguntas

   i. Antes del curso

Figura 58

Respuestas generales antes del curso

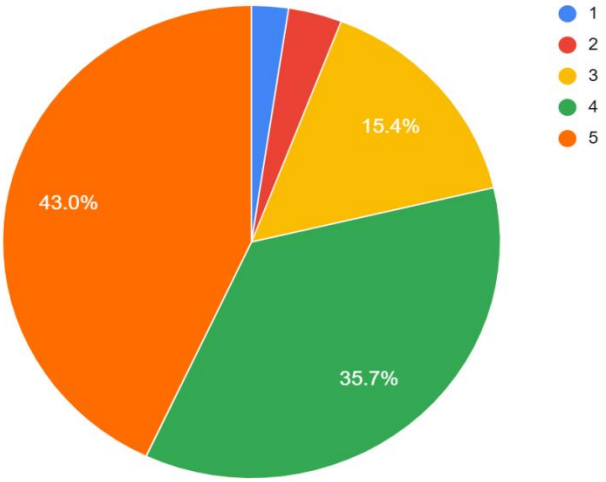


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, Febrero 2023

ii. Después del curso

Figura 59

Respuestas generales después del curso

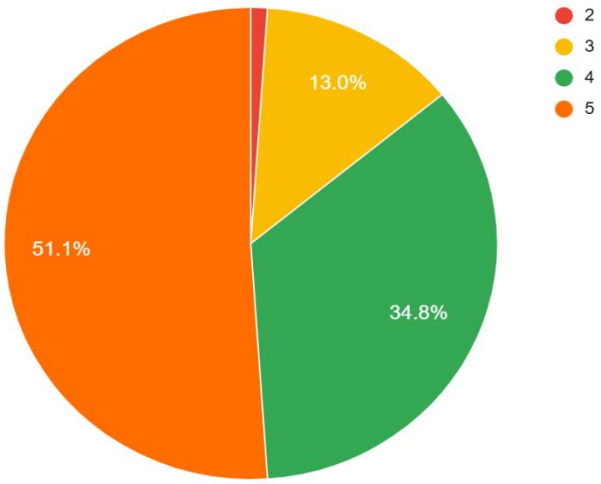


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, Febrero 2023

Como se puede apreciar, el porcentaje de respuestas con puntuación de 5 después del curso aumentó significativamente (43% a 51.1%), mientras que las respuestas con puntuación de

1 y 2 se redujeron significativamente, tanto así que después de que los profesores vieron el curso no se obtuvo una respuesta con puntuación de 1.

b. Modos de retroalimentar

i. Antes del curso

Figura 60

Respuestas modos de retroalimentar antes de la formación

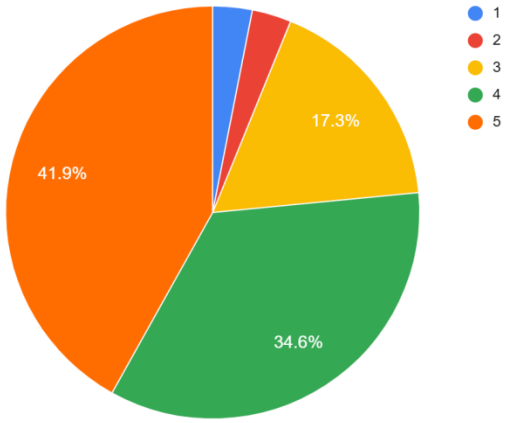


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, Febrero 2023

ii. Después del curso

Figura 61

Respuestas modos de retroalimentar después de la formación

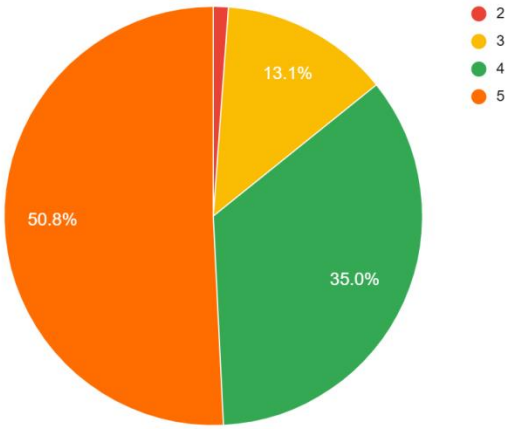


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, Febrero 2023

Al analizar únicamente las preguntas relacionadas con los modos de retroalimentar (1 a la 13), el porcentaje de respuestas con puntuación de 5 después del curso también aumentó significativamente (41.9% a 50.8%), mientras que las respuestas con puntuación de 1, 2 y 3 se redujeron significativamente.

c. Niveles de pensamiento reflexivo

i. Antes del curso

Figura 62

Respuestas niveles de pensamiento reflexivo antes del curso

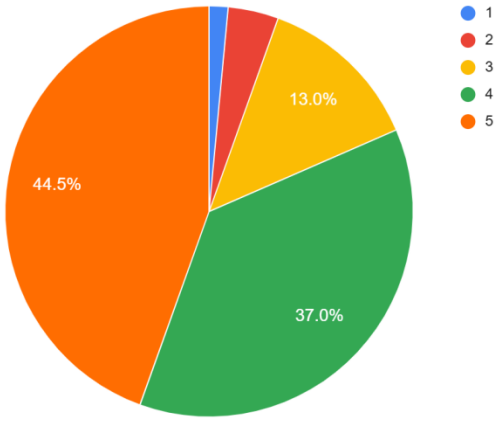


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, Febrero 2023

ii. Después del curso

Figura 63

Respuestas niveles de pensamiento reflexivo después del curso

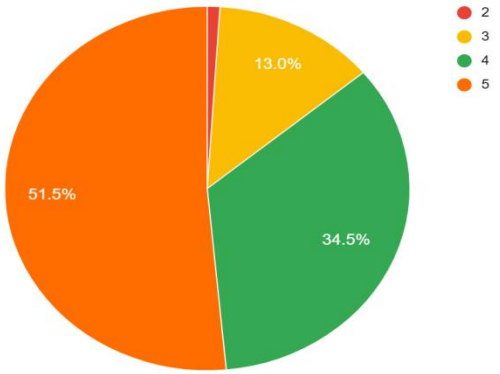


Figura: Encuesta realizada a través de Google Forms, Febrero 2023

Por último, al analizar únicamente las preguntas relacionadas con los niveles de pensamiento reflexivo (14 a la 23), el porcentaje de respuestas con puntuación de 5 después del

curso también aumentó significativamente (44.5% a 51.5%), mientras que las respuestas con puntuación de 1 y 2 se redujeron significativamente.

3.1.2.1 Conclusiones análisis de distribución:

- Al revisar la distribución antes y después del curso, el porcentaje de respuestas con puntajes altos mejoraron significativamente tanto en el análisis sobre el total de las preguntas como en los dos subgrupos (Modos de retroalimentar y Niveles de pensamiento reflexivo).
- Para comprobar la significancia de estos resultados. En el siguiente bloque se realizará una prueba de Wilcoxon para descartar la hipótesis nula.

3.2. Test de Wilcoxon

Ahora que se comprobó que los resultados mejoraron después del curso. Para comprobar si esta mejora es significativa y descartar la hipótesis nula planteada para esta investigación, podemos realizar una prueba de hipótesis para comparar las respuestas antes y después del curso. Dado que las respuestas son ordinales (es decir, tienen un orden, pero las diferencias entre los valores no son necesariamente equidistantes), una buena opción es utilizar la prueba de Wilcoxon para datos emparejados. En este caso se definió un nivel de significancia de 0.05 para descartar la hipótesis nula, es decir, Si el valor p al realizar la prueba es menor que este nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula en favor de la hipótesis alternativa.

Al realizar el análisis utilizando las respuestas de **todas las preguntas**, los resultados indicaron una diferencia significativa entre las respuestas antes y después del curso (valor p =0.000035), lo que sugiere que el curso tuvo un impacto positivo en las respuestas de los participantes. Igualmente, al aplicar esta prueba con las preguntas relacionadas con los modos de retroalimentar y los niveles de pensamiento reflexivo se obtuvieron valores p de 0.000255 y 0.035048 respectivamente. Lo cual indica que también existe evidencia estadística suficiente

para afirmar que hay una diferencia significativa en las respuestas del pretest (antes) y postest después del curso.

Del mismo modo, encontramos diversos autores que validan junto con sus investigaciones los resultados favorables de los programas de formación docente en evaluación y retroalimentación.

Esta formación continua docente es fundamental para garantizar que los educadores estén bien preparados para enfrentar los desafíos del aula y proporcionar una educación de calidad a sus estudiantes. Al participar en actividades de formación continua, los docentes tienen la oportunidad de mejorar su práctica pedagógica, adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo. La formación continua del profesorado también fomenta la reflexión y el crecimiento profesional, permitiendo a los educadores evaluar su práctica, identificar áreas de mejora y establecer metas de desarrollo personal y profesional a largo plazo. AFOE (2019).

El impacto al aprendizaje de los estudiantes empieza por el aprendizaje de los docentes, nada más cautivador que lo nuevo, el reinventarse y ajustarse a los desafíos del aula, pequeña muestra de la sociedad del futuro cambiante, y es que conforme avanza el mundo se debe avanzar en los roles que se desempeña. El maestro es un formador con todo su ser, no sólo con lo dice, con lo que hace, con lo que es y proyecta a los demás.

Los docentes que participan en programas de formación continua suelen ofrecer una educación de mayor calidad. Pues toda teoría repercute en la práctica máxime cuando está ejerciendo su labor cotidiana. Al actualizar sus conocimientos, habilidades y destrezas, pueden implementar estrategias de enseñanza más efectivas, que respondan a las necesidades y la

diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes. De esta forma se estará contribuyendo a la construcción de un ambiente de aprendizaje más enriquecido y efectivo.

Por otra parte, muchas de las inconsistencias en el aprendizaje se producen al tratar de construir el conocimiento sin tener presentes las estructuras cognitivas que se han ido formando en el aprendiz; para menguar esta falencia se precisa de la planificación efectiva de la evaluación.

Al respecto Stobart, (2010), refiere que se presta mucha atención a la retroinformación porque, en la evaluación para el aprendizaje, se considera la clave para hacer avanzar el aprendizaje. La retroalimentación es efectiva cuando brinda información para mejorar sus tareas dentro del proceso de aprendizaje, cuándo se acompaña la calificación de una observación cualitativa que motive al estudiante a mejorar lo aprendido y sea significativo para él. Así mismo Valdivia (2014) sostiene que una buena retroalimentación favorece que el estudiante adquiera un papel más activo y central dentro de su proceso de aprendizaje, dado que lo ayuda a clarificar su desempeño, ser consciente de qué aprende y, en última cuenta, de cómo aprende. En definitiva, hace posible la formación de un estudiante más autónomo y reflexivo con su propio trabajo, así como el planteamiento de una ruta apropiada para mejorar su desempeño.

Para que se produzca un verdadero aprendizaje significado, este debe ser lo más individualizado posible, que el estudiante reconozca sus habilidades y destrezas para construir su propio conocimiento valiéndose de una auténtica autoevaluación.

En resumen, la formación continua de los docentes es esencial para mejorar la calidad educativa, fomentar la innovación y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes que se integran en la sociedad. Así como lo es para el desarrollo profesional de los educadores,

las instituciones educativas pueden contribuir significativamente al éxito académico y al desarrollo integral de los estudiantes.

3.3. Resultados entrevista realizada a los docentes después de la formación docente en evaluación auténtica

El proceso de triangulación permite combinar los diferentes métodos de recolección de datos. Por ello, fue considerado para dar una visión holística y aumentar la validez de los resultados. El proceso investigativo fue enriquecido con los resultados de las encuestas, entrevistas y análisis de resultados académicos, permitiendo identificar aspectos relevantes resultantes de la formación docente, así como recomendaciones para futuras intervenciones en otras instituciones. A continuación, se presentan los principales hallazgos según las respuestas de los docentes y fuentes consultadas.

Esta presentación consta de 10 preguntas rectoras que evidencian la efectividad del programa de formación docente en evaluación auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa.

1. ¿Cuáles son los beneficios de la formación docente en evaluación auténtica?

Escobar, et al., (2023)

La formación docente en evaluación auténtica promueve el aprendizaje significativo, el desarrollo de habilidades esenciales para el siglo XXI, y una mayor motivación intrínseca en los estudiantes al conectar el contenido curricular con situaciones reales.

Esto también contribuye a una evaluación integral que abarca una gama más amplia de competencias.

2. Según la opinión de los docentes **¿Cómo ha impactado la formación en la motivación y el compromiso de los estudiantes?**

Espinoza F. y Eudaldo E. (2021).

Los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos con su aprendizaje cuando participan en procesos de evaluación auténticas y reciben oportunamente retroalimentación formativa. Esto se debe a que se involucran en su propio proceso de aprendizaje y perciben que la evaluación es relevante para su superación personal y académica.

3. ¿Qué papel juega la retroalimentación formativa en el aprendizaje?

Hattie, J., y Timperley, H. (2007) Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020)

La retroalimentación formativa es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y la autoevaluación, permitiendo a los estudiantes avanzar en sus aprendizajes y responder activamente a un enfoque constructivista.

Esto mejora la didáctica del cuerpo docente y facilita el logro de aprendizajes significativos.

4. ¿Qué estrategias metodológicas son efectivas en la evaluación auténtica?

Bravo A. y Fernández J., (2000).

Estrategias como el diseño de tareas significativas, el uso de rúbricas y la implementación de proyectos, diarios de campo, son fundamentales para llevar a cabo una evaluación auténtica efectiva.

Estas estrategias permiten evaluar no solo conocimientos, sino también habilidades prácticas en contextos reales.

5. Según la opinión de los docentes **¿Qué desafíos enfrentan los docentes al implementar evaluaciones auténticas?**

Fullan, M. (2007), Stiggins, R. (2005)

Los docentes enfrentan desafíos como la falta de preparación metodológica y didáctica, recursos adecuados para diseñar e implementar evaluaciones auténticas efectivas, así como resistencias al cambio por temor lo desconocido.

6. Según la opinión de los docentes **¿Cómo ha impactado la formación docente en la comprensión de los conceptos de evaluación auténtica, instrumentación y retroalimentación formativa?**

Black, P., & Wiliam, D. (2010)

La formación docente en evaluación auténtica ha permitido a los docentes conocer y comprender profundamente su concepto y sus alcances, cambiando sus ideas tradicionales sobre evaluación basadas en exámenes escritos y estandarizados. Ahora utilizan y diseñan instrumentos de evaluación más variados y significativos, resaltando el valor de la retroalimentación como un proceso continuo de aprendizaje.

7. Según la opinión de los docentes **¿Qué cambios se han observado en las prácticas evaluativas de los docentes después de la formación?**

Stiggins, R. (2005)

Los docentes han incorporado una variedad de instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación como rúbricas, portafolios y proyectos entre otros, pasando a procesos de evaluación más formativos. Han valorado la importancia de la retroalimentación específica y oportuna para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

8. Según la opinión de los docentes **¿Cómo ha influido la formación en la calidad de la retroalimentación que brindan los docentes a sus estudiantes?**

Hattie, J. (2009)

La formación docente en evaluación auténtica ha permitido a los docentes brindar una retroalimentación individualizada, oportuna y formativa, centrándose en el logro de verdaderos aprendizajes por parte de los estudiantes y a proporcionar sugerencias constructivas y específicas para mejorar de forma continua.

9. ¿Qué evidencia existe de que la formación ha mejorado los resultados de aprendizaje de los estudiantes?

Brown, Sally (2015)

Los estudios han demostrado que la implementación de prácticas de evaluación auténticas y la retroalimentación formativa se asocian con mejores resultados de aprendizaje, tanto a corto como a largo plazo.

10. ¿Cómo ha influido el programa de formación docente en evaluación auténtica, en la colaboración entre docentes?

Fullan, M. (2007) Collaborative Cultures

La formación docente en evaluación auténtica ha fomentado la colaboración entre pares, lo que ha permitido compartir experiencias significativas, recursos de apoyo didáctico y buenas prácticas. Esto ha contribuido a formalizar las comunidades de aprendizaje y fortalecer una cultura de la mejora continua.

Basado en los presentes hallazgos, se puede concluir que la formación docente en evaluación auténtica representa una oportunidad para transformar las prácticas evaluativas y mejorar significativamente la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Estos hallazgos, tienen profundas implicaciones para la política educativa a nivel regional y local, estas deben promover la transición de una evaluación sumativa, centrada en la calificación final, hacia una evaluación auténtica, que permita a los estudiantes regular su propio

aprendizaje y a los docentes ajustar sus prácticas pedagógicas. Además, se debe fomentar el uso de una variedad de instrumentos de evaluación que permitan evaluar no solo los conocimientos, sino también las habilidades y competencias de los estudiantes en contextos reales. La evaluación auténtica debe estar alineada con los estándares de aprendizaje, derechos básicos de aprendizaje y demás referentes establecidos, asegurando que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para el siglo XXI, como la resolución de problemas, la creatividad, la colaboración y la comunicación, que son cada vez más demandadas en el mundo laboral.

Los resultados evidencian que esta formación docente, representa una inversión valiosa para el desarrollo profesional de los docentes y para el éxito de los estudiantes, se debe continuar investigando la implementación de la evaluación auténtica en diferentes contextos educativos para generar nuevas evidencias y mejorar las prácticas.

Con el fin de profundizar en la comprensión de la presente investigación mixta, que integra la combinación de datos cuantitativos y cualitativos, se presenta una matriz de comparación donde se identifican las categorías o temas relevantes, citas textuales de los docentes entrevistados, resultados del postest (encuestas), interpretación de ambos instrumentos y los referentes de información.

Tabla 10

Matriz de comparación, interpretación de ambos instrumentos; entrevistas y postest.

Tema	**Entrevistas (Citas textuales)**	**Encuestas (Resultados cuantitativos – post test)**	**Interpretación**	**Referentes de información**
Formación docente	“Gracias a la formación recibida a través del programa he tenido un	Se mantiene IGUAL: “Se debe continuar trabajando en este aspecto de	La formación docente es un proceso continuo y evolutivo. Los	Zabala (2007) Apuesta por una formación continua fundamentada en la reflexión y el análisis

	impacto significativo en mi práctica evaluativa diaria, debido a que me han permitido reflexionar de manera más crítica sobre las estrategias que empleo para evaluar a mis estudiantes, incorporando enfoques más formativos”	formación docente para mejorar la praxis”	docentes necesitan actualización y desarrollo profesional para mantenerse al día con los nuevos desafíos.	compartido sobre la práctica educativa, a través del conocimiento en intercambio de experiencias de aula y el aprendizaje de estrategias metodológicas
Pensamiento Reflexivo	"He aprendido a reflexionar sobre mi práctica y a identificar áreas de mejora."	Aumento significativo en la puntuación en la escala de pensamiento reflexivo	El programa ha fomentado el desarrollo del pensamiento reflexivo en los docentes.	Dewey, (1916) creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendía la educación como un proceso que ayude al logro del pensamiento reflexivo, o aún mejor, de la actividad reflexiva.
Retroalimentación formativa	“Ofrezco retroalimentación continua y específica”	Mayor frecuencia de retroalimentación formativa y mayor satisfacción con la calidad de esta.	Los docentes han incorporado la retroalimentación formativa en su práctica diaria.	Rebeca Anijovich, (2020). La retroalimentación formativa es una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza, de allí la importancia de asegurar su aplicación en el aula de clases.

Instrumentos de Evaluación	"He reflexionado de manera más crítica sobre las estrategias que empleo para evaluar a mis estudiantes, incorporando enfoques más formativos, priorizando el aprendizaje continuo sobre la simple medición de resultados"	Mejoría significativa en la utilización de instrumentos variados para evaluar el grado de consecución de las competencias básicas	El programa de formación ha favorecido el uso continuo de variados instrumentos de evaluación.	(Díaz – Barriga y Hernández, 2002). Instrumentos asociados con la técnica de la observación, lo que hace posible recopilar información sobre las conductas, habilidades, actitudes o productos que los estudiantes deben haber desarrollado como parte de su proceso de aprendizaje
Prácticas pedagógicas	"El papel de la retroalimentación en mis prácticas pedagógicas ha sido un verdadero aliado para evidenciar el aprendizaje de mis estudiantes".	Aumento significativo en prácticas pedagógicas que reflejan nuevos aprendizajes y cambios adecuados basados en estrategias didácticas innovadoras después de formación docente	El programa de formación ha impactado positivamente las prácticas pedagógicas de los docentes que se refleja en el aprendizaje de los estudiantes.	Buitrago, et al., (2018). "los resultados de la evaluación suscitaron reflexiones sobre la efectividad del proceso de enseñanza y, en consecuencia, reorientaron las prácticas pedagógicas".

Fuente: Elaboración propia

El presente análisis tiene como objetivo evaluar el impacto de un programa de formación docente enfocado en evaluación auténtica, instrumentación y retroalimentación formativa, sobre las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Silvestre Dangond Daza. Para ello, se han analizado datos cualitativos (entrevistas) y cuantitativos (encuestas) después de la implementación del programa.

Sobre los conocimientos y creencias de la evaluación auténtica se evidencia que se presentaron cambios significativos en sus conocimientos y creencias sobre la evaluación auténtica, también una mayor comprensión de la importancia de la retroalimentación formativa, diversidad de instrumentos y evaluación de procesos. Además, los resultados indican que el programa de formación docente en evaluación auténtica ha tenido un impacto positivo en la práctica docente y en los resultados académicos de los estudiantes de la Institución Educativa Silvestre Dangond Daza.

Por otra parte, el desarrollo del pensamiento reflexivo en los docentes, indica un aumento significativo, lo que se evidencia en una mayor disposición a reflexionar sobre sus prácticas e identificar áreas de mejora e implementar nuevas estrategias, lo que conlleva al intercambio de experiencias significativas entre pares, así mismo el programa ha fomentado la necesidad de crear nuevos espacios para que dicho intercambio sea frecuente y continuo, permitiendo enriquecer sus prácticas y generado una autentica comunidad de aprendizaje colaborativa.

En conclusión, Los resultados de esta investigación sugieren que el programa de formación docente en evaluación auténtica ha tenido un impacto positivo en la práctica docente y en los resultados académicos de los estudiantes de la Institución Educativa Silvestre Dangond Daza. La disminución en el número de estudiantes en nivelación y reprobados, en los años 2021 y 2022, junto con los cambios observados en las prácticas evaluativas de los docentes, respaldan esta afirmación. Sin embargo, es importante reconocer que otros factores, como las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, el regreso a las aulas por el confinamiento de la pandemia COVID-19, y otros fatores del entorno escolar como; aulas de clases amplias, pero con poca ventilación, carente de bibliotecas, laboratorios, canchas multifuncionales y acceso a internet muy limitado, también pueden haber influido en estos resultados.

Por último, luego de realizar este análisis sobre las interpretaciones integradas de los diferentes instrumentos utilizados, se desglosan las implicaciones para la práctica docente

Fortalecer la formación continua: proporcionar a los docentes (nuevos y antiguos) las herramientas y el apoyo necesarios para implementar la evaluación auténtica y la retroalimentación formativa y demás programas de formación que integre nuevas prácticas en el aula.

Crear comunidades de práctica: Fomentar espacios de intercambio y colaboración entre docentes para compartir experiencias, resolver problemas y aprender unos de otros a través de las comunidades de aprendizaje y reuniones por áreas.

Promover la investigación-acción: Involucrar a los docentes en proyectos de experiencias significativas y buenas prácticas para que puedan reflexionar sobre su propia práctica y generar conocimiento sobre la evaluación y estrategias de enseñanza – aprendizaje.

Ofrecer acompañamiento personalizado: Proporcionar a los docentes un acompañamiento personalizado para que puedan superar los desafíos que enfrentan en la implementación de nuevas prácticas evaluativas.

Proporcionar retroalimentación específica y oportuna: Los docentes expresaron dificultades para proporcionar retroalimentación específica y oportuna en aquellos cursos numerosos (gran cantidad de estudiantes). Este hallazgo conduce a unir esfuerzos para desarrollar estrategias, instrumentos con el fin de reducir la carga de trabajo de los docentes y mejorar la eficiencia de la retroalimentación.

4. Conclusiones

El desarrollo de la competencia del pensamiento reflexivo en los docentes es indispensable en el quehacer pedagógico, puesto que continuamente se ve enfrentando a nuevos retos y situaciones difíciles que debe solventar de manera ágil y eficientemente. El docente se encuentra obligado a abandonar viejos paradigmas y cambiar de mentalidad para aprender a aprender y enseñar a aprender a aprender a sus estudiantes. Para ser un buen docente se requiere de reconocer el propio modo de pensar y adoptar estrategias para mejorarlo y que esta habilidad trascienda al estudiantado en su labor cotidiana.

Una de las estrategias en educación calidad educativa en el departamento de la Guajira, apunta a la formación de docentes y de directivos docentes, con lo que se pretende apuntar a la formación como un mecanismo de intervención que ayude a potenciar una mejora significativa en el desarrollo pedagógico de los cursos y en la calidad académica de los estudiantes, porque lo que se quiere, más que un cumplimiento de indicadores, es reconocer las necesidades de formación identificadas en los profesores en relación con lo pedagógico y disciplinar. La formación de docentes es una necesidad que se evidencia desde el nivel de Latinoamérica, hasta la propia institución educativa Silvestre Francisco Dangond Daza y aún es más apremiante en la educación secundaria, puesto que en el nivel de primaria existen otros programas a nivel nacional “Todos a aprender” que brindan acompañamiento y asesorías con un personal capacitado para mejorar la calidad de la educación. Por estas y otras razones, no se dudó en intervenir el personal docente de la institución en mención, a través del Programa de formación docente en Evaluación Auténtica enfocado a estrategias, instrumentación y retroalimentación formativa.

A través de la coordinación del programa desarrollado en seis encuentros, se pudo incentivar el pensamiento reflexivo, sobre su propio desempeño profesional, luego, adoptar la retroalimentación como una estrategia formativa y el uso de una variedad de instrumentos de evaluación que transforman de manera colaborativa el proceso enseñanza – aprendizaje y por último valorar la práctica reflexiva como medio para alcanzar la mejora continua a nivel personal y social.

Finalmente, la reflexión sobre la práctica pedagógica es una tarea que le permite al docente comprometido con su profesión, reinventarse día tras día, de nada sirve quedarse con la teoría si no se apropia de ella y se refleja en su quehacer cotidiano. La evidencia disponible apunta a que los maestros son la clave para el buen desempeño de
alumnos, escuelas y sistemas (PISA, 2009; OCDE, 2009; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010 como se citó en estrategia regional sobre docentes OREALC/UNESCO, 2013, p. 57) y sugiere que los programas de desarrollo profesional a lo largo de sus trayectorias son la vía para que adquieran las competencias propias de una buena práctica que se renueva y se ajusta a los contextos.

4.1. Hallazgos en la muestra

El desarrollo de la presente investigación resultó oportuna, enriquecedor e impactante para la comunidad silvestrista, fue una propuesta llamativa desde sus inicios por su innovación, por involucrar a los docentes y brindarles las herramientas necesarias para implementar en su quehacer diario y evidenciar mejorar en sus prácticas docente. A continuación, se relacionan los principales descubrimientos que resultaron de estas actividades.

Un programa de formación contextualizado y ofrecido por par académico resulta más efectivo y dinámico en la institución educativa, puesto que responde a las necesidades reales de toda la comunidad educativa.

El intercambio reflexivo que se produce entre docentes y estudiantes, y entre pares, ayudan a identificar y seleccionar las estrategias más convenientes para el logro de las metas de aprendizaje y/o oportunidades de mejora del propio aprendizaje.

Ante cualquier evaluación que se aplique a los estudiantes, la meta principal debe ser percatarse de los avances y progresos del aprendizaje de cada uno, en su medida y así asegurar el aprendizaje de todos los educandos.

Una de las formas de retroalimentación más exitosas es la realizada entre pares, puesto que independiente de sus resultados académicos, todos los dicentes pueden ofrecer o recibir retroalimentación.

La aplicación de una retroalimentación oportuna en cualquier momento de la acción educativa reorienta e incentiva a realizar una mejor tarea antes de que se le asigne una valoración definitiva.

A través de los instrumentos de autoevaluación cognitiva, el estudiante realiza una verdadera valoración de lo aprendido e identifica sus áreas de mejora.

Al utilizar diversidad de instrumentos y métodos de evaluación, se le brinda la oportunidad al estudiante de evaluar distintas habilidades, lo que le permite identificar y/o descubrir al docente sus aptitudes, estilos y ritmos de aprendizaje.

Estos resultados obtenidos, están en línea con las investigaciones de autores como Zabala (2007), Dewey (1916), Anijovich (2020), Díaz-Barriga y Hernández (2002), y Buitrago et al. (2018), quienes enfatizan la importancia de la evaluación formativa, el

pensamiento reflexivo y el uso de instrumentos de evaluación variados para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El programa de formación docente en evaluación auténtica ha tenido un impacto positivo en las prácticas pedagógicas de los docentes, promoviendo el desarrollo de un pensamiento reflexivo, que se ve reflejado en las prácticas pedagógicas con la implementación de estrategias de evaluación auténtica y la mejora en la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Los resultados obtenidos respaldan la idea de que la formación continua y el desarrollo profesional del docente son fundamentales para mejorar la calidad educativa.

Finalmente, para que este programa de formación docente se convierta en un proceso de mejora continua, debe ser permanente, ofreciendo oportunidades de actualización y desarrollo profesional no sólo en las semanas de desarrollo institucional si no en los espacios destinados en las comunidades de aprendizaje. Así mismo debe contar con un seguimiento para evaluar los efectos a largo plazo y realizar los ajustes que sean necesarios. Siendo un programa que evidencia mejoras en el aprendizaje, debe ser replicado en instituciones educativas del entorno que quieran promover buenas prácticas educativas y enriquecerse unas con otras.

Referencias

Academia Euclides (27 de agosto de 2012). *Pirámide de la retroalimentación*. [video]. https://youtu.be/lGjP2bi5jrU

Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En: *Maestros para América Latina: nuevas perspectivas sobre desarrollo docente*, PREAL, BID.

Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa: Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula.* (1.ª edición digital). SUMMA. RETROALIMENTACION-FORMATIVA_2019_apaisado.pdf

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96 https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327/11606

Agreda, Á. y Pérez, M. (2020). Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 2, núm. 30, pp. 219-232. https://www.redalyc.org/journal/3845/384563756002/html/

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores,* (45), 11-24. extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100002.pdf

Arends, R. (2004). *Learning to teach. Boston: McGraw-Hill.* https://hasanahummi.files.wordpress.com/2017/04/connect-learn-succeed-richard-arends-learning-to-teach-mcgraw-hill-2012.pdf

Arreola, R. (2019). Formación y evaluación docente basada en un perfil por competencias. Una propuesta desde la práctica reflexiva. *Revista Educación,* vol. 43, núm. 2. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/30898

Asociación Estadounidense de Psicología. (2020). *Manual de publicación de la Asociación Estadounidense de Psicología* (7.ª ed.). Washington, DC: Autor. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.caribbean.edu/Base_de_datos/Nuevas_Normas_del_Manual_APA7.pdf

Ausubel, D. (1976) Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

Balbao, J. (2020). *Formación en investigación pedagógica y enseñanza reflexiva en la educación universitaria*. https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35663284010/index.html

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *En Revista Pensamiento Educativo,* Vl. 41. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago

Ávila, P. (2009). *La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación*. Una revisión del estado de arte. Universidad del Valle de México.

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999b). *Conceptualizing critical thinking. Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202799183133

Barberà, E., (2003). *La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

Berlanga, M. y Juárez, L. (2020). *Diseño y validación de un instrumento para evaluar la retroalimentación asertiva en educación normal.* IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5216/521662150024

Black, P., & Wiliam, D. (2010). *Dentro de la caja negra Elevando los estándares a través de la evaluación en el aula.* https://www.researchgate.net/publication/44836144_Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_Through_Classroom_Assessment

Bravo A. y Fernández J., (2000). *La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica.* Psicothema, Vol. 12 (Suplem.2). 95-99. https://www.psicothema.com/pi?pii=524

Brown, Sally (2015). *La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender*. Relieve, 21 (2), art. M4. http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674

Buitrago, et al., (2018). *Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas*. Revista Educación y Desarrollo Social, 12(1), 74-89. DOI: https://doi.org/10.18359/reds.3359

Burin, D., Kilteni , K., Rabuffetti , M., Slater, M. & Pia, L. (2019). *La propiedad del cuerpo aumenta la interferencia entre los movimientos observados y ejecutados*. *PLOS ONE, 14* (1), Artículo e0209899. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209899

CAF. Banco de desarrollo de América Latina. (2019). *Buenas prácticas de maestros en América Latina que se pueden replicar.* https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2019/08/buenas-practicas-de- maestros-en-america-latina-que-se-pueden-replicar/

Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 21. Núm. 2 pp. 149-170. Consultado el 12 de marzo de 2021. https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf

Castiblanco, O. (2019). El pensamiento crítico en la formación de profesores de ciencias naturales. *Góndola enseñanza y aprendizaje de las ciencias 14*(1):5-6. https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/14117/pdf

Castañeda, M. (2018). *Percepciones de los maestros de la evaluación diagnóstica formativa del Decreto 1278 de 2002*: *aportes, limitaciones y obstáculos al desarrollo profesional.* http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/9895

Castelán, A., Escalante J. y Butanda R. (2019). *Estrategias para desarrollar la práctica reflexiva.* Una mirada desde las experiencias de las futuras educadoras. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P226.pdf

Centeno, M. & Chinga, G. (2019) *Habilidades del pensamiento en el aprendizaje significativo*. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/45143

Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista panamericana de pedagogía. Número 28*. Consultado el 28 de octubre de 2020. http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/327

Chavarria, X. Borrell, E. (2002). *Evaluación del Centro para la mejora de la calidad.* file:///C:/Users/Elibeth%20Vega/Downloads/CE%2065.%20Evaluaci_n%20de%20centros%20para%20la%20mejora%20de%20la%20calidad.pdf

Cifuentes, G. (2018). *Movimiento en el aprendizaje de las rutinas de pensamiento en profesores.* rutinas de pensamiento en profesores. Praxis & Saber, 9(19), 121 - 139. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/7924/pdf

CIPPEC. (10 de septiembre de 2015) *Rebeca Anijovich. El valor formativo de la retroalimentación.*[video]. https://www.youtube.com/watch?v=ShlEPX6_NUM

Colombia aprende. *Marco legal y referentes normativos.* https://colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/marco-legal-y-referentes-normativos.

Condemarín M., y Medina A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación República de Chile. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design.* Choosing among five approaches. Thousand Oak, USA: Sage publications.

Cuesta, L. (2019). *El método científico como estrategia pedagógica para activar el pensamiento crítico y reflexivo*. Ciencias Sociales Y Educación, *8*(15), 87-104. https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/3095

De Vicente, P. (1998). "*Vivir en comunión: Desde la práctica, como aplicación a la práctica como producción del conocimiento*" En Rodríguez, A., Sanz, E. y Sotomayor M.V. (Coords.). *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.

De Vicente, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación.* Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of Education. Londres: Macmillan*. (Trad.esp.: *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata, 2001, 4ª. Ed.) Pág. 154.

Díaz–Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Díaz F., Bustos A., Hernández G. & Rigo M. (2010). *Evaluación auténtica de competencias docentes: Una experiencia de construcción de sistemas de rúbricas en un entorno virtual*. https://issuu.com/kucasam/docs/eval_aut_comp_doc_diaz_barriga

Domingo, Á. (2013). *Practica reflexiva para docentes*. Cap. 4, 142- 156. Editorial, publicia. https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf

Ennis, R. H. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum*, 65, 28-31.

Escobar, et al., (2023). *Evaluación auténtica en educación Básica fomentando el aprendizaje significativo*. Escuela de Profesores del Perú. Formación Universitaria. Vol 16. no. 2. La serena. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062023000200035&script=sci_arttext

Espinoza F. y Eudaldo E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, *13*(4), 389-397. Epub 2021 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400389&lng=es&tlng=es.

Espitia, D. (2019). *Análisis crítico y propositivo de la evaluación de desempeño anual docente: como asunto que transcurre desde las territorialidades y en contexto*. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10693

Esteve, O., Melief, K. Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado.* Barcelona: Octaedro.

Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Chicago*: Loyola University.

Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación. 6ª* Edición. Mc Graw Hill Education. Pág. 110. Pág 554. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Flavell (1979) *Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of cognitiveDevelopmental Inquiry en American Psychologist*. October (pp.705-712).

Flavell, J. (1987) *Speculation about the motive and development of metacognition* en Weinert, F. y Klowe, R. (Eds.) Metacognition, Motivation and Understanding. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (pp. 21-29)

Flores, I. (2005). La formación de docentes en servicio. En L. M. Saravia & I. Flores, *La formación de maestros en América Latina*. *Estudio realizado en diez países*, PROEDUCA, Perú.

Fragoso R. y Conchas M. (2019). *Práctica reflexiva: un reto para la formación inicial del nuevo docente. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias en debates*. pág. 457. https://www.researchgate.net/profile/Claudia_Fioresi/publication/340454273_Textos_de_Divulgacao_Cientifica_em_Livros_Didaticos_de_Quimica_um_olhar_sobre_a_circulacao

_do_tema_Radioatividade/links/5e8ae8ef92851c2f5282d756/Textos-de-Divulgacao-Cientifica-em-Livros-Didaticos-de-Quimica-um-olhar-sobre-a-circulacao-do-tema-Radioatividade.pdf#page=457

Förster, C. (Ed.). (2017). *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes*. (pp. 121-146. Ediciones UC. Retrieved March 9, 2021, from http://www.jstor.org/stable/j.ctvvngnc.9

Fuente L. y Reyes M. (2018). *La competencia comunicativa docente como elemento cognitivo esencial del proceso enseñanza- aprendizaje*. https://ucm.on.worldcat.org/search?queryString=%20competencias%20del%20docente&databaseList=1953,1941,2259,2237,2269,3860,1672,3036,638,3954,3867&sortKey=LIBRARY&clusterResults=false&groupVariantRecords=true&translateSearch=false&queryTranslationLanguage=&expandSearch=false&scope=sz:37703&scope=sz:37628&year=2018..2020&page=2#/oclc/1062394594

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Fourth edition, Teachers College Press. Pág 138-152. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change,%20Fourth%20Edition.pdf

Garcés, J. Labra, P. & Vega, L. (2020). *La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior.* Cuadernos de Investigación Educativa, 11(1), 37-59. https://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942.

García, C. (2019). *La transformación del examen en la enseñanza de la biología: condiciones de posibilidad desde una reflexión pedagogía.* http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11820

Gatti, B., de Sá Barreto, E. & André, M. (2011). *Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte*, UNESCO-Brasil e Ministério da Educação, Brasília.

Gómez, R. (2018). *Relación entre el sistema evaluativo institucional declarado y las prácticas evaluativas en un colegio distrital una oportunidad para la reflexión*. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11123

Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena Enseñanza.* https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf

Goldman, C. (28 de noviembre de 2018). *La complicada calibración del amor, especialmente en la adopción*. *Chicago Tribune*.

Gromi, A. (2017). *La evaluación como elemento de juicio pedagógico.* Editorial. Magisterio. https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-como-elemento-de-juicio-pedagógico

Guerrero, J. (2019). *¿Cómo elaborar rúbricas de evaluación? Formato guía descargable. Docentes al día*. https://docentesaldia.com/2019/01/25/como-elaborar-rubricas-de-evaluacion-formato-guia-descargable/

Guerrero, L. (2009). *Política Docente: balance del período. En: La Educación en los tiempos del APRA* 2006-2009.

Gunstone, R. F., & Mitchell, I. J. (1998). *Metacognition and conceptual change*. En Mintzes, Wandersee, & Novak (eds.), Teaching Science for Undestanding. California: Academic Press.

Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.

Hattie, John y Timperley, Helen (2007). "The power of feedback", *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, pp. 81-112. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://inspirasifoundation.org/wp-content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf

Henríquez, C. (2020). *Evaluación Formativa: ¿Cómo evaluamos y retroalimentamos para promover aprendizajes en contexto COVID*?. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad en la educación (llece). UNESCO. https://es.unesco.org/sites/default/files/carlos_henriquez-unesco-santiago.pdf

Heritage, M. (2018). Taller Retroalimentación efectiva: 6 claves para impactar en el aprendizaje. *Agencia de calidad de la educación.* http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_Margaret_taller.pdf

Hernández – Sampieri, R.; Collado, C.; y Bautista, M. (2014) *Metodología de la investigación. (Sexta edición).* Mc Graw Hill, México.

Hoffmann, J. (2010) - *La Evaluación Mediadora. https://es.scribd.com/document/330096303/Hoffmann-J-2010-La-Evaluacio-n-Mediadora*

Imberon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*: *Hacia una nueva cultura profesional.*

https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf

Jorba y Sanmartí. (2000). *La función pedagógica de la evaluación*. En: Rovira Marta. Evaluación como ayuda al aprendizaje. Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S.L.

Kuhn, D., Amsel, E., & O'Loughlin, M. (1988). The development of scientific thinking skills. San Diego, CA: Academic Press.

León R. y Vásquez E. (2013). *Educación y modelos pedagógicos*. Secretaria de educación de Boyacá área misional. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf

Lozano F. y Tamez, L. (2014). *Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia.* https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf

Luna E. y Hernández A. (2020), *Desarrollo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente en línea. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 307-328. https://ucm.on.worldcat.org/search?sortKey=LIBRARY&databaseList=&queryString=retroalimentaci%C3%B3n+del+docente&changedFacet=year&overrideStickyFacetDefault=&selectSortKey=LIBRARY&overrideGroupVariant=&overrideGroupVariantValue=&scope=sz%3A37703&scope=sz%3A37628&format=all&year=custom&yearFrom=2019&yearTo=2020&author=all&language=all&database=all#/oclc/8280892868

Mackay, R., Franco, D, & Villacis, P. (2018). *El pensamiento crítico aplicado a la investigación. Universidad y Sociedad*. 10(1), 336-342.http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf

Madrid, J. (2018). Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 14, núm. 1, 2018. https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134156702009/html/index.html

Magro. C. (2018). *Colaborar para personalizar*. Colabora.red. https://carlosmagro.wordpress.com/2018/02/06/colaborar-para-personalizar/

Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teoría y métodos*. Sevilla: Universidad de Sevilla. octubre 12 de 2020. http://dpe.upnfm.edu.hn/espacios_formativos/FUNDAMENTOS_DE_EDUCACION_BASICA/introduccion%20a%20la%20formacion%20del%20profesorado0001.pdf

Marín, M., Pava, L., Burgos, S. y Gutiérrez, M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 154-175. https://practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2019/06/Practica-Reflexiva-y-desarrollo-docente-E.-Superior-.pdf

Márquez, M. (2019). El Trabajo Colaborativo: Una Oportunidad para el Desarrollo del Pensamiento Práctico del profesional Reflexivo. *Revista Scientific*, Vol. 4 No. 11, págs. 360 – 379. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7012021

Marín, M.L., Pava, L.R., Burgos, S.B. y Gutiérrez, M.M. (2019). *La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157920009

Martí, E. (1995 a) *"Metacognición: entre la fascinación y el desencanto", en Infancia y aprendizaje*. N 72 (pp.9-32).

Mastrapa, R., García, A., Lautín, I. (2016). *Particularidades del pensamiento reflexivo en el escolar primario*. EduSol, vol. 16, núm. 57, 2016 Centro Universitario de Guantánamo, Cuba. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=475753137027

Mata A., Hernández P. y Centeno G. (2019). Proceso de aprendizaje reflexivo en la investigación para la docencia. *Revista Panamericana de pedagogía*. Número 28. http://portalderevistasdelaup.mx/revistapedagogia/index.php/pedagogia/article/view/323

Mayer, R. E. (1998). *Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. Instructional Science*, 26, 49-63.

Mazarío, I**.** Mazarío A**.** *y* Lavín**.** *M. Estrategias didácticas para enseñar a aprender. Educrea.* https://educrea.cl/estrategias-didacticas-para-ensenar-a-aprender/

Mc.Millan, J, y Scumacher, D. (2005) *Investigación educativa: una introducción conceptual. Madrid, España: Pearson Educación.*

Medina, N. (2019). *Intervención psicoeducativa en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior: capacitación docente.* https://repositorio.udd.cl/handle/11447/3228

Mejía, N., López, M. y Valenzuela J. (2015) Pensamiento crítico en profesores de educación secundaria: caracterización de la competencia en instituciones antioqueñas (Colombia). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLV, núm. 3. https://www.redalyc.org/pdf/270/27041543006.pdf

MEN. *El año de las transformaciones (2023)* https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/413510:2023-el-ano-de-las-transformaciones-para-una-educacion-de-calidad

MEN. *La educación en Colombia*. (2016). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Mena, M. (2016). *Evaluación para el aprendizaje: Retroalimentación formativa y efectiva*. http://www.manquehue.org/wp-content/uploads/2016/07/Coloquio-M.-Angelica-Mena.pdf

Mestre, L. (2015). *La evaluación externa e interna en centros educativos*. Educaweb. https://www.educaweb.com/noticia/2015/01/28/evaluacion-externa-interna-centros-educativos-8654/

Miller, L & Lieberman, A. (2001). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. Nueva york, Teachers College Press

MineduPerú. (2016) *La importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación.* http://umc.minedu.gob.pe/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-evaluacion/#:~:text=La%20retroalimentaci%C3%B3n%20expresa%20opiniones%2C%20juicios,y%20debilidades%20de%20los%20estudiantes.&text=Lo%20valioso%20en%20una%20evaluaci%C3%B3n,qu

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, (2020). *Documento de trabajo retroalimentación formativa*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://prensa.cba.gov.ar/wp-content/uploads/2020/04/Retroalimentaci%C3%B3n-en-el-marco-de-la-Evaluaci%C3%B3n-Formativa-1.pdf

Minedu Perú, (s.f.). *La importancia de la retroalimentación en el proceso de la evaluación.* http://umc.minedu.gob.pe/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-evaluacion/#:~:text=La%20retroalimentaci%C3%B3n%20expresa%20opiniones%2C%20juicios,y%20debilidades%20de%20los%20estudiantes.&text=Lo%20valioso%20en%20una%20evaluaci%C3%B3n,qu%C3%A9%20no%20ha%20logrado%20todav%C3%ADa.

Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Documento de Trabajo N°23. Santiago de Chile, PREAL. Novak, J. y Gowin, D. (1983). Aprendiendo a Aprender. Barcelona: Martínez-Roca.

Mujica, R. (2020) *Cómo elaborar una retroalimentación efectiva, docentes 2.0.* https://blog.docentes20.com/2020/05/como-elaborar-una-retroalimentacion-efectiva-docentes-2-0/

Neus Sanmartí. (2007). Evaluar para aprender. 10 ideas claves. *Fundación Santillana*. Graó.. p.10. https://www.fundacionsantillana.com/blog/entrevista-con-neus-sanmarti/#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%2C%20dice%20Neus%20Sanmart%C3%AD,y%20el%20c%C3%B3mo%20se%20aprende.%E2%80%9D

Oberg, J. (1984). Curriculum decisions. En Levy, A. (Ed.): *The International Enciclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, pp. 302-303.

OREALC/UNESCO, 2013. *Estrategia regional sobre docentes*. Pág. 57. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249

Ortega, s. (2009). El desarrollo profesional del magisterio: requisito para una educación sexual integral efectiva. En: *Revista Trasatlántica de Educación*, Año IV, Vol. VI, México

Osborne, J. (2000). Assesing metacognition in the classroom: the assessment of cognition monitoring effectiveness. Unpublished manuscript, *The Department of Educational Psychology*, University of Oklahoma.

Paul, R. y Elder L. (2003). Una Guía Para los Educadores en los Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. Pág. 30. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf

Pedroza, F. y Hernández D. (s. f.) Modelo pedagógico cognitivo Social. https://www.academia.edu/7267454/Modelo_Pedagogico_Cognitivo_Social

Peña, C. (2018). Retroalimentación efectiva y formativa para el aprendizaje. ¿Cómo orientar a mis docentes para su implementación? *Líderes Educativos*. *Centro de liderazgo para la mejora escolar*. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/11/PL9_C.P._RETROALIMENTACION-EFECTIVA-Y-FORMATIVA-PARA-EL-APRENDIZAJE.pdf

Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). *Beyond cold conceptual change: the role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change*. Review of Educational Research, 6, 167-199.

Ponce, N., y Galleguillos, P. (2029). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. R*evista Estudio y experiencia educativa* vol.18 no.37.https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000200113&lng=es&nrm=iso

Quiroz, V, Villón C. y Del Rocío J. (2019), *Habilidades del pensamiento en el rendimiento estudiantil*. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/46478

Reyes E. (2015). *Aplicación del modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley a los estudiantes de la asignatura Química Industrial de la Corporación Universitaria del Meta*. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626583/Edithson_Andr%C3%A9s_Reyes_Lerma_.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=1.3.3%20Modelo%20de%20retroalimentaci%C3%B3n%20de%20Hattie%20y%20Timperley.&text=son%3A%201)%20la%20retroalimentaci%C3%B3n%20acerca,retroalimentaci%C3%B3n%20del%20estudiante%20como%20persona

Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.

Rodríguez, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific* - Vol. 5, Nº 16 pág. 179/193. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=563662985010

Roos, B. (2004). *Learning and Assessment in the Knowledge Society*. Umea, Suecia: Universidad de Umea. http://umc.minedu.gob.pe/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-evaluacion/

Ruay, R. (2019). Innovación educativa y evaluación de los aprendizajes en contextos diversos. Apropiación. *Generación y uso edificador del conocimiento*. Vol 2. https://uisrael.edu.ec/wp-content/uploads/2020/05/LIBRO-SIAGUEC-1-FINAL-min.pdf#page=23

Sabariego, M., Sánchez, A., & Cano, A. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense De Educación*, 30(3), 813-830. https://doi.org/10.5209/rced.59048

Salazar. M. (2016), *"Sabias que… La retroalimentación efectiva es la que provoca un cambio en el estudiante y no el trabajo*" Universidad del desarrollo. https://educacion.udd.cl/noticias/2016/07/sabias-que-la-retroalimentacion-efectiva-es-la-que-provoca-un-cambio-en-el-estudiante-y-no-el-trabajo/

Salazar, J. (2019). *Evaluación docente: retos y oportunidades de mejora de la práctica pedagógica, en la facultad de estudios a distancia de la Fundación Universitaria San Martin sede Bogotá*. http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/11385

Samane, V. (2020) *La retroalimentación reflexiva o por descubrimiento y su relación con el aprendizaje autónomo de los estudiantes de nivel secundaria de la Institución Educativa Juan de Dios Valencia del Distrito de Velille* – Cusco. http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/20.500.12773/11558

Schön, D. (1987), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós, 2002. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Ediciones Morata. Pág. 168. https://www.google.com.co/books/edition/Tiempos_de_pruebas_Los_usos_y_abusos_de/VptyAgAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1&printsec=frontcover

Sáez, G., Campos, D., Suckel M. & Rodríguez, G. (2019). Práctica colegiada en la formación inicial docente y construcción del saber pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *24* (82), 811-831. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14062838007

Sandoval, E. (Coord.) (2005). *Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá*. Proyecto Subregional Hemisférico, respuestas al desafío de mejorar la educación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte. SEP-OEA, México.

Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere Revista venezolana de educación.* Vol. 6, num. 19. https://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf

Shaw, R. D. (2014). How Critical Is Critical Thinking. *Music Educators Journal*, 101(2), 66. http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0027432114544376

SINAI – Sistema de información Académica, (2023) *¿Qué dice la ley 115 sobre la formación docente?* https://www.youtube.com/watch?v=XeNwnGD2I78&t=119s

Sosa, D. (2019). *La retroalimentación en las tareas.* https://www.psicoedu.org/la-retroalimentacion-en-las-tareas/?v=55f82ff37b55

Sternberg, R. J. (1998). *Metacognition, abilities, and developing expertise: what makes an expert student?* Intructional Science, 26, 127-139.

Stiggins, R. y Chappuis. J.,(2001). *Uso de la evaluación en el aula con participación de los estudiantes para cerrar las brechas de rendimiento. https://www.researchgate.net/publication/242721248_Using_Student-Involved_Classroom_Assessment_to_Close_Achievement_Gaps*

Tenti, E. (2007a). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires, Siglo XXI.* Editores Argentina S.A.

Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documentos de Trabajo* N° 50. Santiago de Chile, PREAL.

Turra, O. y Flores, C. (2019). *La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía*. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3995/399562898009

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente*. Nota Técnica N°7, *Lideres Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf

UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el caribe*. http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf

UNESCO. (2019). Docentes. *Capacitar a los docentes y educadores.* https://www.unesco.org/es/teachers/need-know?hub=71637

UNICEF. Ministerio de Educación Chile. (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva.* http://archivos.agenciaeducacion.cl/Guia_de_apoyo_para_profesores_UNICEF.pdf

Tamayo, O. (2006). *La metacognición en los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. En Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura* (p. 275-306). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Tamayo, O. E. (2009). *Didáctica de las ciencias: La evolución conceptual en la enseñanza y el aprendizaje.* Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.

Tamayo, O. & Zona, R., & Loaiza Z., Yasaldez E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2),111-133. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134146842006

Tobías, S., & Everson, H. T. (1996). *Assessing metacognitive knowledge monitoring*. College Board Report No 96-01. NY: The College Board.

Valdivia. S., (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Revista sobre Docencia Universitaria En Blanco & Negro* Vol. 5 N° 2 ISSN: 2221-8874. https://www.researchgate.net/publication/339677708_Retroalimentacion_Efectiva_en_la_Ensenanza_Universitaria

Vallejo M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Ibero- Americana de Educación,* No. 64 (2014), pp. 11-25. https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf

Vaillant, D. (2004). *Formación de docentes en América Latina.* Re-inventando el modelo tradicional. Barcelona, Ed. Octaedro.

Vaillant, D. (2009). Políticas para el desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano & D. Vaillant (Coords.) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI-Fundación Santillana, España.Vásquez, E. y León, Rosa. (2013) *Educación y modelos pedagógicos*. http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf

Ventajas de la formación continua del profesorado. ((s.f.). *AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo.* https://www.afoe.org/ventajas-de-la-formacion-continua-del-profesorado/

Villa, A. y Poblete, M. (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas. Ed. Mensajero. Pág 91 chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.itson.mx/oferta/lcef/Documents/LIBRO_AprendizajeBasadoCompetencias.pdf

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: an international review of the literature*. UNESCO/International Institute for Educational Planning, Paris.

Web del maestro CMF (2019). *Evaluación autentica, principios, orientaciones y ejemplos*. Educarchile.cl. https://webdelmaestrocmf.com/portal/evaluacion-autentica-principios-orientaciones-ejemplos/

Web del maestro CMF. (2020) *Guía de orientaciones para la retroalimentación en un contexto de educación a distancia.* https://webdelmaestrocmf.com/portal/orientaciones-para-la-retroalimentacion-en-un-contexto-de-educacion-a-distancia-descargue-el-pdf/

WEB del maestro CMF. (2020). *Retroalimentación por descubrimiento o reflexión en la educación virtual.* https://webdelmaestrocmf.com/portal/retroalimentacion-por-descubrimiento-o-reflexion-en-la-educacion-virtual/

Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. Feedback, 70 (1), pp.1016.

Wilson, D. (2005). La escalera de la retroalimentación. Protocolo Desarrollado por el Project Zero. Ladder of Feedback Spanish.pdf

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Zabala, J. y Sánchez, J. (2019). Evaluar por competencia o como potencia. Una mirada reflexiva y crítica. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, Vol. 21, Nº. 3. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7041189.

Apéndices

Apéndice A. Validación de expertos

Nombres y Apellidos del Juez: María Nelly Rodríguez Estrada

Formación Académica: Doctora en Ciencias de la Educación

Cargo Actual: Docente

Entidad: Institución Educativa Rural de Buenavista

II. DESARROLLO DE LA ENCUESTA

Para señalar tu respuesta, marca una "X" en el lugar que corresponde a la alternativa seleccionada.

Aspectos		**Categorías conceptuales**				
MODOS DE RETROALIMENTAR	S	CS	AV	CN	N	
1. ¿Considera los vínculos entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes?						Vincularse al estudiante
2. ¿Frente a un problema o dificultad contrasto diferentes alternativas de solución?						Evaluación auténtica
3. ¿Se hace preguntas de manera personal que oriente la toma de decisiones frente a su desempeño laboral?						**Ofrecer andamiaje**
4. Realiza ajustes a su práctica basado en anteriores experiencias (satisfactorias y/o fallidas)?						**Ofrecer preguntas**
5. ¿Considera que el estrés y la presión laboral lo conducen a presentar un bloqueo mental transitorio? "te quedas sin palabras, sin inspiración, sin ideas, no piensas con claridad", etc.						**Ofrecer preguntas**
6. ¿Considera que la investigación puede aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluación?						Ofrecer preguntas
7. ¿Es consciente que su papel como docente influye positiva o negativamente en la realización de una sociedad más justa y humana?						**Vincularse con el estudiante**
8. ¿Utiliza diversas estrategias de evaluación para comprobar el nivel de avance de sus estudiantes y la efectividad de la misma?						Ofrecer andamiaje
9. ¿Se integra y participa seguidamente en redes de formación docente para mejorar su praxis profesional?						Ofrecer andamiaje

10. ¿Sus prácticas pedagógicas reflejan nuevos aprendizajes y cambios adecuados basados en factores sorprendentes?						Ofrecer sugerencias
11. ¿Genera cambios sustanciales en la metodología utilizada en tus clases a partir de retroalimentación entre pares?						Ofrecer andamiaje
12. Utiliza sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados para evaluar el grado de consecución de las competencias básicas.						Ofrecer andamiaje
13. Se esfuerza por lograr el aprendizaje para todos sus estudiantes.						Ofrecer andamiaje
NIVELES PENSAMIENTO REFLEXIVO	1	2		3	4	
14. Tiene en cuenta las características de los grupos-clases y las diferencias individuales de los estudiantes, para programar las actividades a desarrollar.						Pensamiento reflexivo Nivel 1.
15. ¿Respeta las implicaciones éticas en su labor docente?						Pensamiento reflexivo - Nivel 3
16. ¿Reconoce las implicaciones de sus propias concepciones previas sobre su pensamiento y acción?						Pensamiento reflexivo -Nivel 2
17. ¿Sus prácticas pedagógicas reflejan su proceso reflexivo?						Pensamiento reflexivo – Nivel 2
18. ¿Adopta razonadamente estrategias de aprendizaje para mejorar su práctica pedagógica?						Pensamiento reflexivo - Nivel 3
19. ¿Valora de manera constante su quehacer pedagógico y realiza los ajustes necesarios para mejorar su desempeño?						Pensamiento reflexivo- Nivel 2
20. ¿Realiza de manera voluntaria y espontanea reflexiones sobre su propio proceso de enseñanza – aprendizaje y su influencia en su crecimiento personal y profesional?						Pensamiento reflexivo Nivel 2
21. ¿Comparte con sus pares lecciones relevantes aprendidas sobre su práctica?						Pensamiento reflexivo Nivel 3
22. ¿Representa sus conocimientos y concepciones personales de una forma organizada y bien estructurada?						Pensamiento reflexivo – Nivel 2
23. ¿Se compromete con el aprendizaje permanente y mejoras sustanciales de la dimensión ética y política de su práctica profesional?						Pensamiento reflexivo Nivel 3

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1 No cumple con el criterio	1 No cumple con el criterio Los ítems no son suficientes para medir la dimensión
	2. Bajo Nivel	2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden con la dimensión total
	3. Moderado nivel	3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto Nivel	Los ítems son suficientes
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir su sintáctica y semántica son adecuadas.	1 No cumple con el criterio	El ítem no es claro
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto Nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto Nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante

ser incluido	4. Alto Nivel	El ítem es muy relativamente y debe ser incluido.

Dimensión	Ítem	Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
1. Modos de retroaliementar	1	4	4	4	4	
	2		4	4	4	
	3		4	4	4	
	4		4	4	4	
	5		4	4	4	
	6		4	4	4	
	7		4	4	4	
	8		4	4	4	
	9		4	4	4	
	10		4	4	4	
	11		4	4	4	
	12		4	4	4	
	13		4	4	4	
2. Resultados Académicos	14		4	4	4	
	15		4	4	4	
	16		3	4	4	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	17		4	4	4	
	18		4	4	4	
	19		4	4	4	
	20		4	4	4	
	21		4	4	4	
	22		3	4	4	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. Identificar a quién o quiénes en va dirigido?

	23	4	4	4	4	

Validado por: María Nelly Rodríguez Estrada	C.C. Nº: 56076463
Firma: María Nelly Rodríguez E.	

Apéndice B.

Encuesta - pre test y post test

Modos de retroalimentar
1. ¿Considera los vínculos entre las acciones del profesor y el aprendizaje de los estudiantes?
2. ¿Frente a un problema o dificultad contrasto diferentes alternativas de solución?
3. ¿Se hace preguntas de manera personal que oriente la toma de decisiones frente a su desempeño laboral?
4. Realiza ajustes a su práctica basado en anteriores experiencias (satisfactorias y/o fallidas)?
5. ¿Considera que el estrés y la presión laboral lo conducen a presentar un bloqueo mental transitorio? “te quedas sin palabras, sin inspiración, sin ideas, no piensas con claridad”, etc.
6. ¿Considera que la investigación puede aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje y evaluación?
7. ¿Es consciente que su papel como docente influye positiva o negativamente en la realización de una sociedad más justa y humana?
8. ¿Utiliza diversas estrategias de evaluación para comprobar el nivel de avance de sus estudiantes y la efectividad de la misma?
9. ¿Se integra y participa seguidamente en redes de formación docente para mejorar su praxis profesional?
10. ¿Sus prácticas pedagógicas reflejan nuevos aprendizajes y cambios adecuados basados en factores sorprendentes?
11. ¿Genera cambios sustanciales en la metodología utilizada en tus clases a partir de retroalimentación entre pares?
12. Utiliza sistemáticamente procedimientos e instrumentos variados para evaluar el grado de consecución de las competencias básicas.
13. Se esfuerza por lograr el aprendizaje para todos sus estudiantes.

Niveles pensamiento reflexivo

1. Tiene en cuenta las características de los grupos-clases y las diferencias individuales de los estudiantes, para programar las actividades a desarrollar.
2. ¿Respeta las implicaciones éticas en su labor docente?
3. ¿Reconoce las implicaciones de sus propias concepciones previas sobre su pensamiento y acción?
4. ¿Sus prácticas pedagógicas reflejan su proceso reflexivo?
5. ¿Adopta razonadamente estrategias de aprendizaje para mejorar su práctica pedagógica?
6. ¿Valora de manera constante su quehacer pedagógico y realiza los ajustes necesarios para mejorar su desempeño?
7. ¿Realiza de manera voluntaria y espontanea reflexiones sobre su propio proceso de enseñanza – aprendizaje y su influencia en su crecimiento personal y profesional?
8. ¿Comparte con sus pares lecciones relevantes aprendidas sobre su práctica?
9. ¿Representa sus conocimientos y concepciones personales de una forma organizada y bien estructurada utilizando mapas conceptuales u otros procedimientos?
10. ¿Se compromete con el aprendizaje permanente y mejoras sustanciales de la dimensión ética y política de su práctica profesional?

Apéndice C.

Resultados académicos de estudiantes con áreas perdidas

ESTUDIANTES CON AREAS PERDIDAS CONSIDERANDO EL PROMEDIO E IGNORANDO NOTAS VACIAS
(Por favor dé click en el nombre del estudiante para verificar)

Nivelaciones estudiantes con 1 o 2 áreas perdidas

El año es 2021

Grado	Grupo	Código	Estudiante	Cuantas	Detalle del acumulado en las áreas
6	1	000523	CRESPO ZABALETA ALEJANDRA DAYANA	1	CIENCIAS SOCIALES:5.9
6	1	000527	CUADRADO MAESTRE YEINER	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.8 CIENCIAS SOCIALES:5.9 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.7
6	1	160217-991091604	FLORES SARAVIA KEILLIS JOHANA	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.8 CIENCIAS SOCIALES:5.3 MATEMATICA:5.6
6	1	1121327726	IBARRA DIAZ ANDRES MAURICIO	2	CIENCIAS SOCIALES:5.4 MATEMATICA:5.9
6	1	521011	JAYARIYU CLAUDIA MATILDE	6	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.2 CIENCIAS SOCIALES:5.4 LENGUA CASTELLANO:5.6 ETICA:5.8 CATEDRA DE LA PAZ:5.8 MATEMATICA:5.5
6	1	000512	PASO POLO CAMILO ANDRES	1	MATEMATICA:5.7
6	1	14021702192023	RUMBO TONCEL NICOLAS ALFONSO	1	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.7
6	1	78634	SARABIA YEPES NATALIA MARCELA	2	CIENCIAS SOCIALES:5.1 MATEMATICA:5.5
6	1	1147524	TRIANA VILLERO ENRIQUE ANGEL	2	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.3 CIENCIAS SOCIALES:5.7
6	2	000542	DAZA GUERRA YOSER DAVID	1	MATEMATICA:5.9
6	2	97854	FRAGOZO MORON ROLDAN MIGUEL	3	CIENCIAS SOCIALES:5.4 LENGUA CASTELLANO:5.1 MATEMATICA:5.2
6	2	1121332609	PALENCIA CUELLAR SACHARIT MARCELA	2	ETICA:5.6 MATEMATICA:5.6
6	2	000531	RODRIGUEZ HERNANDEZ ARIANA CAROLIN	2	CIENCIAS SOCIALES:5.9 MATEMATICA:5.7
6	3	888745	BARRIOS BECERRA ESTEBAN DE JESUS	2	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.5 MATEMATICA:5.7
6	3	004	CARRILLO ZARATE ESTEFANI BRILLITH	1	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.6
6	3	5319	ORTIZ OVIEDO ELIANIS CAROLINA	1	CIENCIAS SOCIALES:5.9
6	4	1124060050	DAZA JAYARIYU DANIEL SEGUNDO	1	CIENCIAS SOCIALES:5.3
6	4	1121327702	DIAZ SAURITH JOSE GREGORIO	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 4 CIENCIAS SOCIALES:5 LENGUA CASTELLANO:5.6 ETICA:5.3 CATEDRA DE LA PAZ:5.3 EDUCACION FISICA:5 MATEMATICA:5.4
6	4	12012	FUENTES CRESPO JOSE CARLOS	2	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.3 MATEMATICA:5.9
6	4	8888888	LOPEZ REYES CINTIA ELENA	2	CIENCIAS SOCIALES:5.7 MATEMATICA:5.8
6	4	1124031989	MURILLO IGUARAN ELEYDI MAR	2	CIENCIAS SOCIALES:5.3 MATEMATICA:5.8
6	4	88956333	PACHECO HERRERA JUAN RAFAEL	6	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.6 CIENCIAS SOCIALES:5.3 LENGUA CASTELLANO:5.5 ETICA:5.9 CATEDRA DE LA PAZ:5.9 MATEMATICA:5.6
6	4	9632569	SUAREZ FRAGOZO YEINER ALFONSO	1	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.8
6	4	1121329376	VILLEGA ANGARITA ALBEIRO FELIPE	4	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.8 CIENCIAS SOCIALES:5.4 EDUCACION FISICA:5.9 MATEMATICA:5.5
7	1	1121330846	ABDALA OÑATE SLEYMAN SAIT	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5
7	1	1448899966	MARTIZ OTERO GERALDIN	4	LENGUAJE:4.8 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 EDUCACION PARA EL HOGAR:5
7	1	1085104664	MUÑOZ CORDOBA JESUS DAVID	3	LENGUAJE:5.5 MATEMATICA:5.1 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.6
7	1	00369	URDANETA PETIT GABRIELA ANDREA	1	MATEMATICA:5.5
7	2	14021701191333	FUENTES CABRERA EDWIN ANDRES	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5.9
7	2	0004478	OLIVELLA MONTAÑO EDUARDO ANDRES	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5.4
7	2	1121329362	PEREZ RODRIGUEZ LUIS MANUEL	1	CIENCIAS SOCIALES:5.8
7	2	8693	SANCHEZ ORTEGA CAMILO ANDRES	3	LENGUAJE:4.9 MATEMATICA:5 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.5
7	2	3698690	SIERRA DIAZ ELVIS JOSE	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5
7	3	1123979882	ARIÑO REAL ALDRIN JESUS	2	LENGUAJE:5.8 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.5
7	3	00023102	BRACHO GUERRA SANDRY RACHELL	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.1 LENGUAJE:4.8 ETICA:5.5 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.5 EDUCACION FISICA:5.9 MATEMATICA:4 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.3
7	3	988855	BRITO REALES BRAYAN ANDRES	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5.5
7	3	04052011011418	DAZA MAYO JESUS EMANUEL	1	EDUCACION FISICA:5.7
7	3	1444822333	ORTIZ ANILLO JOSE JORGE	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5.8
7	3	78741	PERALTA PEÑALOZA REYNEL JOSE	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5.8
7	3	1138079555	PEREZ REDONDO DAIRIS DANIELA	1	MATEMATICA:4.7
7	3	000756	PEREZ VEGA JULIO ANDRES	8	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.5 CIENCIAS SOCIALES:5.7 LENGUAJE:5.3 ETICA:5.5 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.5 EDUCACION FISICA:5.5 MATEMATICA:4.5 EDUCACION PARA EL HOGAR:4
7	3	87696	RINCONES GUERRA NATALIA ANDREA	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5.4
7	3	364565730	RIZO MORENO ALVARO JAVIER	8	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.7 CIENCIAS SOCIALES:5.8 LENGUAJE:4.8 ETICA:5.3 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.3 EDUCACION FISICA:5.3 MATEMATICA:4 EDUCACION PARA EL HOGAR:3.8
7	4	9658200	CONTRERA PALMERA BRENDA CAROLINA	1	LENGUAJE:5.8
7	4	1067894966	IBARRA ACOSTA ANGEL RAFAEL	1	LENGUAJE:5.9
7	4	96668777	OVIEDO ESPEJERO LAURA DANIELA	1	MATEMATICA:5.7
7	4	13041201094740	TINOCO CANTILLO ALINA PAOLA	1	EDUCACION PARA EL HOGAR:5.6
7	4	9985471	VEGA CARRILLO ALVARO LUIS	4	LENGUAJE:5 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.3
8	1	1602232101917	ACOSTA DANGOND JOSE DAVID	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 Emprendimiento:5.9 INGLÉS:5.3
8	1	111241	ACOSTA ESCANDON ETIANIS CRISTINA	1	MATEMATICAS:5.9
8	1	1127555386	APONTE PAREJA YENDERITH DEL CARMEN	7	LENGUAJE:4.3 ETICA:5.3 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.3 EDUCACION FISICA:5 INGLES:4.3 MATEMATICAS:3 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.8
8	1	89756247	EGUIS OSIA DANIEL DAVID	5	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.3 LENGUAJE:5.4 ETICA:5.3 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.3 INGLES:4.4
8	1	785412	LOPEZ ACOSTA CAMILO ANDRES	8	CIENCIAS SOCIALES:5 LENGUAJE:2 ETICA:5 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5 EDUCACION FISICA:5.5 EDUCACION ARTISTICA:5.7 INGLES:4.4 MATEMATICAS:3
8	1	99930	MONTENEGRO RODRIGUEZ JHON CARLOS	1	INGLES:5.8
8	1	1121332388	OÑATE CAMARGO MATHEOS RAFAEL	2	LENGUAJE:5.5 MATEMATICAS:4.1
8	1	13021531182903	PINTO DURAN NAYERLIS	2	INGLES:4.4 MATEMATICAS:4.5
8	1	13021811175821	RANGEL FRAGOZO VALERI VANESSA	5	LENGUAJE:5 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 INGLES:5.2 MATEMATICAS:3.5
8	2	11111111-1	AVILEZ ROSADO ALEJANDRO JOSE	5	LENGUAJE:4.3 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 INGLES:4.5 MATEMATICAS:4
8	2	000333621	BAQUERO MARTINEZ RANDEL MOISES	1	MATEMATICAS:5
8	2	777101	BAQUERO MARTINEZ RELDEL MOISES	1	MATEMATICAS:5
8	2	140219201170219	BARRIOS LOPEZ SEBASTIAN ANDRES	2	LENGUAJE:5.7 MATEMATICAS:4.9
8	2	96369	BUELVAS PUCHE DIEGO ANDRES	1	MATEMATICAS:5.2
8	2	13021811174537	CARRILLO FRAGOZO EDWIN	1	MATEMATICAS:5.3
8	2	999624	DIAZ VICIOSO LUIS ANGEL	5	LENGUAJE:4.9 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 INGLES:4.4 MATEMATICAS:3.8
8	2	86001	FUENTES RODRIGUEZ YANAIKER ENRIQUE	1	MATEMATICAS:5.5
8	2	15022751082951	JIMENEZ DIAZ MARIO RAFAEL	1	LENGUAJE:4.3
8	2	33323711	ROJAS LANDINEZ ESTEFANY MARIA	4	LENGUAJE:5.2 ETICA:5.9 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.9 MATEMATICAS:4.3
8	2	666031	SALAS POLO ALONSO ANDRES	1	LENGUAJE:5.7
8	2	15020921181420	SARMIENTO SARABIA ESPERANZA SOFIA	1	LENGUAJE:5.8
8	2	1121329341	SOCARRA HERNANDEZ DANIELA JANNISHA	3	LENGUAJE:5.8 INGLES:4.9 MATEMATICAS:4.8
8	3	81247	ALVAREZ MARTINEZ KATY JULIETH	3	LENGUAJE:5.6 INGLES:5 MATEMATICAS:5.5
8	3	1121326170	BRACHO MEZA CARLOS MARIO	2	LENGUAJE:5.5 MATEMATICAS:5.9
8	3	12369	CASTILLO SANCHEZ ADRIANA	8	Emprendimiento:5 LENGUAJE:3.8 ETICA:5 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5 EDUCACION FISICA:5.3 INGLES:4.8 MATEMATICAS:5.4 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.4
8	3	96320	COLL LANDAETA ROBERT ALEXANDER	2	INGLES:5.5 MATEMATICAS:5.6
8	3	21574	HERNANDEZ TIRADO FRANK ALCIDES	3	EDUCACION FISICA:5.5 INGLES:5.8 MATEMATICAS:4.9
8	3	999999993333	MERIÑO MENDOZA KAROL ANDREA	1	LENGUAJE:5
8	3	1471	PEREZ TORRES ADALUZ	3	LENGUAJE:5.4 INGLES:5.8 MATEMATICAS:5.8
8	3	0000497	VELASQUEZ MARMOL DANIEL JOSE	1	MATEMATICAS:5.7
9	1	1118814248	BOLAÑO NAVARRO SHARITH DAYANA	3	EDUCACION FISICA:5.3 Emprendimiento:5.8 INGLÉS:5
9	1	1120302181	VILLAMIL JIMENEZ PEDRO LUIS	1	INGLÉS:5.1
9	2	1050840733	ACOSTA TORREZ WENDYS JOHANA	3	TECNOLOGIA E INFORMATICA:4.6 MATEMATICAS:4.5 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.5
9	2	9654	COLL URDANETA ALEJANDRO JOSE	3	CATEDRA DE LA PAZ:5.4 TECNOLOGIA E INFORMATICA:4.6 MATEMATICAS:4.8
9	2	14021151120710	ESCORCIA GARCIA ANDREA PAOLA	1	MATEMATICAS:5.6
9	2	11111000001	MORILLO RODRIGUEZ KENNER EDUARDO	4	ÉTICA:5.8 CATEDRA DE LA PAZ:4.5 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3.8 MATEMATICAS:4.8
9	2	13021812161016	NEGRETE MEJIA LEIDYANA	1	MATEMATICAS:5
9	2	1120302101	RAMIREZ OSPINO JESUS DAVID	2	TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.7 MATEMATICAS:4.8
9	2	3204190	SANCHEZ CUADRADO RUDSAINE YISETH	2	TECNOLOGIA E INFORMATICA:4.9 MATEMATICAS:4.9
9	2	1067601606	VALLE MONTENEGRO YERALDIN MICHELL	4	ÉTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3.7 INGLÉS:4.4 MATEMATICAS:4
9	3	1121327378	AMAYA GIL ALAYLA MICHELL	1	MATEMATICAS:5.7
9	3	98777	BORJA ARAUJO YERALDIN LORENA	9	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 CIENCIAS SOCIALES:3.8 CATEDRA DE LA PAZ:4.3 Emprendimiento:5.8 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.1 INGLÉS:3.9 MATEMATICAS:5.7
9	3	1121326447	CABRERA RODRIGUEZ NELSON ALBERTO	12	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.3 CIENCIAS SOCIALES:3.5 LENGUAJE:4.8 ÉTICA:5.5 CATEDRA DE LA PAZ:3.5 EDUCACION FISICA:4.5 Emprendimiento:5.8 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3 INGLÉS:2.8 MATEMATICAS:3
9	3	130208101110613	GUILLEN TORRES IRINA DEL CARMEN	1	TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.9
9	3	47521	MEDINA TORRES EMERSON ENRRIQUE	11	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.1 CIENCIAS SOCIALES:4.5 LENGUAJE:4.8 ÉTICA:5.3 CATEDRA DE LA PAZ:3.3 EDUCACION FISICA:5.4 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3 INGLÉS:3.9 MATEMATICAS:3
9	3	1120302049	MERIÑO MENDOZA CARLOS ANDRES	1	MATEMATICAS:5.6
9	3	1121327577	MOLINA CONTRERAS EDWUIN ALFONSO	12	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.8 CIENCIAS SOCIALES:4.1 LENGUAJE:4.8 ÉTICA:5 CATEDRA DE LA PAZ:4.4 EDUCACION FISICA:4.5 Emprendimiento:5.8 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3 INGLÉS:3.9 MATEMATICAS:3
9	3	00023366	MORENO CARDEÑO CAMILO ANDRES	11	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.7 CIENCIAS SOCIALES:4 LENGUAJE:4.8 ÉTICA:5.3 CATEDRA DE LA PAZ:3.3 EDUCACION FISICA:4.5 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3 INGLÉS:3.9 MATEMATICAS:3

9	3	444455	ORCINE OLIVELLA LUIS ALBERTO	1	TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.9
9	3	6592	VANEGAS NIETO RAFAEL ANTONIO	3	TECNOLOGIA E INFORMATICA:4.3 INGLÉS:5.3 MATEMATICAS:4.8
10	1	1121328991	DANGOND KAMMERER NOHEMI YISETH	1	MATEMATICAS:4.4
10	1	888771	MERCADO BUELVAS MERCEDES EDITH	1	LENGUAJE:5.9
10	1	1121327578	OÑATE CAMARGO JUAN DANIEL	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.5 EDUCACION FISICA:5.3 MATEMATICAS:5.3
10	1	1362	RUMBO HUERTAS YERLIS DANIELA	1	MATEMATICAS:5.8
10	1	1121328641	SUAREZ HINOJOZA BRAYAN STEVEN	4	LENGUAJE:5.8 EDUCACION ETICA Y VALORES:5.8 EDUCACION FISICA:5.5 MATEMATICAS:4.8
10	2	40798	LARA ACOSTA DAILEN DANIELA	1	MATEMATICAS:5.9
10	2	999632000	MARTIZ GUTIERREZ EDWIN DAVID	10	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.2 CATEDRA DE LA PAZ:4.3 EDUCACION ETICA Y VALORES:5.5 EDUCACION FISICA:5.3 RELIGION:5.4 INGLES:5.2 MATEMATICAS:5.7 CIENCIAS POLITICAS:4.2 CIENCIAS ECONOMICAS:3.8 FILOSOFIA:4.3
10	2	31250291	SANCHEZ FERNANDEZ YETHLY PATRICIA	11	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.6 CATEDRA DE LA PAZ:2.5 LENGUAJE:5.6 EDUCACION ETICA Y VALORES:5 EDUCACION FISICA:5 TECNOLOGIA E INFORMATICA:2 INGLES:2.2 MATEMATICAS:3 CIENCIAS POLITICAS:2.8 CIENCIAS ECONOMICAS:2.8 FILOSOFIA:2.5
11	1	13021532180608	CABRERA SOLIS ANDREA CAROLINA	2	LENGUAJE:5.8 MATEMATICAS:5.8
11	1	15020652143544	DAZA TEJEDOR ALFREDO DARIO	1	TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.7
11	1	1248	MARTINEZ IBARRA MOISES EDUARDO	1	LENGUAJE:5.5
11	1	1121327691	ORTIZ SAURITH RICARDO JAVIER	3	LENGUAJE:5.4 INGLES:4.9 MATEMATICAS:5.5
11	1	1234	SUAREZ GUERRA YOJAN DANIEL	1	MATEMATICAS:5.8
11	2	04062011211119	DAZA MAYO ROBERTO JOSE	2	LENGUAJE:5.8 EDUCACION FISICA:5.6

Número de filas: 112

ESTUDIANTES CON AREAS PERDIDAS CONSIDERANDO EL PROMEDIO E IGNORANDO NOTAS VACIAS Reprobados
(Por favor dé click en el nombre del estudiante para verificar)

El año es 2021

Grado	Grupo	Código	Estudiante	Cuantas	Detalle del acumulado en las áreas
6	1	000527	CUADRADO MAESTRE YEINER	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.8 CIENCIAS SOCIALES:5.9 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.7
6	1	160217-991091604	FLORES SARAVIA KEILLIS JOHANA	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.8 CIENCIAS SOCIALES:5.3 MATEMATICA:5.6
6	1	521011	JAYARIYU CLAUDIA MATILDE	6	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.2 CIENCIAS SOCIALES:5.4 LENGUA CASTELLANO:5.6 ETICA:5.8 CATEDRA DE LA PAZ:5.8 MATEMATICA:5.5
6	2	97854	FRAGOZO MORON ROLDAN MIGUEL	3	CIENCIAS SOCIALES:5.4 LENGUA CASTELLANO:5.1 MATEMATICA:5.2
6	4	1121327702	DIAZ SAURITH JOSE GREGORIO	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 4 CIENCIAS SOCIALES:5 LENGUA CASTELLANO:5.6 ETICA:5.3 CATEDRA DE LA PAZ:5.3 EDUCACION FISICA:5 MATEMATICA:5.4
6	4	88956333	PACHECO HERRERA JUAN RAFAEL	6	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.6 CIENCIAS SOCIALES:5.3 LENGUA CASTELLANO:5.5 ETICA:5.9 CATEDRA DE LA PAZ:5.9 MATEMATICA:5.6
6	4	1121329376	VILLEGA ANGARITA ALBEIRO FELIPE	4	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.8 CIENCIAS SOCIALES:5.4 EDUCACION FISICA:5.9 MATEMATICA:5.5
7	1	14488999966	MARTIZ OTERO GERALDIN	4	LENGUAJE:4.8 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 EDUCACION PARA EL HOGAR:5
7	1	1085194664	MUÑOZ CORDOBA JESUS DAVID	3	LENGUAJE:5.5 MATEMATICA:5.1 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.6
7	2	8693	SANCHEZ ORTEGA CAMILO ANDRES	3	LENGUAJE:4.9 MATEMATICA:5 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.5
7	3	00023102	BRACHO GUERRA SANDRY RACHELL	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.1 LENGUAJE:4.8 ETICA:5.5 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.5 EDUCACION FISICA:5.9 MATEMATICA:4 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.3
7	3	000756	PEREZ VEGA JULIO ANDRES	8	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.5 CIENCIAS SOCIALES:5.7 LENGUAJE:5.3 ETICA:5.5 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.5 EDUCACION FISICA:5.5 MATEMATICA:4.5 EDUCACION PARA EL HOGAR:4
7	3	364565730	RIZO MORENO ALVARO JAVIER	8	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.7 CIENCIAS SOCIALES:5.8 LENGUAJE:4.8 ETICA:5.3 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.3 EDUCACION FISICA:5.3 MATEMATICA:4 EDUCACION PARA EL HOGAR:3.8
7	4	9985471	VEGA CARRILLO ALVARO LUIS	4	LENGUAJE:5 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.3
8	1	1602232101917	ACOSTA DANGOND JOSE DAVID	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 Emprendimiento:5.9 INGLES:5.3
8	1	1127555386	APONTE PAREJA YENDERITH DEL CARMEN	7	LENGUAJE:4.3 ETICA:5.3 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.3 EDUCACION FISICA:5 INGLES:4.3 MATEMATICAS:3 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.8
8	1	89756247	EGUIS OSIA DANIEL DAVID	5	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.3 LENGUAJE:5.4 ETICA:5.2 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.3 INGLES:4.4
8	1	785412	LOPEZ ACOSTA CAMILO ANDRES	8	CIENCIAS SOCIALES:5 LENGUAJE:2 ETICA:5 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5 EDUCACION FISICA:5.5 EDUCACION ARTISTICA:5.7 INGLES:4.4 MATEMATICAS:3
8	1	13021811175821	RANGEL FRAGOZO VALERI VANESSA	5	LENGUAJE:5 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 INGLES:5.2 MATEMATICAS:3.5
8	2	11111111-1	AVILEZ ROSADO ALEJANDRO JOSE	5	LENGUAJE:4.3 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 INGLES:4.5 MATEMATICAS:4
8	2	999624	DIAZ VICIOSO LUIS ANGEL	5	LENGUAJE:4.9 ETICA:5.8 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.8 INGLES:4.4 MATEMATICAS:3.8
8	2	33323711	ROJAS LANDINEZ ESTEFANY MARIA	4	LENGUAJE:5.2 ETICA:5.9 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5.9 MATEMATICAS:4.3
8	2	1121329341	SOCARRA HERNANDEZ DANIELA JANNISHA	3	LENGUAJE:5.8 INGLES:4.9 MATEMATICAS:4.8
8	3	81247	ALVAREZ MARTINEZ KATY JULIETH	3	LENGUAJE:5.6 INGLES:5 MATEMATICAS:5.5
8	3	12369	CASTILLO SANCHEZ ADRIANA	8	Emprendimiento:5 LENGUAJE:3.8 ETICA:5 CATEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS:5 EDUCACION FISICA:5.3 INGLES:4.8 MATEMATICAS:5.4 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.4
8	3	21574	HERNANDEZ TIRADO FRANK ALCIDES	3	EDUCACION FISICA:5.5 INGLES:5.8 MATEMATICAS:4.9
8	3	1471	PEREZ TORRES ADALUZ	3	LENGUAJE:5.4 INGLES:5.8 MATEMATICAS:5.8
9	1	1118814248	BOLAÑO NAVARRO SHARITH DAYANA	3	EDUCACION FISICA:5.3 Emprendimiento:5.8 INGLÉS:5
9	2	1050840733	ACOSTA TORREZ WENDYS JOHANA	3	TECNOLOGIA E INFORMATICA:4.6 MATEMATICAS:4.5 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.5
9	2	9654	COLL URDANETA ALEJANDRO JOSE	3	CATEDRA DE LA PAZ:5.4 TECNOLOGIA E INFORMATICA:4.6 MATEMATICAS:4.8
9	2	11111000001	MORILLO RODRIGUEZ KENNER EDUARDO	4	ÉTICA:5.8 CATEDRA DE LA PAZ:4.5 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3.8 MATEMATICAS:4.8
9	2	1067601606	VALLE MONTENEGRO YERALDIN MICHELL	4	ÉTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3.7 INGLÉS:4.4 MATEMATICAS:4
9	3	98777	BORJA ARAUJO YERALDIN LORENA	9	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 CIENCIAS SOCIALES:3.8 CATEDRA DE LA PAZ:4.3 Emprendimiento:5.8 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.1 INGLÉS:3.9 MATEMATICAS:5.7
9	3	1121326447	CABRERA RODRIGUEZ NELSON ALBERTO	12	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.3 CIENCIAS SOCIALES:3.5 LENGUAJE:4.8 ÉTICA:5.5 CATEDRA DE LA PAZ:3.5 EDUCACION FISICA:4.5 Emprendimiento:5.8 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3 INGLÉS:2.8 MATEMATICAS:3
9	3	47521	MEDINA TORRES EMERSON ENRRIQUE	11	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.1 CIENCIAS SOCIALES:4.5 LENGUAJE:4.8 ÉTICA:5.3 CATEDRA DE LA PAZ:3.3 EDUCACION FISICA:5.4 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3 INGLÉS:3.9 MATEMATICAS:3
9	3	1121327577	MOLINA CONTRERAS EDWUIN ALFONSO	12	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.8 CIENCIAS SOCIALES:4.1 LENGUAJE:4.8 ÉTICA:5 CATEDRA DE LA PAZ:4.4 EDUCACION FISICA:4.5 Emprendimiento:5.8 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3 INGLÉS:3.9 MATEMATICAS:3
9	3	00023366	MORENO CARDEÑO CAMILO ANDRES	11	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.7 CIENCIAS SOCIALES:4 LENGUAJE:4.8 ÉTICA:5.3 CATEDRA DE LA PAZ:3.3 EDUCACION FISICA:4.5 RELIGION:5.8 EDUCACION ARTISTICA:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:3 INGLÉS:3.9 MATEMATICAS:3
9	3	6592	VANEGAS NIETO RAFAEL ANTONIO	3	TECNOLOGIA E INFORMATICA:4.3 INGLÉS:5.3 MATEMATICAS:4.8
10	1	1121327578	OÑATE CAMARGO JUAN DANIEL	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.5 EDUCACION FISICA:5.3 MATEMATICAS:5.3
10	1	1121328641	SUAREZ HINOJOZA BRAYAN STEVEN	4	LENGUAJE:5.8 EDUCACION ETICA Y VALORES:5.8 EDUCACION FISICA:5.5 MATEMATICAS:4.8
10	2	999632000	MARTIZ GUTIERREZ EDWIN DAVID	10	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.2 CATEDRA DE LA PAZ:4.3 EDUCACION ETICA Y VALORES:5.5 EDUCACION FISICA:5.3 RELIGION:5.4 INGLES:5.2 MATEMATICAS:5.7 CIENCIAS POLITICAS:4.2 CIENCIAS ECONOMICAS:3.8 FILOSOFIA:4.3
10	2	31250291	SANCHEZ FERNANDEZ YETHLY PATRICIA	11	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.6 CATEDRA DE LA PAZ:2.5 LENGUAJE:5.6 EDUCACION ETICA Y VALORES:5 EDUCACION FISICA:5 TECNOLOGIA E INFORMATICA:2 INGLES:2.2 MATEMATICAS:3 CIENCIAS POLITICAS:2.8 CIENCIAS ECONOMICAS:2.8 FILOSOFIA:2.5
11	1	1121327691	ORTIZ SAURITH RICARDO JAVIER	3	LENGUAJE:5.4 INGLES:4.9 MATEMATICAS:5.5

Número de filas: 43

Fuente: Datos internos de la institución, año escolar 2021

ESTUDIANTES CON AREAS PERDIDAS CONSIDERANDO EL PROMEDIO E IGNORANDO NOTAS VACIAS
(Por favor dé click en el nombre del estudiante para verificar)

Nivelaciones estudiantes con 1 o 2 áreas perdidas

El año es 2022

Grado	Grupo	Código	Estudiante	Cuantas	Detalle del acumulado en las áreas
6	01	99685	BARRIOS LOPEZ AURI MICHEL	1	AREA MATEMATICAS: 5.2
6	01	000320201	BERNUY LEON LUIS MIGUEL	1	TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.3
6	01	4204	BRACHO PEÑATE JESUS ADRIAN	1	AREA MATEMATICAS: 5.8
6	01	66632652	RAMIREZ RAMIREZ MEILIN SOFIA	1	AREA MATEMATICAS: 5.7
6	01	1047504317	RODRIGUEZ LOZANO ESNEIDER RAFAEL	6	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 AREA MATEMATICAS: 5.3 AREA LENGUAJE: 5.9 EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:5.5 RELIGION:5.7 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.3
6	02	4021	AÑEZ GUILLEN LUIS JOSE	1	AREA LENGUAJE: 5.6
6	02	1176483636	PEREZ GUTIEERREZ THOMAS STEBAN	2	AREA MATEMATICAS: 5.9 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.8
6	02	987564	PERPIÑAN DE ARMA LUIS ALBERTO	1	AREA LENGUAJE: 5.7
6	03	1121332243	BRITO OTERO JHONKY ANDRES	2	AREA MATEMATICAS: 5.4 AREA LENGUAJE: 5.9
6	03	1121330186	CONTRERAS PALMERA SOFIA VALENTINA	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 AREA MATEMATICAS: 4.5 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.6
6	03	148755000	GUERRA VILLAMIL ZOOANA MICHEL	1	AREA MATEMATICAS: 5.7
6	03	8745214	NUÑEZ FUENTES ISABELA CRISTINA	4	AREA MATEMATICAS: 5.5 AREA LENGUAJE: 5.4 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.8
6	03	44625026462	RODRIGUEZ TRESPACIOS ROSA ELINA	2	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 AREA MATEMATICAS: 5.3
6	04	000523	CRESPO ZABALETA ALEJANDRA DAYANA	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.6 AREA MATEMATICAS: 5.7 AREA LENGUAJE: 4.8 EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:5 EDUCACION FISICA:5.2 RELIGION:4.9 INGLES:4.8
6	04	000671	MATERAN MONTIEL DENYJMAR CHOQUINQUIRA	5	AREA MATEMATICAS: 4.5 AREA LENGUAJE: 5 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.9 EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:5 RELIGION:5
6	04	1065649014	TORRES TORRES AIDA	2	AREA MATEMATICAS: 5.8 RELIGION:5.6
6	04	0023994	VELASQUEZ RAMIREZ ANGELICA MARIA	2	EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:4.3 RELIGION:5
6	04	563330	VILLERO URDIALES JORGE CAMILO	4	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.5 AREA LENGUAJE: 4.6 EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:4.9 RELIGION:4.6
7	1	00023102	BRACHO GUERRA SANDRY RACHELL	1	AREA MATEMATICAS: 5.6
7	1	000521	JIMENEZ HERNANDEZ ROQUE JUNIOR	2	AREA LENGUAJE: 5.8 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.6
7	1	13021802112530	NEGRETE MEJIA HECTOR ARTURO	6	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.9 AREA LENGUAJE: 4 RELIGION:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.8 INGLES:5.7 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.8
7	1	000756	PEREZ VEGA JULIO ANDRES	1	AREA LENGUAJE: 5.7
7	1	8693	SANCHEZ ORTEGA CAMILO ANDRES	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.2 AREA MATEMATICAS: 4.4 AREA LENGUAJE: 5.4 AREA CIENCIAS SOCIALES: 4.7 RELIGION:5.9 INGLES:5.5 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.2
7	2	1023374310	CONTRERAS BALDOVINO JUAN DAVID	1	AREA LENGUAJE: 5.3
7	2	000539	DIAZ CANTILLO KATERINE YULIETH	1	AREA MATEMATICAS: 5.9
7	2	000554	FRAGOZO SOTO JAVIER	3	AREA MATEMATICAS: 5.9 AREA EDUCACION ARTISTICA: 5.9 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.1
7	2	110334736355	MORALES NIETO MARIA MILAGROS	3	AREA MATEMATICAS: 5.4 AREA LENGUAJE: 5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.8
7	2	1119836971	SARABIA DAMIAN LAURA PATRICIA	2	AREA MATEMATICAS: 5.3 AREA LENGUAJE: 5.7
7	2	1121329634	VEGA SALAS JULIO EMANUEL	2	EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:4.9 RELIGION:4.7
8	2	1121329362	PEREZ RODRIGUEZ LUIS MANUEL	2	EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.5
9	1	15021122152203	ANAYA CAMELO JESUS DAVID	3	AREA MATEMATICAS: 5.8 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.3 ÉTICA:5.9
9	2	13021812161038	GUERRA GUERRA MIYERLIS INES	1	AREA MATEMATICAS: 5.7
9	2	130208101110613	GUILLEN TORRES IRINA DEL CARMEN	1	RELIGION:5.8
9	2	999999993333	MERIÑO MENDOZA KAROL ANDREA	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.3 AREA MATEMATICAS: 5.7 AREA LENGUAJE: 3.2 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.1 ÉTICA:4.5 INGLES:1.8 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.3
9	2	978412	MOLINA RAMIREZ LUISA FERNANDA	1	INGLES:5.2
9	2	666031	SALAS POLO ALONSO ANDRES	1	EDUCACION ARTISTICA:5.8
9	2	15020921181420	SARMIENTO SARABIA ESPERANZA SOFIA	1	AREA LENGUAJE: 5.9
9	2	15021122162229	SUAREZ GUERRA LUNA MICHEL	1	AREA MATEMATICAS: 5.9
10	1	1066866721	PEÑA DIAZ ANDRES DAVID	4	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.7 AREA MATEMATICAS: 5.5 RELIGION:5.3 INGLES:5.6
10	2	0000047	DIAZ BORJA YEFERLIN MARIA	1	AREA MATEMATICAS: 5.9
10	2	14021151120710	ESCORCIA GARCIA ANDREA PAOLA	2	AREA MATEMATICAS: 5.3 AREA LENGUAJE: 5.3
10	2	13021812161016	NEGRETE MEJIA LEIDYANA	2	AREA MATEMATICAS: 5.2 AREA LENGUAJE: 4.8
10	3	1121327378	AMAYA GIL ALAYLA MICHELL	1	AREA MATEMATICAS: 5.7
10	3	13021532180930	MARTIZ JORDAN ALEXANDER DAVID	2	AREA MATEMATICAS: 5.7 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.8
10	3	2291203113937	RAMIREZ LIÑAN VALERIA	2	AREA MATEMATICAS: 5.6 AREA LENGUAJE: 5.8
10	3	1032937746	RODRIGUEZ ANTIVAR THOMAS DAVID	1	AREA MATEMATICAS: 5.4
10	3	1121328641	SUAREZ HINOJOZA BRAYAN STEVEN	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 AREA MATEMATICAS: 5.3 AREA LENGUAJE: 5.3

Número de filas: 47

ESTUDIANTES CON AREAS PERDIDAS CONSIDERANDO EL PROMEDIO E IGNORANDO NOTAS VACIAS
(Por favor dé click en el nombre del estudiante para verificar)

Reprobados

El año es 2022

Grado	Grupo	Código	Estudiante	Cuantas	Detalle del acumulado en las áreas
6	01	1047504317	RODRIGUEZ LOZANO ESNEIDER RAFAEL	6	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 AREA MATEMATICAS: 5.3 AREA LENGUAJE: 5.9 EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:5.5 RELIGION:5.7 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.3
6	03	1121330186	CONTRERAS PALMERA SOFIA VALENTINA	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 AREA MATEMATICAS: 4.5 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.6
6	03	8745214	NUÑEZ FUENTES ISABELA CRISTINA	4	AREA MATEMATICAS: 5.5 AREA LENGUAJE: 5.4 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.8
6	04	000523	CRESPO ZABALETA ALEJANDRA DAYANA	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.6 AREA MATEMATICAS: 5.7 AREA LENGUAJE: 4.8 EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:5 EDUCACION FISICA:5.2 RELIGION:4.9 INGLES:4.8
6	04	000671	MATERAN MONTIEL DENYJMAR CHOQUINQUIRA	5	AREA MATEMATICAS: 4.5 AREA LENGUAJE: 5 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.9 EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:5 RELIGION:5
6	04	563330	VILLERO URDIALES JORGE CAMILO	4	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.5 AREA LENGUAJE: 4.6 EDUCACION ETICA Y VALORES HUMANOS:4.9 RELIGION:4.6
7	1	13021802112530	NEGRETE MEJIA HECTOR ARTURO	6	AREA CIENCIAS NATURALES: 4.9 AREA LENGUAJE: 4 RELIGION:5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.8 INGLES:5.7 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.8
7	1	8693	SANCHEZ ORTEGA CAMILO ANDRES	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.2 AREA MATEMATICAS: 4.4 AREA LENGUAJE: 5.4 AREA CIENCIAS SOCIALES: 4.7 RELIGION:5.9 INGLES:5.5 EDUCACION PARA EL HOGAR:5.2
7	2	000554	FRAGOZO SOTO JAVIER	3	AREA MATEMATICAS: 5.9 AREA EDUCACION ARTISTICA: 5.9 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.1
7	2	110334736355	MORALES NIETO MARIA MILAGROS	3	AREA MATEMATICAS: 5.4 AREA LENGUAJE: 5.8 TECNOLOGIA E INFORMATICA:5.8
9	1	15021122152203	ANAYA CAMELO JESUS DAVID	3	AREA MATEMATICAS: 5.8 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.3 ÉTICA:5.9
9	2	999999993333	MERIÑO MENDOZA KAROL ANDREA	7	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.3 AREA MATEMATICAS: 5.7 AREA LENGUAJE: 3.2 AREA CIENCIAS SOCIALES: 5.1 ÉTICA:4.5 INGLES:1.8 EDUCACION PARA EL HOGAR:4.3
10	1	1066866721	PEÑA DIAZ ANDRES DAVID	4	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.7 AREA MATEMATICAS: 5.5 RELIGION:5.3 INGLES:5.6
10	3	1121328641	SUAREZ HINOJOZA BRAYAN STEVEN	3	AREA CIENCIAS NATURALES: 5.9 AREA MATEMATICAS: 5.3 AREA LENGUAJE: 5.3

Número de filas: 14

Fuente: Datos internos de la institución, año escolar 2022

Glosario

Aprendizaje se define como el proceso mediante el cual un individuo adquiere o modifica sus habilidades y conocimientos a partir de la experiencia directa, el estudio, la observación o la instrucción. Este proceso no solo se limita a la acumulación de información, sino que también incluye el desarrollo de competencias y la adaptación del comportamiento en función de nuevas experiencias.

Competencias son un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a una persona desempeñarse de manera efectiva en diversos contextos y situaciones. En el ámbito educativo, el desarrollo de competencias es un objetivo fundamental, ya que prepara a los estudiantes para aplicar lo aprendido en situaciones reales.

Desempeño académico se refiere a la capacidad de los estudiantes para alcanzar los objetivos y metas establecidos en su proceso de aprendizaje dentro del entorno educativo. Este concepto abarca una evaluación del aprendizaje, la participación, el estudio y la habilidad para aplicar lo aprendido en situaciones prácticas y cotidianas.

Enseñanza es un proceso deliberado, intencional y organizado de transmisión de conocimientos, habilidades y valores, con el fin de promover el aprendizaje en el estudiante.

Estrategias son métodos, procedimientos o técnicas que se emplean para alcanzar objetivos específicos en diversas áreas, como la educación, el trabajo, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estos pueden ser utilizados tanto por educadores como por estudiantes para facilitar el aprendizaje y mejorar la efectividad en la enseñanza.

Estrategias de Aprendizaje: se refieren a las técnicas que los estudiantes aplican para internalizar y retener la información. Estos pueden incluir la elaboración de resúmenes, la

creación de mapas conceptuales y el uso de técnicas de estudio específicas que se adaptan a sus necesidades y estilos de aprendizaje.

Estrategias de Enseñanza: son los métodos y recursos que utilizan los docentes para facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Estas estrategias buscan transformar el proceso de aprendizaje en uno más activo y participativo, promoviendo la asimilación de conocimientos de manera significativa.

Evaluación auténtica es un enfoque de evaluación que se centra en medir el desempeño de los estudiantes en tareas reales y significativas, en lugar de confiar únicamente en solicitudes estandarizadas o pruebas de opción múltiple.

Evaluación de los aprendizajes: es un proceso sistemático y continuo que permite recoger información sobre el progreso y logros de los estudiantes, con el fin de mejorar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Formación continua, también conocida como educación continua, es un proceso de aprendizaje que se lleva a cabo a lo largo de la vida de una persona, después de haber completado la educación formal. Su objetivo es adquirir nuevos conocimientos, habilidades y competencias en respuesta a los cambios en el entorno laboral, tecnológico o social.

Formación docente es un proceso continuo y permanente que busca preparar a los profesores para que puedan adquirir los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desarrollar de manera eficaz su trabajo en el aula y la comunidad escolar.

Instrumentos de evaluación son herramientas utilizadas para recoger información sobre el aprendizaje y el desempeño de los estudiantes. Estos instrumentos permiten a los educadores medir el progreso, identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas sobre la enseñanza.

Pensamiento reflexivo se define como un proceso mental que permite a las personas

pensar de manera crítica y profunda sobre una situación, hecho o fenómeno determinado. Este tipo de pensamiento implica una revisión crítica y evaluación de lo que se analiza, permitiendo una comprensión más profunda y matizada de los temas en cuestión.

Práctica reflexiva es un enfoque de formación docente que promueve que los maestros reflexionen de manera sistemática sobre su práctica en el aula para mejorarla.

Retroalimentación: es un proceso esencial que implica proporcionar información a los estudiantes sobre su desempeño, con el objetivo de mejorar su aprendizaje. Este proceso es fundamental para el desarrollo académico y personal de los alumnos, ya que les permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora.

Retroalimentación efectiva es un proceso de comunicación que proporciona a los estudiantes información específica y constructiva sobre su desempeño, con el objetivo de mejorar su aprendizaje y desarrollo. Este tipo de retroalimentación es crucial en el ámbito educativo, ya que ayuda a los estudiantes a comprender sus fortalezas y áreas de mejora, permitiéndoles ajustar sus estrategias de aprendizaje.

Retroalimentación formativa es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje que, cuando se implementa de manera efectiva, puede mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes y contribuir a un aprendizaje más profundo y significativo.