

SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO
SUE – CARIBE.



CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA.

AUTORES:

ÁLVARO AUGUSTO NAVARRO CABRERA.

RICHAR NORMAN GÓMEZ.

DIRECTOR.

DR. LUIS CARLO PACHECO LORA.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

AÑO 2017.

CONCEPCIONES DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA.

MAESTRIA EN EDUCACION



AUTORES:

ÁLVARO AUGUSTO NAVARRO CABRERA

RICHAR NORMAN GÓMEZ

**TRABAJO DE GRADO CÓMO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN.**

DIRECTOR.

DR. LUIS CARLO PACHECO LORA.

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS.
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.
SUE CARIBE.**

MONTERÍA - CÓRDOBA

2017

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado 1

Jurado 2

Montería, noviembre 27 de 2017.

Agradecimientos

Los autores expresan sus más sinceros agradecimientos a:

Sistema de Universidades Estatales - Sue Caribe y la Universidad de Córdoba, por brindarnos la oportunidad de formarnos en este componente educativo, ofrecido en la maestría de educación.

A la Comunidad Educativa de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería, por permitirnos el espacio de interacción, para la culminación de este estudio investigativo.

Al Dr. Luis Carlos Pacheco Lora por el aporte fundamental en la orientación y direccionamiento de este proyecto.

A los Mag. Rudy Doria, Jorge Toro y Elvira P. Flórez por sus asesorías y colaboración en el diseño y validación de los instrumentos.

Los docentes de matemáticas de la institución, quienes con sus voces aportaron elementos de enseñanza para nutrir el aprendizaje con el cual se construyó el proyecto investigativo y la formación de cada uno de nosotros.

A los directivos de la Normal Superior de Montería y la Secretaría de Educación Municipal, por el apoyo brindado y por hacer posible la realización de esta investigación.

Dedicatoria

Este trabajo se lo dedico a:

Dios, por darme la sabiduría, el conocimiento y su amor, lo que hizo posible la obtención de este importante logro en mi vida.

A mi esposa, Emérita Mercado Montes, por su amor, comprensión, dedicación, apoyo y sus constantes oraciones, que me han sostenido en los momentos difíciles.

A mis hijos, Jesús David, Karen Lorena y Daniel Andrés Navarro Mercado, por ser ellos las razones que me motivan a avanzar en la vida.

A mis padres Arístides y Dominga, por ser la base fundamental en mi proyecto de vida.

A cada uno de mis compañeros(as) de Maestría, por compartir estos años conmigo y brindarme su apoyo y su compañía.

ÁLVARO AUGUSTO NAVARRO CABRERA

Este trabajo se lo dedico a:

Dios, porque todo lo puedo en Cristo que me fortalece, por permitirme realizar este proyecto y alcanzar este logro en mi vida profesional y personal.

A mi esposa, Dairy Estella Calonge Hernández, por su apoyo incondicional, que me dio fortaleza para culminar este proyecto.

A mis hijos, Jonathan Smith, Richar Norman y Lina María Gómez Calonge, por ser ellos las razones que me motivan a avanzar en la vida y el impulso de mis sueños y proyecciones.

A cada uno de mis compañeros(as) de Maestría, en especial a María Milenys Patiño Garcés, por compartir estos años conmigo y brindarme su apoyo y compañía.

A la memoria de nuestro compañero Blass Antonio Jiménez Gómez (Q.E.P.D) que Dios lo tenga en su santa gloria.

RICHAR NORMAN GÓMEZ

Tabla de contenido

NOTA DE ACEPTACIÓN.....	1
AGRADECIMIENTOS.....	2
DEDICATORIA.....	3
ABSTRACT.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	14
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	23
1.3. PREGUNTAS Y PROPÓSITOS ORIENTADORAS.....	24
2. JUSTIFICACIÓN.....	25
3. OBJETIVOS.....	28
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	28
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	28
4. MARCOS DE REFERENCIAS.....	29
4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	29
4.1.1. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN.....	30
4.1.2. GENERALIDADES PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	36
4.1.3. GENERALIDADES DEL CURRÍCULO Y PRÁCTICAS DE AULA.....	43
4.1.4. SISTEMA DE EVALUACIÓN 1290.....	51
4.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	56
4.2.1. CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN.....	56
4.2.2. LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	64
4.2.3. LAS CONCEPCIONES DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LOS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE MIGUEL SANTOS GUERRAS.....	68
4.2.4. PRÁCTICAS DE AULA.....	79
4.2.5. CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR POR COMPETENCIAS.....	83
4.2.6. SISTEMA DE EVALUACIÓN EN COLOMBIA.....	102
5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	105
5.1. TIPO Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	105
5.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	106
5.3. UNIDAD COMPRENSIVA.....	109
5.4. CATEGORIZACIÓN DE UNIDADES DE ANÁLISIS INICIAL.....	109
5.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	115
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	118
6.1. ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA.....	118

6.2.	ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL.....	169
6.3.	ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE ESTRUCTURADA DE LA CLASE.....	189
7.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.	202
8.	BIBLIOGRAFÍA.....	209
ANEXOS	222

Lista de tablas

Tabla 1 Categorización de las variables.....	113
Tabla 2 Análisis de categorías	114
Tabla 3 Análisis de las concepciones del evaluador: Naturaleza de la inteligencia	119
Tabla 4 Análisis de las concepciones del evaluador: Proceso de enseñanza aprendizaje	123
Tabla 5 Análisis de las concepciones del evaluador: Naturaleza de la profesión.....	126
Tabla 6 Análisis de las actitudes del evaluador: Hacia sí mismo	130
Tabla 7 Análisis de las actitudes del evaluador: Hacia los evaluados	133
Tabla 8 Análisis de las actitudes del evaluador: Hacia los colegas.	135
Tabla 9 Análisis de los Principios éticos del evaluador: Estructura y dinámica social	138
Tabla 10 Análisis de los Principios éticos del evaluador: Finalidad de las Instituciones.....	141
Tabla 11 Análisis de los Principios éticos del evaluador: Exigencias morales de la profesión..	143
Tabla 12 Análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas: Prescripciones legales.	148
Tabla 13 Análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas: Supervisiones Institucionales.	150
Tabla 14 Análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas: Presiones Sociales.	152
Tabla 15 Análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas: Condiciones Organizativas.	154
Tabla 16 Análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y prácticas de aula: Concepciones teóricas.	158

Tabla 17 Análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y prácticas de aula: Implicaciones prácticas.	160
Tabla 18 Análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias: Pensamientos de los docentes.	164
Tabla 19 Análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias: Prácticas de evaluativas y currículo problematizador por competencias.....	165
Tabla 20 Características generales del Sistema Institución al de Evaluación Educativa de la NSM	178
Tabla 21 Criterios básicos de evaluación: Dimensión cognitiva	180
Tabla 22 Criterios básicos de evaluación: Dimensión procedimental	182
Tabla 23 Criterios básicos de evaluación: Dimensión actitudinal.	183
Tabla 24 Características generales del Sistema Institución al de Evaluación Educativa de la Normal Superior de Montería.	184
Tabla 25 Análisis de la observación participante estructurada de la clase. Docente 1	189
Tabla 26 Análisis de la observación participante estructurada de la clase. Docente 2.....	192
Tabla 27 Análisis de la observación participante estructurada de la clase. Docente 3.....	195
Tabla 28 Análisis de la observación participante estructurada de la clase. Docente 4.....	198

Lista de Ilustraciones

Ilustración 1. Comparativo porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Matemáticas - grado noveno. Fuente. Icfes. gov.co. 2017.	20
Ilustración 2. Comparativo de resultados de las pruebas Icfes 2012 – 2013 grado once. Fuente Icfes.gov.co. 2014.	21
Ilustración 3. Fase y etapas de la investigación cualitativa. Fuente (Rodríguez Gómez et al., 1996: 63)	106
Ilustración 4. Resumen de la conceptualización de concepciones.....	235
Ilustración 5. Resultado del análisis de la construcción conceptual del currículo problematizador por competencia.	236
Ilustración 6. Resultado de la conceptualización de la práctica de aula.	237
Ilustración 7. Resultado de la conceptualización de prácticas evaluativas.	238

Resumen

Investigación desarrollada con docentes de matemáticas de la Escuela Normal Superior de Montería. Cuyo propósito fue interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencia. De tipo cualitativo, enfoque histórico hermenéutico y diseño etnográfico, utilizado para interpretar patrones de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes, en su ámbito natural de trabajo, para esto se emplearon, la entrevista estructurada, la observación participante y la revisión documental analizando aspectos organizacionales, normativos e institucionales. Para el análisis fue utilizado el software Atlas Ti. Versión 7.5, que permitió organizar y triangular la información. El estudio concluyó que dentro de las características de las concepciones de las prácticas evaluativas los docentes, indicaron que: el éxito o el fracaso depende de la intervención de todos los actores del proceso educativo; utilizan diversos criterios para la asimilación del aprendizaje; la naturaleza de la profesión está influenciada por procesos del pensamiento lógico matemático; admiten responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje; aceptan críticas en el proceso de las prácticas evaluativas; clasifican a los docentes en facilistas, radicales y formadores; las diferencias socioeconómicas y culturales influyen en el proceso de las prácticas evaluativas; promueven la formación en valores con competencias contextualizadas. En los puntos críticos la ausencia de trabajo en equipo dentro del área de matemáticas y la falta de conexión entre teoría y práctica en el contexto institucional muestran vacíos conceptuales. Todo lo anterior implica que la no claridad conceptual en las concepciones teóricas afectan las implicaciones prácticas

Palabras claves: Concepciones, prácticas evaluativas, práctica de aula, currículo problematizado

Abstract

Research developed with mathematics teachers of the Normal Superior School of Montería. .Whose purpose was to interpret the conceptions of evaluative practices of mathematics teachers in the context of classroom practices and the problematizing curriculum by competence. Of qualitative type, hermeneutical historical approach and ethnographic design, used to interpret patterns of teachers' conceptions of evaluative practices, in their natural field of work, for this the structured interview, the participant observation and the documentary review were used organizational, regulatory and institutional aspects. Atlas Ti software was used for the analysis Version 7.5, which allowed to organize and triangulate the information. The study concluded that within the characteristics of the conceptions of the evaluative practices the teachers, indicated that: the success or the failure depends on the intervention of all the actors of the educational process; they use different criteria to assimilate learning; the nature of the profession is influenced by mathematical logical thinking processes; admit responsibility within the learning process; accept criticism in the process of evaluative practices; classify teachers as facilitators, radicals and trainers; Socio-economic and cultural differences influence the process of evaluative practices; promote training in values with contextualized competences. In the critical points the absence of teamwork within the area of mathematics and the lack of connection between theory and practice in the institutional context showed conceptual gaps. All of the above implies that the lack of conceptual clarity in the theoretical conceptions affect the practical implications.

Keywords: Conceptions, evaluative practices, classroom practice, problematic curriculum

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo, interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas, que tienen los docentes de matemáticas, en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencias, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería. Para el desarrollo de la misma se utilizó un diseño etnográfico y se hizo uso de los siguientes instrumentos: entrevista estructurada, observación participante estructurada y revisión documental. Teóricamente, la presente investigación se centra en las concepciones de las prácticas evaluativas apoyándose en los aportes de Miguel Santos Guerra y Marcia Prieto.

La comprensión de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de la NSM está relacionada una de las tantas cuestiones que conciernen a la calidad de la educación, concretamente en el campo pedagógico, el de la evaluación, campo complejo y diverso, que incluye componentes sociales, políticos, económicos, profesionales, éticos, morales, personales y no personales para su desarrollo.

Así entonces, se ha organizado este trabajo en los siguientes cinco capítulos preliminares del problema de investigación, marcos de referencias y teóricos, diseño metodológico, análisis de resultados, conclusiones y recomendaciones y anexos.

El primer capítulo, abordó los preliminares, justificación del problema objeto de investigación, se formuló la pregunta de investigación, los objetivos generales y específicos.

Estos elementos permitieron describir y configurar el problema de investigación, los cuales se analizaron desde tres perspectivas: cómo han sido investigadas las concepciones en el contexto internacional y nacional; desde los resultados de las pruebas externas e internas y desde la observación de los investigadores.

En el segundo capítulo, se referenciaron diferentes investigaciones sobre el tema objeto de estudio; estos se clasificaron en cuatro categorías: las concepciones de los docentes sobre la evaluación, con la cual se buscó tener una visión del pensamiento del docente acerca de las generalidades de la evaluación; las prácticas evaluativas de los docentes, que constituyen el eje central para interpretar las concepciones que subyacen en las prácticas que desarrollan los docentes en el aula de clases; generalidades del currículo, donde se abordó la relación entre las prácticas evaluativas y el currículo institucional; finalmente, el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), el cual ha sido construido por los miembros de la comunidad educativa dada la autonomía de ellos.

En el tercer capítulo, se abordó el diseño metodológico desde la investigación cualitativa, centrado en el enfoque histórico hermenéutico y diseño etnográfico, este permitió identificar los patrones o regularidades del pensamiento docente en torno a las concepciones de las prácticas evaluativas que se desarrollan en las prácticas de aula en la NSM, para ello, se hizo el abordaje del escenario, y la concreción de las etapas prácticas de la investigación, se realizaron las entrevistas a los docentes y su proceso de retroalimentación, la observación participante estructurada, estas se codificaron a través del software Atlas Tic 7.5. Así mismo se realizaron las correspondientes relaciones entre los códigos para establecer las regularidades y patrones.

Además, se hizo la revisión documental. El capítulo finaliza con la triangulación de la información obtenida.

El cuarto capítulo aborda al análisis de la información, el análisis interpretativo de la entrevista estructurada, de la observación participante estructurada y de la revisión documental que permiten la comprensión de las prácticas evaluativas desde el pensar y el hacer del docente, relacionando la teoría con las voces de los sujetos de acuerdo al objeto de estudio.

El quinto capítulo está dedicado a las conclusiones, recomendaciones y las referencias bibliográficas que sirvieron de base teórica para la investigación, finalmente, se encuentran los anexos, que se constituyen en elemento de referencia para la investigación de manera general.

1. Descripción y formulación del Problema

1.1. Descripción del problema.

Las concepciones y las prácticas evaluativas de los docentes en los últimos tiempos han sido objeto de frecuentes investigaciones desde el campo de la educación a nivel internacional, nacional y local. Las concepciones se definen como organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, predisposiciones y juicios previos; influyen en lo que se percibe, interpreta, decide, actúa, valora y en los procesos de razonamiento que realiza cada sujeto” (Moreno y Azcarate, 2003, p. 267). Este busca centrar el estudio de las concepciones en la perspectiva cognitiva y cómo puede influir en las acciones de las personas. Así mismo, las concepciones de las prácticas evaluativas, han sido orientadas desde enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos donde se le da prioridad a los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y esfuerzo individual (Stiggins 2004; Celman 2005). Lo cual da cuenta de la práctica diaria que muchos docentes realizan, a veces de manera inconsciente dado que muy pocos realizan una reflexión de la misma.

En este orden de ideas, al ser las concepciones de naturaleza cognitiva, son poco evidentes y se orientan según el criterio de quien las lleva a la práctica, Prieto & Contreras (2008), afirman que “Si volvieran evidentes las concepciones que informan las prácticas evaluativas, los profesores podrían descubrir la heterogeneidad de concepciones que están orientando sus prácticas e instrumentos evaluativos, los que suelen ser muy diversos y, en

ocasiones, opuestos” (p.7). Esto quiere decir, que las concepciones generalmente están ocultas por la misma naturaleza de las personas, esto debido a que se han hecho tan común que pasan desapercibidas. Es así, cómo a partir de la década del noventa el proceso evaluativo se orientó a optimizar el objeto evaluado para favorecer el cambio educativo, “concepción que deriva de la contribución de diversidad de posturas y de los enfoques que cada paradigma ha ido incorporando con el propósito de enriquecer las prácticas evaluativas” Mateo (2000), Cómo se citó en Ramírez & Rodríguez, 2014, p.24). Es decir, las concepciones de los docentes son tan variadas cómo formas de evaluar pone en práctica cada docente de acuerdo al enfoque paradigmático que orienta su accionar, lo que se da por la falta de fundamentos teóricos. Por su parte Santo (2003), afirma “evaluaciones permiten develar las concepciones del evaluador” indicando que la interpretación y el análisis de las concepciones muestran los factores y elementos implícitos en las prácticas evaluativas.

En este sentido, la evaluación es un proceso complejo, que ha tomado un rigor polémico en el ámbito educativo a nivel mundial, debido a la inclusión de diversos aspectos explícitos e implícitos en ella. Explícitamente se destacan los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de trabajo en las aulas, que la afectan notablemente; mientras que en el aspecto implícito, relaciona al docente como sujeto, que al implementar sus prácticas pedagógicas, vislumbra actitudes derivadas de sus propias concepciones respecto a la enseñanza y el sentido dado a la evaluación (Prieto & Contreras, 2008, p. 246).

Ante la complejidad de la evaluación, se referencian algunas contradicciones, como la aprobación académica, cuya meta principal es la comprobación de saberes y desarrollo de lo cognitivo; conllevando al estudiante que estudie por obligación, busque resultados y no procesos que le sean útiles para su aprendizaje Santos (1993). En este sentido, la evaluación está direccionada solo para el estudiante, dejando de lado los demás actores del sistema educativo; recayendo la responsabilidad del bajo desempeño en el “estudiante” y no en los estamentos intervinientes. Por lo anterior, se vislumbra que la evaluación se aplica en forma rigurosa, descontextualizada, homogénea e individual, desconociendo la diversidad de contextos y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, restándole importancia a los aspectos cualitativos, el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo.

Teniendo en cuenta la característica crítica de la evaluación, la cual determina el éxito o el fracaso escolar, la forma de especificarla y orientarla hacia la toma de decisiones de mejoramiento en este proceso (Perrenoud, 1996); se dio una mirada a la evaluación en diversos contextos, para determinar las inquietudes que se generan a su alrededor. A nivel internacional, en respuesta a la necesidad de datos comparables entre los países sobre el rendimiento de los alumnos, se puso en marcha el Programa para la Evaluación de Alumnos (PISA) que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber (OCDE, 1997). De acuerdo a esta prueba, Europa, aunque tiende a tener una evaluación direccionada a la formación en procesos, para evitar el fracaso escolar; muestra también, aspectos críticos en la adopción de la prescripción normativa por parte del maestro en materia de evaluación; quienes lo hacen con poco criterio, asociados a exámenes tradicionales de

preguntas sobre contenidos teóricos, el reflejo de la nota de exámenes, el predominio de lo positivo o negativo por participaciones y los resultados de las evaluaciones no dan cuenta del nivel de competencias que desarrollan los alumnos, por la ausencia de claridad en los juicios e indicadores de evaluación (Vázquez, 2012). Esto refleja una consonancia con los países del occidente.

Por otra parte, en América Latina se demuestra que la evaluación aplicada por los docentes, genera un amplio debate alrededor de sus prácticas, que revela dificultades a nivel conceptual y pedagógico. Aquí los docentes preparan sus evaluaciones en forma individual, con escasa interacción de otros colegas, de los estudiantes y padres de familia. Además, perciben la tarea de evaluar como una pesada carga, por el tiempo que requiere su preparación y corrección, generando bajo nivel de demanda cognitiva en tareas y evaluaciones, falta de significados y criterios para evaluar a los estudiantes (Quirós, 2013).

Al respecto ,en cuanto a los resultados de las pruebas externas y su relación con la problemática de la prácticas evaluativas en matemáticas, a nivel internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), citado por Revista Semana (2014, enero 14), plantea que:

Colombia está en el último lugar de las pruebas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que midieron la habilidad de 85.000 estudiantes de 15 años, 9.000 de ellos colombianos, para resolver problemas de la vida real con los que no están familiarizados. Este test, era una prueba optativa del informe del Programa

Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por su sigla en inglés), en el que Colombia quedó de 61 dentro 65 países al ser evaluado en lectura y en matemáticas.

Esta problemática no ha venido influyendo en el quehacer del docente de matemáticas, debido a que los resultados siguen siendo los mismos, por lo tanto se requiere realizar procesos de reflexión alrededor de las prácticas de aula, que permitan identificar las causas de las debilidades y plantear alternativas de solución, para mejorar el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Al respecto, a nivel nacional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha centrado su atención en los procesos de evaluación, mediante acciones concretas de acompañamiento pedagógico a docentes a través del Programa Todos a Aprender (PTA). De igual forma, ha expedido decretos que regulan y reglamentan la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes en los diferentes niveles, acorde con la alineación de estándares a nivel internacional, nacional e Institucional (decreto 1290 de 2009). Este decreto fundamenta, cómo se debe organizar el sistema de evaluación en las instituciones educativas, es decir, estos deben construir sus propias prácticas pedagógicas y evaluativas, de acuerdo con las características del contexto y el currículo que los direcciona. Al respecto (Santos, 2003), afirma que “la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Estas disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicarla evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación (p.3). Lo anterior, indica que la práctica evaluativa que realiza el profesional docente está regulada, por lo cual no se puede

realizar de manera particular o subjetiva, esto muchas veces es contrario a la realidad que presenta en el aula de clases.

A nivel local, la Institución Educativa NSM, se ubica en el casco urbano, sitio donde se desarrolló la investigación “Concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas”. Esta institución se caracteriza por tener una diversidad de docentes provenientes de diferentes estratos sociales, la mayoría son profesionales con niveles de formación en licenciatura, especialistas y magísteres, con promedio de experiencia laboral superior a los quince años en la carrera docente y algunos cursan estudios de maestría.

Por otro lado, en la Institución Educativa NSM, los resultados comparativos del desempeño académico de los estudiantes en las pruebas Saber (2013 – 2014), en el área de matemáticas, realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes, 2014), en grado noveno se observa que en el año 2013, el 2% de los estudiantes obtuvieron un desempeño académico insuficiente, mientras que en el año 2014, este mismo, fue del 11% (Icfes, 2017, p.20), indicando que existió un aumento del 9% en este nivel, evidenciando dificultades , particularmente en el año 2014, donde los evaluados muestran un avance negativo. La ilustración 1 detalla los resultados:

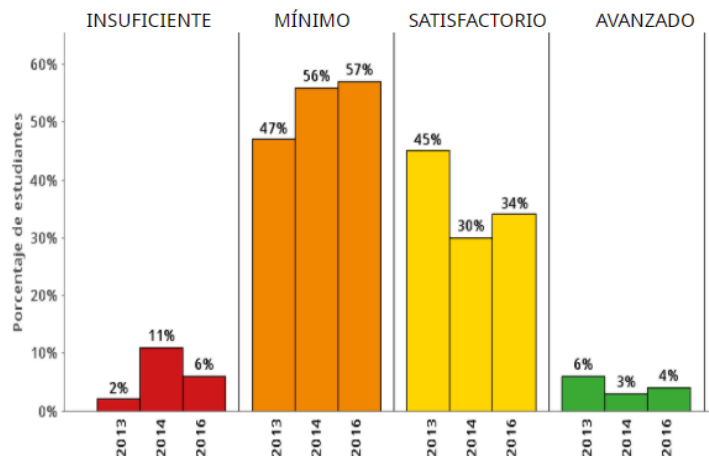


Ilustración 1. Comparativo porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño. Matemáticas - grado noveno. Fuente. [Icfes. gov.co](http://icfes.gov.co). 2017.

Al respecto, al observar los resultados comparativos del desempeño académico de los estudiante de grado once en las pruebas Icfes (2012 – 2013), en el área de matemáticas, realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes, 2013), se observa que en el año 2012, el puntaje promedio fue de 51,71, mientras que en 2013 correspondió al 47,98, lo que indica una disminución de 3,73, evidenciando dificultades en el desempeño académico, particularmente en 2013, donde los evaluados muestran un avance negativo. La ilustración 2 detalla los resultados:



Ilustración 2. Comparativo de resultados de las pruebas Icfes 2012 – 2013 grado once. Fuente Icfes.gov.co. 2014.

De igual forma, al revisar los datos sobre permanencia y repitencia de los estudiantes, entre el 2013 y 2014, el nivel de deserción escolar fue de 53 estudiantes, que representa el 2,5% de la población total; mientras el nivel de repitencia fue de 127 estudiantes, que representa el 5,9% del total, el área de matemáticas contribuyó significativamente en esta situación, porque muchos estudiantes presentaron bajos desempeños académicos en esta área (Coordinación, 2014).

Esta perspectiva, indica un problema en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en la NSM en el area de matemáticas, dado los resultados que arrojan las pruebas externas e internas. Esta situación requiere ser analizada a profundidad por parte de los directivos y docentes de matematicas que desarrollan las prácticas pedagogicas en la institución educativa.

De igual forma, una fuente de la identificación del problema la constituye la experiencia derivada de los problemas observados en los diversos ámbitos de la institución educativa,

especialmente, en las prácticas de aula de los docentes del área de matemáticas, donde se presenta poca reflexión en torno a las prácticas evaluativas, lo que no permite establecer diálogos de saberes entre pares, encuentros entre la coordinación académica y los docentes de forma continua, solo se realizan reuniones al final de cada período, para trazar planes de mejoramiento, en los que generalmente solo interesa la cuantificación del conocimiento; aunque se establecen ciertos períodos para evaluar y para diseñar algunas tareas de refuerzo y recuperación, sigue siendo con el mismo propósito, el determinar si el estudiante puede ser promovido o no, de igual manera los resultados de las evaluaciones o las diferentes actividades evaluativas, suelen ser requeridas de forma inmediata, por la necesidad de las entregas de notas, por lo que no se emplea tiempo en la reflexión de la evaluación como un sistema teórico, conceptual, procedimental, actitudinal y ético.

En este sentido, Santos (2013) plantea: el profesor actúa en un contexto que condiciona su práctica de la evaluación. Tiene que evaluar a un número a veces desmesurado de alumnos, entregar calificaciones con unos terminales predeterminados, debe hacerlo en un momento preciso, en unas actas que le son entregadas por los servicios de Secretaría... (Santos, 2013, p. 1)

Finalmente, se indica el papel del contexto curricular, partiendo que la Institución Educativa NSM orienta sus procesos desde el modelo pedagógico “Humanista Integrador” y direcciona su propuesta curricular desde el enfoque “problematizador por competencias”. Este aspecto dirige el accionar de las prácticas de evaluación que los docentes implementan en cada una de las actividades propuesta para el aprendizaje de los estudiantes, y configuran un entramado de complejidades de la realidad que los actores de la comunidad educativa vivencian,

en especial los docentes desde su quehacer diario. Las formas como los docentes evalúan a los estudiantes reflejan unos idearios, unas concepciones, que son el producto de múltiples experiencias vividas y de la formación profesional, pero a veces, están alejadas del modelo planteado por la institución (García & González, 2011). Lo que muestra una práctica orientada, probablemente, por unos fundamentos teóricos que no son coherentes con el modelo de la institución.

Al respecto, Santos (2003) afirma: La forma de entender y de practicarla evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta (Santos, 2003, p. 5) por lo cual se requiere abrir espacios de reflexión que permitan interpretar las concepciones que subyacen las prácticas evaluativas de los docentes, en aras de contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y por ende la calidad educativa en la institución, el municipio, el departamento de Córdoba y el país.

1.2. Formulación del problema.

¿Cuáles son las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el marco de las prácticas de aula y el currículo problematizador por competencia en la Institución Educativa Normal Superior de Montería?

1.3. Preguntas y propósitos orientadoras

El planteamiento del problema conlleva a formular un sistema de interrogantes relacionados con el problema de investigación:

- ¿Qué características tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de la NSM?
- ¿Qué elementos críticos tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la NSM?
- ¿Cómo afectan las concepciones de las prácticas evaluativas los docentes de matemáticas a sus prácticas de aula?
- ¿Qué relación guardan las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas con el Currículo Problematizador por Competencias en la NSM?

2. Justificación

Encontrar una respuesta válida a los diferentes problemas inmersos en el proceso evaluativo y que subyacen en las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de la IE Normal Superior de Montería es un reto que día a día requiere un mayor esfuerzo por parte de los diferentes actores que se desempeñan en el campo de la formación inicial de docentes. Al respecto, Santos (2003) afirma que “todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, la práctica evaluativa permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (p. 10). También, a partir de ellas, se derivan enfoques y prácticas que condicionan el aprendizaje.

De ahí que el propósito de esta investigación es identificar cuáles son las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la NSM y su relación con el currículo problematizador por competencia. Así entonces, se aborda la coherencia entre las concepciones que orientan el procesos de enseñanza y las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la IE NSM, siendo ésta una de las temáticas de mayor relevancia en el ámbito educativo, lo que les permite ser conscientes de la importancia y las repercusiones del acto de practicarla evaluación o de ser evaluado.

En este orden de ideas, se hace necesario convocar a la reflexión entre docentes y directivos alrededor de las prácticas evaluativas, lo que permitiría fortalecer el proceso de enseñanza en la NSM, beneficiando no solo a los estudiantes, sino a los mismos docentes y la institución en general. De igual manera, se genera una mirada analítica del quehacer del docente

en el aula de tal forma que lo lleve a plantear, desde sus propias reflexiones cambios que beneficien la calidad educativa. Así lo anota Prieto (2008) al afirmar “Este ejercicio requiere que los profesores desplieguen sus capacidades metacognitivas y desarrollen un proceso reflexivo de autoevaluación sostenido en el tiempo, por medio del cual pueden obtener información relevante sobre estos aspectos” (p.3).

Por otro lado, este trabajo tiene especial relevancia en el contexto de la NSM, por su condición de formadora de formadores cómo se indica en el siguiente aparte:

Dentro de la relación entre evaluación y el proceso de enseñanza aprendizaje, siempre será pertinente preguntarnos qué enseñamos y cómo se enseña; cuando nos referimos a cómo enseñamos, es importante partir de las condiciones y necesidades de los estudiantes en donde se invite a pensar, a conocer y detectar la forma cómo cada educando sea capaz de percibir los saberes, enseñando con variedad de herramientas, recursos y estrategias, tareas, investigación, trabajo grupal, entre otros; estas concepciones nos facilitan la evolución de las posibilidades y perspectivas de la evaluación (Decreto 1290, Art, 4), (Bernal, Castillo, & González, 2012, p. 37), además de lo anterior, la investigación aporta a las necesidades socio educativas del contexto al abrir la posibilidad de seguir indagando sobre la trascendencia de las concepciones de los docentes y sus implicaciones en los procesos de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

De igual forma, es una oportunidad de mejoramiento continuo en la medida que permite fortalecer en la institución la práctica evaluativa de los docentes desde la autorreflexión y el trabajo en equipo. En este sentido, se busca que el docente estructure su práctica evaluativa a partir de elementos conceptuales, didáctico e investigativos que la potencien, además, de definir

criterios de calidad que aporten a la planeación y observación permanente de la evaluación de los aprendizajes, cómo un proceso necesario en la dinámica establecida desde el modelo de la evaluación formativa. Al respecto, Prieto (2008), sostiene que, “las prácticas evaluativas de los profesores, orientadas por sus creencias, han sido relativamente poco reconocidas y/o investigadas, lo que ha impedido develar y solucionar los problemas y controversias asociadas a los resultados y consecuencias del proceso evaluativo” (p.174). Esta perspectiva que brinda Prieto, del papel implícito de las concepciones y cómo, éstas están impidiendo que los docentes reflexionen sobre su quehacer, generó inquietudes en los investigadores en el contexto de la NSM.

Por lo anterior, reflexionar desde las concepciones de las prácticas evaluativas, el quehacer pedagógico, y el contexto institucional, contribuye a centrar el debate en estos procesos que realiza el docente en el aula de clase, dado que surgen nuevas aristas que direccionan otra forma de concebir la evaluación y su práctica, que permitan sugerir procesos de actualización profesional y adquirir conciencia de oficio en las prácticas pedagógicas.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general.

Interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencia en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

3.2. Objetivos específicos.

- ✓ Identificar las características que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
- ✓ Establecer los elementos críticos que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
- ✓ Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
- ✓ Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el currículo problematizador por competencias de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

4. Marcos de referencias

4.1. Antecedentes investigativos.

La revisión documental referente al estudio de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes, se realizó desde diferentes fuentes entre las que están: artículos científicos, tesis de maestrías y doctorales, informes de ponencias, recursos bibliográficos afines con esta investigación. En este sentido, se toman trabajos desde el ámbito internacional, nacional y local, estos en su mayoría analizan las concepciones de las prácticas evaluativas y su relación en el aprendizaje.

A partir de los hallazgos de la revisión documental y del objetivo de esta investigación, los antecedentes aquí relacionados y analizados, han permitido categorizarlos en cuatro grupos que responden a las necesidades inherentes a la investigación. En primer lugar, hace referencia a los trabajos realizados en torno a las concepciones de los docentes sobre evaluación, para tener una visión del pensamiento que los docentes tienen acerca de las generalidades de la evaluación; en segundo lugar, hace referencia a las prácticas evaluativas, que se constituyen en un tema relevante al momento de interpretar las concepciones de los docentes; en tercer lugar, que abordan las generalidades del currículo problematizador para analizar la relación entre prácticas evaluativas de los docentes y el enfoque curricular institucional; en cuarto lugar, que emerge como necesidad, referente al sistema de evaluación, de acuerdo a la normatividad vigente del Ministerio de Educación Nacional – MEN, decreto 1290, y la apropiación del mismo en la práctica evaluativa de los docentes de la NSM.

4.1.1. Concepciones de los docentes sobre evaluación.

Este aspecto de las concepciones de los docentes sobre evaluación ha sido ampliamente investigado, se referencian aquellas investigaciones desde el año 2010 en adelante.

A nivel internacional Vergara (2011), a partir del análisis de tres aspectos: concepciones de los profesores, evaluación del aprendizaje escolar y la evaluación de desempeño docente. En cuanto a las concepciones estableció que no poseen un rudimentario sustento teórico, con aspectos que se enmarcan bajo la línea de la evaluación para el aprendizaje, lo cual es coherente con la actual reforma educativa. Asimismo, señala que hay discrepancias entre la teoría de la evaluación y la práctica evaluativa de los profesores, enfatizando la esencia formativa de la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, Hidalgo & Murillo (2017), buscó profundizar en los estudios actuales que se centran en conocer las concepciones sobre evaluación, ahondando en la definición de las concepciones y su concreción en el ámbito educativo y evaluativo; realizó una revisión de las investigaciones de concepciones sobre evaluación en cuatro direcciones: a) los tipos de concepciones, b) los factores que inciden en su diversidad, c) la relación entre las concepciones y la práctica evaluativa, d) otras investigaciones sobre concepciones. Estos autores afirman que la evaluación de los estudiantes es una de las prácticas docentes que más inciden en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y que determina su vida presente y futura. Además, reflexionan acerca de lo que aprendieron de los estudios analizados relacionados con las concepciones sobre evaluación así como la propuesta de futuras líneas de investigación centradas en aquello que aún

nos queda por saber de las creencias implícitas sobre la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

En esta misma línea Prieto, (2008), invita a la reflexión de los profesores sobre sus creencias en los procesos evaluativos, a fin de que mejoren las prácticas educativas. Sostiene que a recopilación de datos básicos fundamentados, reorientan la toma de decisiones, que mejoran tanto la enseñanza cómo la evaluación. De aquí que la única manera de cambiar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas, independientemente del contexto, se produce mediante la investigación y una motivación en el cambio de actitud de los docentes; pasando de dejar a un lado la simple crítica entre “colegas”, de suerte que el oficio del docente se fundamente teóricamente más allá de las acotaciones o ideas parcializadas. Un aspecto a tener en cuenta es el sustento teórico sobre la evaluación y sus sentidos, el cual es asociado con una variedad de términos cómo valorar, estimar, acreditar, controlar, comparar, medir, apreciar, entre otros. Cada uno de ellos incorpora un mismo sentido; pero, con la influencia de las subjetividades de cada sujeto connotan una dispersión semántica en el concepto o significados de evaluación, esto devela la complejidad de este proceso.

Por su parte, la autora sostiene que muchos docentes tienen como preocupación principal la selección de instrumentos que le permitan medir la cantidad de conocimientos almacenados por los estudiantes, mediante la realización de exámenes y evaluaciones con preguntas cerradas, lo que demuestra que sus acciones están iluminadas o se ubican en el paradigma tradicional. De igual forma se expresa la relación entre aprendizaje, componente y contexto en la que se ejecuta

la enseñanza; lo que conduce la proyección y uso de los resultados en la generación de nuevas formas evaluativas.

Por otro lado, la autora indica que las creencias de los docentes, en diversos estudios han detallado y explicado cómo éstas guían las acciones de los docentes, apoyando sus criterios y toma de decisiones al momento de evaluar o realizar sus prácticas de aula. Lo que muestra la internalización en las estructuras cognitivas y emocionales del docente adquirida de manera inconsciente y los significados en la cultura donde se desenvuelve. Además, se enfatiza el interés de la sociedad por mejorar la calidad de la educación, de forma que los estudiantes puedan construir los conocimientos y desarrollar las habilidades y actitudes significativas relevantes para su vida presente y futura. Además, centraliza las prácticas evaluativas, la enseñanza y el aprendizaje con que los estudiantes manifiestan sus capacidades y habilidades en el contexto donde se desarrollan.

Así mismo, Prieto & Contreras, (2008), al estudiar las evaluaciones en el aula, expresan su preocupación por el obstáculo de algunas prácticas de este tipo, abordan los sentidos que le otorgan los docentes a las prácticas evaluativas en la actualidad –principalmente en matemáticas y lenguaje – y a los efectos “posteriores” de éstas en los estudiantes. Hace un recorrido teórico conceptual profundo que muestra aspectos relevantes centrados en la evaluación; en primera instancia los sentidos y racionalidades que orientan la evaluación escolar, afirma que esta esboza su sentido polisémico, por carecer de identidad disciplinaria, debido al uso en diferentes campos, en particular el educativo. Aclarando que la evaluación hace parte de la didáctica, disciplina que

estudia la enseñanza cómo fenómeno, desplegando su complejidad y revelando los múltiples y diversos aspectos que la informan, cruzan y conforman (Prieto & Contreras, 2008).

El segundo aspecto, es el sentido de la evaluación caracterizada por la emisión de juicios valorativos sobre el trabajo y acciones de los estudiantes; pero se demuestra que es un proceso desvinculado de la enseñanza, conducido solo a medir o certificar los resultados de aprendizajes, es decir, es un "acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje" (Celman 2005: 37). En tercera medida, aborda dos concepciones de enseñanza: la técnico-instrumental y la formativa-emancipadora; caracterizada la primera por el uso de técnicas y procedimientos para conseguir efectos y resultados deseados; sin tener en cuenta las particularidades de los estudiantes (Prieto, 2005). En contraposición de la enseñanza formativa-emancipadora, la cual busca el desarrollo de las habilidades cognitivas, procedimentales y sociales de los estudiantes, convirtiéndolas en personas autónomas, conscientes y responsables socialmente (Freiré 2002; Eisner 1994; Carr 1999).

En un cuarto aspecto, las concepciones de los profesores, destacan la pertinencia y relevancia de conocer su pensamiento para mirar su actuar con base a su formación profesional, sus creencias arraigadas a las dimensiones sociales, culturales históricas y políticas que las condicionan (Carr 1999) y sus prácticas usuales en el aula.

Finalmente, concluyen acerca de la necesidad de investigar y develar las concepciones que subyacen sobre las prácticas evaluativas, para que de esta manera se "revelen" los sentidos

que los docentes les imprimen, dadas las repercusiones, disonancias y contradicciones que se generan de forma importante en los estudiantes de cada una de las instituciones educativas.

A nivel nacional, Bravo & Hernández (2015), analizó las concepciones docentes sobre evaluación del aprendizaje para mejorar el desempeño de los estudiantes de educación básica en el ciclo primaria, a partir de una comunidad de reflexión acción (CRA), revisaron las prácticas evaluativas y las teorías que enfocaron la resignificación del proceso evaluativo a nivel de aula e institucional, a través de estas reflexiones, se alcanzó el reconocimiento de la importancia del actuar docente en el desarrollo de un proceso de enseñanza - aprendizaje formativo.

En esta misma línea, Rodríguez (2010), buscando identificar las ideas existentes entre los profesores sobre la evaluación y su utilidad, para ello incorporaron como ejes temáticos la fundamentación, reflexión y acción sobre la evaluación, con particular énfasis en las actividades del lenguaje. La sistematización de la información permitió la identificación de algunas concepciones docentes sobre la evaluación y de los avances logrados en el proceso de formación. Encontraron que la construcción de aprendizajes significativos, desde la Pedagogía de Proyectos, demanda la participación y auto-reflexión de los docentes en la construcción conjunta de nuevas posibilidades para su acción, al hacer explícitas sus creencias e intencionalidades, dado que estas develan el contenido de su pensamiento e inciden en la práctica pedagógica. (Gallego, 1991; Perafan & Aduriz-Bravo, 2005). En los resultados se advierte la correlación entre el predominio de concepciones tradicionales sobre el lenguaje, las debilidades y fortalezas identificadas por los docentes en torno al conocimiento disciplinar, sus maneras de entender la evaluación y sus actuaciones en el aula. En tal sentido, se evidencian contradicciones entre el pensar, el decir y el

hacer de los docentes respecto a la evaluación, con lo cual se corroboran resultados de investigaciones precedentes realizadas por miembros del Grupo de Investigación Lenguaje, Cultura e Identidad (Morales y Bojaca, 2000, 2002). En este orden de ideas, la evaluación se asume cómo actividad desligada de los contextos de comunicación y de aprendizaje. Por tanto, se percibe una representación fragmentada de la misma, cómo dispositivo de poder y control ligado al maestro, a la escuela, o a las instituciones estatales.

A manera de síntesis de las investigaciones en este contexto y los aportes al presente estudio se tiene que: estos dan cuenta de la existencias diversas formas de concepciones y formas de realizar la evaluación en el aula por parte de los docentes, además, falta coherencia entre el decir y el hacer de los maestros, lo que sirve como referencia dentro del problema objeto de estudio. De igual forma, se encontró un amplio espectro teórico centrado en las concepciones de los docentes y la evaluación, lo ayuda a dilucidar las características que presentan las concepciones de los docentes sobre evaluación, y las tendencias que se han ido investigando. Se rescata en estas investigaciones tres aspectos esenciales; en primer lugar, la recopilación de información teórica que reorienta la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza y la evaluación; en segundo lugar, se señala que la única forma de cambiar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas, se origina a partir de la investigación y el cambio de actitud de los docentes; y en tercer lugar, el aprovechamiento en la relación entre aprendizaje, componente y contexto, lo cual sirve para la generación de nuevas formas evaluativas.

Por otro lado, el papel que tiene la reflexión de los docentes de sus prácticas para mejorar, informando de las concepciones que los docentes tienen en su pensar. La explicitación de cómo

se están asumiendo las concepciones de la evaluación docente e indicando que se aborda cómo dispositivo de poder y control que lidera el docente en la práctica. Se establece que existen afinidades en razón a que hay una discordancia entre la teoría de la evaluación y la práctica de la misma; predominan las concepciones y formas de evaluación tradicional frente al modelo pedagógico institucional; las concepciones de los docentes dan cuenta de un rudimentario sustento teórico.

De conformidad con lo anterior, las concepciones de los docentes sobre evaluación, enmarcan el propósito de esta investigación con la finalidad de interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencia en la Institución Educativa NSM.

Se parte de la base que hay algunos vacíos y aspectos a profundizar en la línea de las concepciones de las prácticas evaluativas, las cuales se evidencian en las limitaciones teórico conceptuales al momento de realizar los procesos evaluativos por parte del docente; de igual forma, no se observa conciencia de los docentes respecto a la importancia de los procesos de actualización profesional antes y después de las investigaciones. Todo lo anterior, permite clarificar y concluir que la concepción que tienen los docentes determina su actuar en el aula.

4.1.2. Generalidades prácticas evaluativas.

En esta categoría se referencian trabajos a nivel latinoamericano y nacional enfocados en las prácticas evaluativas de los docentes, los cuales fundamentan lo que cada docente expone en su quehacer.

A nivel internacional, Perassi (2014), analiza las diferencias y coincidencias que poseen las prácticas evaluativas de docentes que se desempeñan en escuelas creadas a partir de un proyecto “innovador” (Escuelas no graduadas), y aquellas que despliegan los profesores de escuelas estatales tradicionales. Encontró que en cada escenario de la investigación se coincide en expresar cómo resultado que, hablar de evaluación, es referirse a evaluación de los aprendizajes; además de la existencia de poco reconocimiento de la evaluación que se produce todos los días en el salón de clase y que permite orientar el avance de cada estudiante; de igual forma la no inclusión en la evaluación por parte del maestro de las situaciones que ocurren por fuera de lo instituido oficialmente y reconocido socialmente; el enfoque dado a la evaluación (docentes de escuelas tradicionales), cómo elemento de control, la verificación, la medición y la comprobación de lo aprendido, resaltando la función sumativa y la focalización de los resultados alcanzados por los alumnos.

En relación con los maestros de las escuelas innovadoras, la autora relacionan este fenómeno con los procesos de aprendizaje y la toma de decisiones sobre la enseñanza futura; la cual entra en discrepancia con la mayoría de los docentes de las escuelas tradicionales relacionados con el concepto y las prácticas que desarrollan. Es decir, mientras que la mayoría de los maestros de las escuelas innovadoras construyen una representación consistente con sus propias definiciones, en donde la evaluación es entendida cómo aprendizaje, en los otros docentes no. Concluye el estudio que en ambos escenarios se ha debatido muy poco sobre el sentido de la evaluación. No se ha podido construir, todavía, una praxis evaluadora que ponga en duda las propias prácticas, las enuncie, contraste, comparta y articule la teoría con la acción generando desde el ámbito institucional, nuevas significaciones para este fenómeno que sigue

siendo tan decisivo para la educación. Mientras la evaluación no se democratice, resulta difícil pensar en la formación de sujetos participativos, responsables y justos.

De igual forma Domínguez (2014), buscò caracterizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que desarrollan docentes egresados/as de Pedagogía en Matemática de una Universidad del Consejo de Rectores. Encontró que la evaluación es un proceso reflexivo y permanente y no solo en un momento final. Además, debe ser vista como una instancia de diálogo que permita la interacción entre los participantes, y que contribuyan al logro de condiciones favorables para conseguir información veraz y oportuna, sobre la cual se construyan aprendizajes significativos Guerra (1995). Así mismo, la evaluación implica la aplicación de procedimientos de manera sistemática, intencionada y continua de la práctica educativa, pues la emisión de juicios debe permitir la toma de decisiones y la mejora, por lo tanto, se hace necesario un proceso de perfeccionamiento. Finalmente, la evaluación debe ser vista como un sistema interactivo y dinámico, ésta debe permitir reflexionar y valorar las acciones, aprendizajes, habilidades y actitudes.

Martínez & Ruiz. (2013), presentan los principales resultados de un estudio comparativo desarrollado entre 2010 y 2012, sobre las prácticas de evaluación formativa de maestros de primaria. Las cuales se abordaron desde dos componentes, en primer lugar, la evaluación en el aula desde un enfoque formativo y en segundo lugar, un estudio empírico de las prácticas evaluativas en el aula. Los autores encontraron que la mayoría de los maestros de las escuelas primarias de Nuevo León, en sus concepciones dicen estar de acuerdo con la evaluación formativa, pero sus prácticas no son congruentes con los principios de evaluación formativa;

además, muestran limitaciones que se reflejan en la necesidad de muchos docentes de recibir capacitación para realizar este tipo de actividades de manera adecuada, así mismo, expresan tener grupos muy numerosos que dificultan la retroalimentación de las evaluaciones. También se reveló la demasiada importancia que se le da a la calificación de los instrumentos de evaluación, lo que no es acorde con los postulados de la evaluación formativa.

En cuanto a los trabajos realizados en Colombia, Ramírez & Rodríguez (2014), buscaron establecer en qué medida las prácticas evaluativas de los docentes son coherentes con el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE). Los resultados muestran que existe una brecha entre el sistema de evaluación y las prácticas evaluativas, al igual que las contradicciones en cuanto a la percepción de los docentes, alumnos, padres de familia y directivos sobre el sistema de evaluación implementado. Además, revela que la evaluación en un gran porcentaje es de criterio personal del docente, y que no se discute con los estudiantes, el cual no es considerado en todos sus principios al momento de evaluar en el aula; así mismo la evaluación es un constructor de debate y consenso de estudiantes, docentes, directivos y padres de familia de la institución educativa. Concluye el estudio, acerca de la importancia de la revisión y actualización del Sistema Evaluativo con la participación de todos los actores involucrados en el proceso, a fin de ajustarlo al marco de una evaluación formativa, según los requerimientos institucionales y las normas reglamentarias.

En esta misma línea, Ocampo (2015), sostiene que las prácticas evaluativas requieren una transformación desde el ser del maestro y la forma cómo éste asume a sus alumnos en el aula de clase a la luz del decreto 1290, que es la norma vigente en Colombia; además, la evaluación es

concebida como un proceso formativo, pero, al interior de las aulas se asume cómo un momento final del acto educativo, el cual está desprovisto de calidez, sensibilidad y alteridad, también, la evaluación debe dar inicio al acto educativo, desde allí, planear y estructurar a donde se quiere llevar el alumno dentro de su proceso formativo. Finalmente, el docente debe ser menos omnipotente dando cabida a las voces de los alumnos ya que ellos pueden aportar y ser tenidos en cuenta involucrándose de forma menos coercitiva.

Otro aporte lo hace González, Quinceno, & Cortés, (2011), al centrarse en los aspectos relacionados con sus concepciones teóricas, criterios, propósitos, formas, estrategias, instrumentos, frecuencia, implicaciones prácticas, espacios físicos y roles, todos ellos vistos desde la documentación de la institución y desde la percepción de docentes, estudiantes y padres de familia. Estos autores destacan la subjetividad detrás de las prácticas evaluativas contenidas en los documentos institucionales, en los registros de quienes participan en una Comisión de Evaluación y Promoción o en una reunión de Consejo Académico. En especial se tienen en cuenta las percepciones de los docentes sobre la evaluación en relación con los estudiantes y padres de familia.

Por último se registra el trabajo de García & Moncada, (2011), que buscó aportar argumentos desde algunos referentes teóricos y su relación con un proceso de investigación que permitan una crítica de la finalidad de la evaluación. Se encontró que, la pretensión o finalidad que se tiene al evaluar a los estudiantes busca verificar el conocimiento adquirido, esto significa que para el docente la evaluación es la forma de saber si el estudiante ha adquirido un aprendizaje, es decir, su intencionalidad es prioritariamente cognitiva, finalista y de

requerimiento administrativo para aprobar o reprobado. Es decir, que no se piensa la finalidad de la evaluación desde la perspectiva Educativa cómo formadora de personas, sino que cada docente la percibe desde un quehacer disciplinar que se desconecta de las demás acciones, desconociendo que ella debe ser orientada por políticas evaluativas diseñadas con claridad y pertinencia.

Además, Si se percibe la evaluación cómo una técnica, no se necesitaría reflexionar sobre la misma al realizarse. La búsqueda de referentes teóricos nos ha permitido reconocer que no hay mucha reflexión elaborada ¿puede ser esta una razón del por qué hay poca literatura al respecto?

Como síntesis de este recorrido, se resaltan los diferentes aspectos en torno a las prácticas evaluativas y que sirven de aporte a esta investigación, entre estos: la pertinencia del contexto al momento de realizar la evaluación; la no coincidencia entre los docentes del cómo es entendida la evaluación; la poca reflexión docente sobre su práctica evaluativa y la necesidad de mejorar la calidad de la educación; la complejidad del proceso evaluativo del aprendizaje, en particular las concepciones y prácticas evaluativas en los diferentes niveles educativos; no se evidencia un análisis que permita poner en duda las propias prácticas evaluativas, donde se contraste, comparta y articule la teoría con la prácticas; se evidencian dificultades a nivel conceptual y pedagógico. Ausencia de trabajo en equipo, la mayoría de los docentes organizan las evaluaciones en forma aislada; tendencia de una escasa interacción con pares académicos, estudiantes y padres de familia; bajo nivel de demanda cognitiva en tareas y evaluaciones; falta de significados y criterios para evaluar a los estudiantes; ausencia de procesos de retroalimentación que permitan servir de apoyo al aprendizaje de los mismos; la falta de articulación entre el sistema institucional de evaluación de estudiantes y las prácticas evaluativas que realizan los docentes, los cambios en las prácticas evaluativas requieren del concursos

activo de todos los actores del proceso, docentes, padres de familia y estudiantes; la práctica evaluativa implementada por el docente en el aula carece del componente humanista, están permeadas por el método tradicional y además, se asumen con una postura de poder; reiterada brecha entre lo instituido e instituyente de las prácticas evaluativas, dada la subjetividad de los docentes al momento de realizar los procesos evaluativos; las disímiles y contradictorias percepciones de los estudiantes, docentes y padres de familia; la práctica evaluativa tiene un carácter cognitivo, finalista y de requerimiento administrativo para aprobar o reprobar; la poca existencia de reflexiones elaboradas alrededor las prácticas evaluativas.

De lo revisado anteriormente en los contextos nacionales e internacionales se puede establecer que: la evaluación de los aprendizajes en los países latinoamericano y Colombia es un asunto que se asume cómo problematizador en básica primaria y secundaria, a medida que se avanzan en los grados de escolaridad, es decir, se agudiza aún más, de igual forma; faltan estrategias pedagógicas que emerjan del diálogo y la interacción entre pares académicos al interior de las instituciones y/o centros educativos, para que se diseñen propuestas y planes de mejoramiento desde los mismos docentes y que ayuden al mejoramiento continuo; las prácticas de evaluación de corte tradicional predominan en el contexto educativo actual. Se destaca que la evaluación desde esta perspectiva se concibe cómo una forma de medir los conocimientos adquiridos al final del proceso de enseñanza, lo que implica que es asumida cómo un requisito institucional y no cómo un proceso de carácter formativo. La evaluación se asimila con la calificación de índole sancionatoria, y es utilizada como instrumento de opresión, medio de poder y control para amenazar y lograr el cumplimiento de los deberes académicos, lo que lleva a los estudiantes a que se preocupen por la calificación y no por la apropiación del conocimiento.

La evaluación no tiene en cuenta al estudiante en la negociación y construcción de criterios que le permitan reflexionar acerca de sus propios desempeños, sus fortalezas y debilidades, sino que la total responsabilidad de la evaluación continua en manos del docente, quien se limita a colocar una “nota”, es decir, una medición cuantitativa del rendimiento académico del estudiante; lo que no deja espacios o momentos para el proceso de autoevaluación y la coevaluación; existe una brecha entre el decir y el hacer de la evaluación, los docentes tienen concepciones que no son congruentes con sus prácticas evaluativas y los estudiantes realizan interpretaciones diferentes frente a la evaluación, es decir, por una parte el docente considera sus prácticas de evaluación en el marco de lo cualitativo y formativo, mientras que el estudiante las concibe desde lo cuantitativo y sumativo. Estos elementos permiten dilucidar que temáticas han sido abordadas de los diferentes contextos en torno a las prácticas evaluativa, lo que permite encontrar vacíos conceptuales, metodológicos que no se han abordado desde esta línea de investigación.

4.1.3. Generalidades del currículo y prácticas de aula.

Aquí se abordan investigaciones del contexto internacional, nacional y local que dan cuenta de la relación de las prácticas evaluativas y el currículo institucional.

A nivel internacional, García (2011), sostiene que un elemento esencial tiene que ver con el contexto en el que se desenvuelve la humanidad en la actualidad, lo que genera la necesidad de desarrollar un nuevo modelo educativo que considere los procesos cognitivos conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea (Delors, 1997), por lo que el conocimiento debe ser el producto de contenidos multidisciplinarios y multidimensionales (Frade, 2009), que demanden una acción

personal de compromisos, en el marco de las interacciones sociales donde tienen y tendrán su expresión concreta. Frente a este escenario se debe reconocer la importancia del desempeño docente para crear y adecuar diversos métodos didácticos que orienten el desarrollo de sus competencias (Delors, 1997) y su aplicación al contexto sociocultural, donde la evaluación se transforme en una herramienta que procure la mejora del educando y del proceso educativo en general, en vez de ser un mecanismo de medición y de castigo.

Concluye, el autor que el diseño curricular deberá estar contextualizado en tiempo y espacio, ya que a través del mismo se procurará responder a los problemas, dilemas y demandas que irá planteando la nueva realidad social. Por su parte, el desarrollo curricular por competencias no es una colección de eventos y componentes, como piezas de un rompecabezas, dado que cada uno de sus componentes influye en los demás de manera dialéctica. A su vez, tal diseño se deberá enfocar sobre la base del logro de comportamientos terminales, que deberán ser evaluados de manera permanente, por todos los actores, porque lo que se persigue es el desarrollo de toda la dimensión humana del sujeto, y esta no puede ser valorada unilateralmente, dado que el diseño curricular se enfoca en la solución de problemas, no se puede ver cómo una colección de saberes, para que el educando por cuenta propia, y casi con carácter mágico, logre dar el salto cualitativo en la integración de saberes, haceres, aptitudes y actitudes. De igual forma los docentes tendrán la misión de perfilar las situaciones problemáticas que permitan a los educandos determinar que saberes, que haceres, que aptitudes y actitudes son las requeridas para la solución de los problemas a enfrentar, lo que permita una adecuada gestión y el desarrollo de competencias.

Cruz (2001), sostiene que la evaluación curricular constituye una necesidad impostergable para la educación en la actualidad, ya que es un proceso que permite establecer juicios de valor para apoyar la toma de decisiones con el fin de perfeccionar no solamente el currículo, sino también la gestión de la institución y la política educacional, este constituye además un instrumento regulador del proceso de planificación. Del estudio de los conceptos de currículo y evaluación curricular, fue posible establecer siete criterios a considerar en la construcción de un modelo de evaluación curricular, que constituyen una guía para aplicar y adaptar dicho modelo a una situación particular. La sistematización teórica profundiza y establece los nexos entre los conceptos de evaluación institucional, evaluación curricular y currículo; El modelo para la evaluación curricular propuesto en esta tesis brinda la posibilidad de que cada centro educacional pueda evaluar su propio currículo de una forma más integral y esto es posible lograrlo con un modelo que se soporta solo sobre cinco componentes: criterios, variables, indicadores, fuentes y métodos para el procesamiento y obtención de la información, combinando los métodos cuantitativos con los cualitativos y empleando solo tres macro criterios: la necesidad de conocer si los contenidos y objetivos responden a los intereses de la sociedad y los estudiantes, si el currículo es comparable consigo mismo en el tiempo y con otros similares para conocer su competitividad y si es efectivo en tanto que logra lo que se propone con el empleo de los recursos indispensables. El modelo también es flexible en tanto permite incorporar indicadores por interés de cada institución, así como adecuar los métodos e instrumentos para la recogida y procesamiento de la información.

Otro estudio aportado por Acuña, Amaya, Fernández, & Galeano, (2010), el cual buscò construir una metodología participativa para la gestión curricular (diseño, ejecución, evaluación

y mejora) en dos colegios de Bogotá a través de la investigación acción. Sus hallazgos muestran que en el plano del diseño curricular los docentes coinciden en la necesidad de diseñar los planes de estudio conociendo las características de los estudiantes del establecimiento educativo, y respecto a la evaluación, se reconoce la importancia de desarrollar un plan de evaluación claro y concensuado con los estudiantes durante las actividades escolares. En cuanto a las rutinas de clases, los docentes coinciden en ejecutar prácticas habituales como la organización del aula, la oración, desarrollo de actividades que parten de la activación de preconceptos, manifiestan la no revisión o consulta del PEI para la planeación de sus labores académicas. De igual forma los docentes reflexionaron frente a lo curricular como plan y como acción, lo cual permitió realizar un trabajo en equipo para la apropiación del verdadero concepto de currículo y diseño curricular, esto posibilitó proponer nuevas formas para mejorar el currículo en la práctica. Concluye la investigación que las prácticas curriculares al interior de las instituciones educativas, merecen ser estudiadas, reflexionadas y puestas sobre el tapete, privilegiando tendencias que apunten al currículo como práctica o al currículo emancipador, de tal forma que generen otras posibilidades para la ejecución del PEI, y que asuman a los estudiantes como sujetos de aprendizaje y no como objetos del acontecimiento curricular. Así mismo, el currículo se debe constituir en objeto permanente de estudio, reflexión e investigación, por parte de colectivos de docentes, dada su importancia dentro de la organización escolar. De igual forma ningún docente asume el PEI como un documento de obligatoria consulta, que contiene los lineamientos de cada institución, a partir del cual se debería desarrollar la gestión académica y pedagógica, respectivamente como lo establece el decreto 1860. Muchos de los docentes manifiestan que el currículo es la puesta en marcha del PEI y que debe existir una relación de dependencia y correlación mutua entre currículo y PEI, sin embargo, esto no se evidencia en sus prácticas

rutinarias de clases, porque el PEI no se tiene en cuenta al momento de planear, ejecutar las clases y las diferentes actividades escolares, lo que constituye una contradicción.

En esta misma línea, Plata (2013), analiza las características de la educación de jóvenes y adultos del bachillerato de adultos Colsubsidio, desde las categorías de currículo y evaluación. Investigación con enfoque cualitativa. Destaca la autora que los problemas que circulan en el campo de la educación de Jóvenes y adultos, sus influencias, condicionantes y limitaciones no se han asumido con suficiente responsabilidad social, pues quienes hacemos parte de ella, desconocemos su historia y poco hemos explorado con alguna suficiencia el campo en que se desempeñan, unido al hecho de que las políticas educativas nacionales, regionales y locales manifiestan poco interés en reconocer el valor social que representa esta modalidad. Además, la educación de jóvenes y adultos, con mayor fuerza que otras modalidades, precisa de un currículo que entienda, organice, sistematice, reflexione y atienda con especificidad, de modo abierto y flexible, las necesidades de los sujetos, analizando los contextos de orden político, social, educativo y pedagógico que problematizan el campo, dado el desconocimiento que se hace y se tiene de la condición de edad, experiencia y naturaleza de situaciones - problemas que afronta la población objeto. En cuanto a la práctica de la evaluación, en su relación dinámica con el currículo, se encuentra debilitada, especialmente en su función formativa y cómo fuente de cualificación del currículo, de los procesos de enseñanza – aprendizaje y la formación y auto-formación de docentes, en la medida en que no se tienen en cuenta consideraciones sobre los contextos y los modos de cualificación curriculares y evaluativos, en este sentido se produce un vacío de criterios para establecer con pertinencia lo que se enseña y lo que se aprende. Cómo también, el reconocimiento de la existencia de un sujeto docente y un sujeto que aprende,

activos, transformadores, constituye un punto de partida para seguir adelantando procesos de desarrollo curricular y evaluativo, asunto al que este proyecto investigativo pretende aportar.

Otro estudio, que se reseña es la tesis de maestría de García & González (2011), analizaron las concepciones que tienen los docentes de la IE NSM acerca del currículo Problematizador por competencias y las maneras cómo lo ejercitan en sus prácticas de aula. Los resultados de la investigación develan la falta de apropiación y dominio que tienen los docentes de los fundamentos teóricos que sustentan este currículo, además, sus discursos son superficiales y las prácticas de aula así lo evidencian. Escasamente uno o dos docentes intentan darle aplicabilidad a este diseño curricular. El estudio concluye que para que se den cambios profundos en educación es importante recuperar la reflexión pedagógica entre los maestros para darle consistencia a las propuestas curriculares formativas que se quieran implementar en una institución educativa atendiendo a los principios que la orientan. De igual forma plantea que para cambiar las prácticas en la escuela normal se requiere del análisis y discusión de las concepciones curriculares que derivan de las prácticas docentes, así como de un acto de conciencia y de trabajo en equipo, que se reflejen en los cambios de actitud y la revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el papel que debe asumir el docente normalista como investigador de la práctica de aula, está relacionado con la construcción del currículo institucional, porque los conocimientos y las experiencias acerca de la enseñanza se constituyen en un saber pedagógico que le permite contrastar la teoría con la práctica educativa para mejorar y transformar las prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas el currículo de la NSM, centra su atención en resolver los problemas pedagógicos desde un enfoque problematizador por competencias, motivar al

estudiante a la búsqueda del conocimiento que le permitan desarrollar competencias. Sin embargo, una construcción curricular sin una dinámica de trabajo en equipo, genera problemas de tipo teórico y práctico en los docentes que no la conocen, lo que lleva a unas prácticas poco reflexionadas que dan origen a una mezcla de teorías y concepciones curriculares, técnicas, prácticas, críticas constructivistas con alguna tendencia social que en la mayoría de los casos se convierten solo en un activismo en el que predomina el dominio de contenidos.

En síntesis, los aportes de los estudio referenciados según los fines de esta investigación, tienen que ver con la estrecha relación que tiene el currículo normalista con las teorías de tipo cognitivo, donde lo importante es el desempeño que alcanza el estudiante a lo largo de su proceso de formación, también ofrece diversas aristas o perspectivas acordes al currículo de la Institución Educativa NSM, debido a la misma connotación de ser problematizador por competencia, donde son el estudiante y el docente los actores principales del proceso educativo. Otro aporte, es que acentúa en el enfoque educativo por competencias lo que conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y una conexión con el contexto, asumiendo que la gente aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Feito, 2009). Dado que las competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individual, se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos (Coll, 2007), lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Alonso & Gallego, 2010), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan (Salas, 2005), a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador.

De igual forma está la complejidad del currículo y cómo puede ser abordado para su evaluación, planificación, diseño, entre otros; es una herramienta que posibilita entender las concepciones que definen un currículo; la reflexión sobre la necesidad del dominio conceptual del currículo y su accionar en todo los procesos de las prácticas pedagógicas, lo que debe evidenciarse de manera particular en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de las prácticas de aula; precisión en la dinámica de un currículo para que pueda atender, organizar, sistematizar, reflexionar cada una de sus especificidad, su carácter abierto y flexible, cómo las necesidades de los sujetos, partiendo del análisis de los contextos de orden político, social, educativo y pedagógico que son en última instancia los que problematizan el campo.

Otro aporte, hace referencia a las prácticas de aula, se conciben cómo una manera de realizar la enseñanza desde una reflexión profunda y crítica de las teorías, en contraste con sus prácticas, estas le proporcionan significado a su actuar y definen un conjunto de situaciones que se desarrollan dentro del aula, para facilitar los aprendizajes que solo pueden alcanzarse desde el diálogo colectivo entre docente y estudiantes que comparten las mismas necesidades, de tal forma que se mejore la calidad de la enseñanza desde la reflexión permanente sobre las prácticas evaluativas que realizan los docentes desde el currículo institucional, que esta, no se vea cómo una imposición por acoger el modelo pedagógico de una institución, se espera que nazca de una necesidad suscitada por el mismo docente en investigar acerca de sus experiencias de enseñanza.

4.1.4. Sistema de evaluación 1290.

La legislación en Colombia, en los últimos años ha orientado esfuerzos generando acciones para el mejoramiento de la calidad educativa. Con la puesta en vigencia del decreto 1290 vinculó a la comunidad educativa nacional, fortaleciendo la autonomía en condiciones de igualdad para que participen activamente en los procesos pedagógicos, permitiendo la construcción del sistema de evaluación institucional de acuerdo a las condiciones del contexto educativo. Diversas investigaciones muestran el impacto de este decreto en el campo educativo.

Al respecto, García, Sierra, & Suárez (2010), buscaron promover una evaluación desde el enfoque de la investigación acción, donde se realizó una reflexión conjunta de alumnos, docentes acerca de los procesos y factores involucrados en el aprendizaje y la enseñanza. La evaluación tiene como finalidad esencial mejorar la práctica educativa y no se puede convertir en amenaza o castigo, en un ajuste de cuentas o simplemente en una herramienta coercitiva para descalificar un grupo de estudiantes. Además, se promueve la construcción de una cultura de autoevaluación de las prácticas pedagógicas de modo que los docentes estén inmersos en la acción educativa, que reflexionen sobre las propias prácticas para que las reorienten. Así mismo, se buscó concientizar y motivar al estudiante, acercándolo a expectativas y desarrollando nuevas estrategias y métodos evaluativos, de tal forma que su formación debe ir enfocada hacia nuevas generaciones que sin duda contribuirán al logro de la calidad educativa regional, nacional e internacional. Finalmente se promovió una evaluación desde un enfoque comprensivo e integrador, que va más allá de la constatación de logros académicos de los estudiantes.

Los aportes a esta investigación, radican en que la evaluación integral, significa realizar una mirada profunda a todos los aspectos que incluyen los actores para el desarrollo del fenómeno pedagógico; donde cada uno de sus integrantes interioricen la adquisición de conocimientos, valores y actos de conciencia, que les posibiliten ser capaces de aprender a aprender de tal forma que sus resultados influyan en el mejoramiento de la calidad educativa. De igual forma, esta invita a la constante reflexión del sistema de evaluación, dado que es un aspecto dinámico dentro de la vida institucional.

En esta misma línea, Berdugo (2013), buscó diseñar e implementar un sistema de evaluación en el área de matemáticas que permita llevar un seguimiento continuo de los desempeños de los estudiantes de grado sexto de la IERD Cacicazgo, para mejorar la calidad educativa y disminuya la deserción escolar. Estudio de tipo cualitativo con diseño metodológico de investigación acción, concluyó que la filosofía del Decreto 1290 de 2009, permite a las instituciones Educativas reorganizar la gestión académica y reglamentar los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes acordes con el contexto en que se desarrolla, siendo este el primer logro de esta investigación, que partió de profundizar la problemática de los estudiantes y en concordancia con los vacíos encontrados en la promoción de un nuevo sistema evaluativo que integró a docentes y estudiantes. El proceso terminó por disminuir la pérdida del área de matemáticas en el grado sexto en 15 % en el año 2012. Igualmente, la gestión directiva centró su fortaleza en incorporar la nueva estrategia evaluativa al PEI e institucionalizarla para que fuera aplicada en toda la institución con la cual buscó disminuir el grado de deserción escolar para el año 2013. Otro aspecto que se vio fortalecido fue el trabajo en equipo en correspondencia a la construcción de metas claras, las cuales aportaron confiabilidad en el

resultado del rendimiento académico de los estudiantes del grado sexto y con ello se permitió el desarrollo de las políticas de la institución , hoy centradas en mejorar el nivel académico y disminuir la deserción escolar.

De otro lado, la promoción de la pedagogía del afecto permitió disminuir la agresión intrafamiliar y con ello la frecuente disculpa de no haber podido desarrollar los trabajos, tareas, investigaciones y demás acciones extracurriculares en la casa, encontrando que los mismos padres de familia y por supuesto estudiantes, describen cómo viene mejorando las relaciones con su familia, permitiéndoles a cada uno tener una ambiente ideal para su desarrollo y dedicación a su trabajo escolar.

Se destaca el aporte de esta investigación al presente estudio, dada la importancia que tienen las problemáticas internas de la comunidad educativa, los efectos que ellas pueden producir en los procesos educativos que se desarrollan en las instituciones, resaltando que el trabajo en equipo es fundamental. No basta pensar el cambio, se debe vivir para poder entender que es posible avanzar hacia la calidad de la educación de los estudiantes. Tener claro los aspectos que regula el SIEE, de cada institución, es muestra de que los procesos pedagógicos están orientados en función de políticas claras.

Otro de los referentes, lo aporta Quiceno (2016), el cual buscò determinar el impacto de la aplicación del decreto 1290 de abril de 2009 en la práctica evaluativa de los docentes del nivel de la educación básica secundaria en la Institución Educativa Cisneros del municipio de Cisneros Antioquia. Estudio de tipo cualitativo y diseño metodológico de estudio de caso,

concluye que la comunidad educativa tiene una concepción tradicionalista del significado de práctica evaluativa, esto se nota al referirse a ella en términos de exámenes, de medición, de resultados, cómo calificación y promoción, en términos de ganar o no un año escolar. Lo anterior refleja la falta de conocimiento y apropiación de los conceptos fundamentados en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, debido a la falta de un proceso de difusión claro y reflexivo cómo estrategia adoptada a nivel del establecimiento educativo. Igualmente, la Comunidad Educativa debe entender que la evaluación es un proceso que posibilita la transformación pedagógica basada en el desarrollo y progreso de niños, niñas y jóvenes de acuerdo a sus propias expectativas y capacidades en relación al contexto en que se desarrollan, y que lo que se busca es contribuir a la formación de seres humanos responsables, libres y capaces de vivir y sobresalir en su comunidad. Así mismo, los aportes dados por los informantes, muestran la poca corresponsabilidad con lo planteado en el SIEE del establecimiento, dado que lo argumentado por los docentes es diferente del sentir de los estudiantes y padres de familia en relación con las características, el qué se evalúa, el cómo se evalúa y el para qué se evalúa en las prácticas evaluativas llevadas a cabo en la institución educativa. En este sentido, se pudo establecer que existe poco conocimiento del SIEE, debido a que los docentes presentan confusión en la interpretación, aplicación y propósito de la evaluación, porque las respuestas brindadas fueron dadas de acuerdo a criterios personales, por lo cual se deduce que el SIEE no está siendo aplicado en el desarrollo del proceso educativo, luego si no se conoce no se puede aplicar.

Otro aspecto, de la investigación fue la identificación de las creencias que sobre evaluación manifiestan los docentes de la Institución Educativa Cisneros, afirma el autor que se

está ante un grupo de profesores que tienen su práctica evaluativa permeada por varios aspectos que hacen que no haya similitud en sus estrategias, tales como su paso por la universidad, los conceptos que cada uno adopta con el pasar del tiempo y la experiencia recopilada, esto hace que se esté rodeado de un grupo muy diverso en cuanto a lo que creen los docentes y lo que incide en él ,las prácticas evaluativas.

Esta investigación, aporta a este estudio, al mostrar las concepciones tradicionalista que tiene la comunidad educativa acerca del significado de las prácticas evaluativas, además se refleja la ausencia de conocimientos y apropiación de los elementos, características y fundamentos conceptuales contenidos en el SIEE.

En general, las categorías analizadas aquí desde sus antecedentes han permitido establecer una relación importante con la investigación propuesta sobre las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes. Dentro de los trabajos resumidos los autores confluyen en afirmar que existe una brecha entre el decir y el hacer de los docentes en el campo de la evaluación, además los docentes tienen concepciones que no son congruentes con sus prácticas evaluativas, este es un problema que poco ha sido estudiado cómo lo manifiesta Prieto & Contreras, (2008), Hidalgo & Murillo, (2017). Por otra parte, un currículo responde a las exigencias de calidad, debe atender a los principios de participación y de inclusión que entiende la enseñanza cómo un acto público abierto a la evaluación y al acompañamiento entre los pares académicos y la comunidad educativa (Gimeno Sacristan, 1991). De igual forma existe un común denominador respecto a que los docentes tienen poco conocimiento de la normatividad

vigente, en particular del decreto 1290 de 2009, lo que no permite una convergencias entre las acciones instauradas desde la norma y la práctica evaluativa (Berdugo, 2013).

En esta misma línea, las concepciones de los docentes orientan sus acciones al momento llevar a la práctica su quehacer pedagógico, la cual esta influencia por el contexto, la cultura, la experiencia de vida, la formación disciplinar, entre otros aspectos (Hidalgo & Murillo, 2017).

4.2. Marco teórico conceptual

Los ámbitos temáticos abordados en esta investigación están referidos a concepciones de los docentes sobre evaluación, prácticas evaluativas, prácticas de aula y currículo problematizador por competencia.

4.2.1. Concepciones de los docentes sobre evaluación.

En la actualidad numerosos estudios han abordado la relación entre cómo evalúan los docentes y sus concepciones sobre evaluación. En tal sentido la definición de las concepciones y su concreción en el ámbito educativo y evaluativo, las tipologías, los factores que inciden sobre su diversidad cómo la relación que tiene con las prácticas evaluativas presenta un amplio espectro que aún hay por investigar.

La definición de concepciones es variada y amplia, presenta diversas connotaciones que en ocasiones divergen y en otras se complementan. Para el caso de esta investigación se asume la definición de concepciones desde una perspectiva cognitiva, entendidas como un elemento esencial para comprender la psique y el comportamiento humano, ya que hacen referencia a las

representaciones de las personas del mundo que les rodea (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría, 2012).

En este orden de ideas, las concepciones se definen como “un sistema organizado de creencias, originadas en las experiencias del individuo y desarrolladas a través de las interacciones en las que participa” (Coll y Remesal, 2009; Hasselgren y Beach, 1997; Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón, 2006; Marton, 1981; Remesal, 2011; Säljö, 1994).

En la misma línea cognitiva, Moreno y Azcarate (2003), las concibe cómo,

Organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, predisposiciones y juicios previos; influyen en lo que se percibe, interpreta, decide, actúa, valora y en los procesos de razonamiento que realiza cada sujeto (p. 267).

Las concepciones tienen diferentes significados en su definición, pero esencialmente tiene una naturaleza cognitiva, y cómo tal se ve influenciada por la experiencia de los sujetos. Se han utilizado términos similares como teorías implícitas, suposiciones o creencias razonables para referirse a las concepciones. Pero es Thompson (1992), quien defiende la necesidad de un significado para concepciones diferentes y específicas entendiéndolo como una “estructura mental más general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que configuran la forma en que las personas se enfrentan a distintos fenómenos” (p. 130). Es decir, que este significado le permite ser utilizado en el campo

de la educación de forma amplia y adecuada para todas las creencias humanas que afectan a la visión del mundo.

Por otro lado, las personas, por su naturaleza, construyen su propio pensamiento a partir de ideas, opiniones y creencias originadas en las propias experiencias. De igual forma, en función de las vivencias, cada ser humano concibe y construye en su mente el mundo de forma distinta al resto de personas, y esto incide en la forma en que se comporta e interacciona a lo largo de su vida. Por consiguiente, aquellas concepciones que tenga cada persona determina en gran medida la forma en que actúe y la intencionalidad en dichos actos (Atkinson y Claxton, 2000; Harris, 2008; Murillo, Hidalgo y Flores, 2016; Pozo, 2006). Esto demuestra que las concepciones tienen influencia en las acciones de los docentes al momento de realizar su práctica evaluativa, por acto intencional y social de educar a sujetos que también tienen sus propias intencionalidades y pueden ser influenciadas desde el acto educativo.

Teóricos, como Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría (2006), coinciden en afirmar que las representaciones implícitas o concepciones de las personas tienen supremacía sobre sus actos, siendo la principal herramienta de aprendizaje y acción. Por lo tanto, para poder cambiar las prácticas de las personas es fundamental conocer previamente sus concepciones y vincularlas a su realidad. Esto quiere decir que se debe dilucidar las concepciones, ya que son fundamentales en el cambio de la forma de practicar la evaluación en el aula de clase.

Desde el ámbito educativo, (Griffiths, Gore y Ladwig, 2006; Prieto y Contreras, 2008; Thompson, 1992), sostienen que las concepciones de los docentes son una red de creencias, ideas

y opiniones que influyen directamente en la forma en que éstos entienden el proceso de enseñanza-aprendizaje e interactúa diariamente con sus estudiantes y el resto de compañeros docentes. De igual forma, las concepciones docentes se entienden, cómo un marco o estructura de ideas implícitas personales a través de las cuales los docentes interpretan su práctica profesional (Philipp, 2007; Pratt, 1992; Thompson, 1992). Lo que quiere decir, que las concepciones de los docentes están influenciadas por el contexto en el que se desarrolla, además, define su práctica docente. Aunque hay que aclarar que esta influencia no es siempre coherente o explícita, pero sin duda “las concepciones son un factor decisivo que determina el proceso de enseñanza-aprendizaje” cómo lo afirman, (Ekeblad y Bond, 1994; Griffiths, Gore y Ladwig, 2006).

Al trasladar el concepto de concepciones a la evaluación, este es entendido cómo aquellas ideas previas, creencias, teorías implícitas y estructuras mentales que dibujan la forma en que los profesores y profesoras entienden la evaluación de los estudiantes así como su ejecución (Brown, 2004; Scott, Webber, Lupart, Aitken y Scott, 2014). Por consiguiente, la forma de evaluar de un docente muestra, en parte, sus ideas implícitas construidas en interacción con otros sujetos sobre cómo entiende la evaluación, impactando directamente en su práctica evaluativa (Marshall y Drummond, 2006).

Lo que da cuenta de la construcción de las concepciones tiene, las cuales tienen un carácter social, que impactan las acciones de la práctica pedagógica.

Otro aspecto, que se requiere abordar desde lo teórico, son las características de las concepciones, al respecto una de las principales características es su carácter eminentemente social. Lo que quiere decir, que lejos de ser individuales, las concepciones nacen y se construyen en entornos sociales, porque se fundamentan e interrelacionan en espacios y situaciones culturalmente compartidos. Así, Pozo, 2006; Van den Berg, (2002), sostienen que, nuestras concepciones se construyen en la interacción con otras personas y la forma en que se conciba al mundo, está influenciado directamente por los individuos que lo rodean.

Otra característica de las concepciones, está definida en la práctica profesional de los docentes, estas creencias no son conformadas de forma explícita y consciente por parte de los docentes. Las experiencias de vida, el contexto en el que trabajan, sus experiencias previas como estudiantes del sistema educativo y las presiones sociales y políticas configuran estas ideas implícitas de los docentes, integrándolas en sus estructuras cognitivas e influyendo directamente en su forma de comprender la enseñanza, el aprendizaje o la evaluación, cómo lo expresa (Prieto y Contreras, 2008).

Complementario a las anteriores característica las concepciones tienen que ver con una axiología que indica los bienes y valores que hay que perseguir; tienen una línea de conducta que permiten alcanzar dichos bienes; son expresadas a su vez por el intelecto, la voluntad, los sentimientos; estas surgen de las actitudes vitales, de la experiencia de la vida, de la estructura de la totalidad psíquica (Dilthey, 1974).

Estas características al ser implícitas no son fáciles de evaluar, pero dan cuenta de las acciones de los sujetos.

Continuando con las características, se referencia su naturaleza teórica, la cual se organiza o restringe por cuatro principios; la abstracción: lo que quiere decir que no son entidades observables, sino un conjunto de principios de naturaleza abstracta; Coherencia: considera que no se trata de elementos aislados entre sí, sino que es posible distinguir entre ellos para designarles una relaciones que le confieren una lógica interna; Causalidad: principio teórico, del cual se derivan las representaciones, sirve para dar cuenta y explicar la manera en que el individuo desarrolla una situación en determinado momento, y el ultimo principio es el compromiso ontológico: teoría que da sentido al ser y el sentido del mismo, a partir de un orden y para cambiar el mismo se debe hacer una revisión teórica (Gopnik & Meltzoff, 1998) citado por (Pozo, 2002, p. 258). Estas características moldean la lógica de las concepciones de cada individuo y orientan sus actuaciones en el contexto donde se desempeña.

En cuanto a las funciones de las concepciones, estas permiten: conservar un conocimiento o un conjunto de saberes (incluso prácticos), lo que facilita la sistematización, estructuración y organización de la realidad; lo que corresponde a una movilización de lo adquirido, para efectuar una explicación, una previsión e incluso una acción simulada o real. Por lo que a partir de las concepciones la persona construye una trama de análisis de la realidad, una especie de decodificador que le facilita comprender el mundo, afrontar nuevos problemas, interpretar situaciones, razonar para resolver una dificultad o responder de manera explicativa; también el involucrar la selección de informaciones exteriores para comprenderla e integrarla (Giordan,

1995). Esto quiere decir, las concepciones direccionan el accionar de las personas, en particular de los docentes quienes tienen que interactuar con sus estudiantes, comprender que piensan y cómo estas interacciones dan cuenta de unas concepciones que obedecen a una realidad producto de la integración de información que ha procesado el sujeto. Esto le aporta a este proyecto en que cada docente construye su pensamiento, pero le permite dar cuenta que funciones debe asumir en el contexto de la educación, particularmente en la práctica evaluativa. Thomson (1992) afirma que:

Las concepciones de los profesores sobre la enseñanza están conformadas por aspectos muy diversos. Son variados los estudios que han encontrado que las diferencias en las percepciones de los profesores del propósito de la planificación de las lecciones están sujetas a las diferencias en los puntos de vista predeterminados de los profesores sobre las matemáticas. Esto mismo ocurre con las diferencias en sus opiniones acerca de qué constituyen evidencias de la comprensión de las matemáticas de sus estudiantes (p. 134).

Por otra parte, se analizan los tipos de concepciones en la actualidad. Los hallazgos de las investigaciones confirman que existen cuatro grandes concepciones que los docentes tienen sobre la evaluación del aprendizaje del alumnado (Brown, 2003, 2004; Harris y Brown, 2008, 2009; Brown y Herschel, 2008): La evaluación como mejora, comprendida como una actividad que proporciona información útil para transformar la práctica docente, así como el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela, entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados y sea, por lo tanto, de calidad. La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante,

considerada cómo el momento en el que los estudiantes demuestran sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados; y la evaluación cómo un proceso irrelevante, concibiendo la evaluación cómo un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su autoconcepto y no ayuda a su aprendizaje.

De igual forma, al analizar los factores que inciden en las concepciones de los docentes sobre evaluación, el contexto es uno de los aspectos más estudiados por su relevancia en la conformación de las creencias de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Rubie-Davies, Flint y McDonald, 2012; Vandeyar y Killen, 2007). De igual forma, algunas investigaciones han evidenciado que las características sociales, culturales, económicas y políticas del país, ciudad o barrio donde trabajen los docentes o estudien los alumnos influyen directamente en las creencias implícitas que tengan de evaluación (Davis y Neitzel, 2010; James y Pedder, 2006; Prieto, 2008; Vandeyar y Killen, 2007). cómo lo citó (Hidalgo & Murillo, 2017).

En esta misma línea Marcia Prieto (2008), afirma que las concepciones se ven influidas por el contexto en el que se desarrollan. Así, las creencias docentes están determinadas por el nivel socioeconómico, cultural y lingüístico de los estudiantes y del centro escolar. De igual forma los contenidos, los instrumentos y la finalidad de la evaluación planteada por el profesor cambian de una escuela a otra y de un estudiante u otro. Los profesores que trabajan en centros educativos ubicados en contextos desafiantes evaluarán teniendo en cuenta que sus estudiantes tienen una menor capacidad o están en desventaja social. En este sentido, la autora defiende que “la diversidad social y cultural que les caracterizan y por lo tanto, la evaluación se transforma en la vía que determina su trayectoria”. Este concepto refirma el hecho del contexto de la IE NSM

cómo formadora de formadores, incide en la formación inicial de los futuros docentes, y que estos están influenciados por las concepciones que su docentes al momento de interactuar en el acto evaluativo.

Este recorrido de la conceptualización de las concepciones , características, clasificación y factores que inciden en ellas, permiten en la investigación dar cuenta del primer y segundo objetivo, para identificar las características de las concepciones de los docentes sobre su práctica evaluativa, así como establecer los puntos críticos de las mismas.

4.2.2. Las Prácticas evaluativas.

Respecto a este concepto, se resalta que en la década del noventa el proceso evaluativo se orientó desde la perspectiva de la optimización del objeto evaluado buscando favorecer el cambio educativo. En este sentido Mateo, (2000), cómo se citó en Ramírez & Rodríguez (2014, p.24), afirma que la “concepción que deriva de la contribución de diversidad de posturas y de los enfoques que cada paradigma ha ido incorporando con el propósito de enriquecer las prácticas evaluativas”. Esta postura permite entender que la práctica evaluativa tiene tantas postura para realizarla cómo diversos enfoques tienen las concepciones de los docentes, y que cada una de ellas obedecen a paradigmas asumidos por cada país en la forma cómo ha orientado su educación, esto refleja las diferentes formas en que un grupo de docentes realiza el mismo proceso de evaluar pero con diferentes propósitos. Una consecuencia de esta perspectiva se contempla en la práctica evaluativa cómo mecanismo regulador que tiene como propósito describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica. En este sentido afirma García (2003), que “Si consideramos la evaluación cómo un instrumento de mejora que tiene como objeto la optimización del objeto evaluado,

resulta indiscutible su empleo cómo herramienta para gestionar la calidad de los procesos educativos” (p. 54). Lo que indica que la forma de utilizar la evaluación determina el impacto que pueda producir en el educando y su incidencia en la calidad de la educación.

Pero, la práctica evaluativa también se explica por las funciones que desempeña en la institución escolar, en consecuencia está condicionada su realización por numerosos aspectos cómo los personales, sociales e institucionales; al respecto Fernández (cómo se citó en Sacristán, 1998), afirma que:

Ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. (p.103). Es decir, que la práctica evaluativa está influenciada por diversos factores internos y externos. De ahí que la tarea de practicar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes es una actividad que es compleja, pero que ha sido relativizada por los agentes que la practican, entre ellos, el mismo docente. Al respecto Gimeno, J. y Pérez, A. (1999), asumen la práctica evaluativa cómo “una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, que cumple múltiples funciones, que se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y que es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (p.45).

En este orden de ideas, las prácticas evaluativas de aprendizaje que desarrollan los docentes, muestran que son un conjunto de acciones e interacciones que se establecen no solo en

la relación entre profesor – estudiante en torno a la evaluación, sino que se ven influenciadas por el contexto institucional, cómo de las relaciones de poder que de ella emanan. Igualmente, las prácticas evaluativas se pueden entender cómo “una forma de evaluar” supeditada a la concepción de evaluación que los docentes manejen, aquellas se pueden interpretar cómo ciertas actividades desarrolladas en el aula o centros donde existe un currículo, allí, la evaluación depende de la forma en que se conciba.

Cuando se reflexiona sobre las prácticas evaluativas, esta se toma como una práctica para la enseñanza, deben contemplar los aspectos pedagógicos y no solamente los administrativos. De acuerdo a cada posición, se crean unos esquemas con los cuales el docente y el estudiante asumen dos posiciones en diferentes roles, por un lado, el profesor cómo enseñante y certificante, y por otro, se muestra al infante cómo aprendiente y aprobante. Esta situación conlleva al docente a generar preguntas de orden básico sobre la enseñanza y el aprendizaje, y a su vez de orden metodológico, con una función de certificación del aprendizaje por medio de escalas o mediciones de la relación enseñante –aprendiente, donde hay mayor simpatía del niño y la niña por valorar lo aprendido, de igual forma, el docente puede crear estrategias evaluativas particulares que promuevan la metacognición, la indagación, la hermenéutica y el pensamiento crítico de la relación certificante–aprobante, la lógica tiende a la obtención de una recompensa, la aprobación de las calificaciones y la terminación de un curso, con lo que se desestima la intención de la enseñanza en sí. En ese marco, el docente debe diseñar exámenes para mostrar resultados, se imponen procesos en pro de las metas administrativas y se coartan los niveles de reflexión. Estas dos posiciones se relacionan con los tipos de evaluación formativa y sumativa. Lo que quiere decir, hay dos tipos de evaluación la sumativa y la formativa, pero cada una de

ellas tiene unas concepciones que el docente ha creado con su implementación, su análisis es objeto de la presente investigación.

Algunas investigaciones han analizado aquellos factores que inciden en la práctica evaluativa, y cómo la condicionan. Al respecto, Santos (2003), sostiene “Todas las concepciones, las actitudes y los principios del profesional conducen a una práctica evaluadora determinada. A su vez, le permite descubrir las concepciones, las actitudes y los principios que la sustentan” (p.78). Este autor centra su análisis en establecer una relación entre las concepciones y la práctica, además recurre aspectos del personales del profesional de la docencia en su actuar. Complementario a esta posición Prieto & Contreras (2008), asume a las prácticas evaluativas indicando que no son procesos únicamente técnicos y de control; sino que se trata de un proceso complejo de transformación del conocimiento disciplinario para su presentación didáctica; que los docentes deben realizar, para facilitar su comprensión por parte de los estudiantes; que defina los criterios de evaluación, diseñe instrumentos evaluativos en correlación con lo anterior y determine cómo va a comunicar y trabajar sus resultados, articulando contenido disciplinario, su didáctica y la forma de evaluarlo. Estos autores convergen en que las prácticas evaluativas están rodeadas de diferentes aspectos inherentes al contexto, enmarcadas en esquemas conceptuales, y teóricos, que determinan la validez de los aprendizajes y de la educación. Esta convergencia se convierte en un insumo en el análisis de la presente investigación en torno al tercer y cuarto objetivo de investigación; de igual manera, en relación a estos objetivos, en el siguiente apartado se hace referencia a las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas.

4.2.3. Las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes desde la perspectiva de Miguel Santos Guerras.

Este apartado, pretende analizar la relación entre las concepciones y prácticas evaluativas de los docentes, como referente para interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, dado que muchos profesores de esta área creen que esta disciplina es de naturaleza “objetiva”, lo que les lleva a aplicar instrumentos evaluativos en los cuales los estudiantes deben realizar ejercicios de cálculo con operatoria básica, pruebas de memorización, selección múltiple o “problemas de planteo”, los cuales requieren respuestas cortas y muy precisas (Alonso et al. 1996; Porlán y Rivero 1998, Romagnano 2000). Este hecho se presenta con relativa regularidad en las aulas de clases, debido a la formación, la experiencia y el contexto donde el docente se desenvuelve.

De igual forma Santos (1996), plantea la existencia de dos modelos (extremos) de concepción de la evaluación en las dimensiones: Tecnológica - Positivista y Crítica - Comprensiva, respectivamente. La primera se caracteriza por el interés de comprobar los resultados de los aprendizajes, utilizando indicadores cuantitativos y, omitiendo todo tipo de análisis referidos a las causas que llevan a obtener tales logros; la segunda, se identifica con el proceso dialogal, comprensivo y reflexivo, más que con el momento final de los resultados. A su vez, cada una de estas dimensiones tienen perfectamente definidas: su naturaleza, sus funciones, su etiología y las consecuencias que imprimen a los contextos educativos que las aplican.

Esta referencia, posibilita ubicar la práctica evaluativa del docente teniendo en cuenta dos modelos de dimensiones centrados en comprobar los resultados de los aprendizajes e identificar el tipo de proceso. Esta investigación se asume desde los constructos teórico de Miguel Santos Guerra y Marcia prieto, en relación a las concepciones y las prácticas evaluativas. En este sentido, Santos Guerra parte de establecer en primera instancia: los factores que condicionan la evaluación, este los analiza desde los siguientes factores, las prescripciones legales, supervisiones legales, presiones sociales y las condiciones organizativas.

El primer factor, hace referencia a que la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. Tales disposiciones están penetradas de una filosofía que da sentido a la forma de practicar la evaluación. Además, unifican los momentos, la nomenclatura y los contenidos de la evaluación. El profesional no puede hacer la evaluación de la manera que se le antoje, en el momento que quiera, con la nomenclatura que considere oportuna y sobre los aspectos que se le antojen. En este sentido, para el caso colombiano la evaluación está regulada por la ley 115, los decretos 1860 de 1994 y 1290 de 2009, este último establece los parámetros y directrices para realizar las prácticas evaluativas en las instituciones educativas, tomando como referente la cartilla N° 11 que contiene las fundamentaciones y orientaciones que posibilitan la implementación de la norma.

El segundo factor, hace referencia a la forma de realizar la evaluación, la cual está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma. Es cierto que cada profesional realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio

contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla. En el caso colombiano las supervisiones las realizan el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de educación y las directivas de los establecimientos educativos.

El tercer factor, hace referencia a cómo la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones sociales de diverso tipo. Por una parte, al tener el conocimiento un valor de cambio (además del valor de uso, que lo convierte en interesante, práctico o motivador), la calificación que obtiene el evaluado se convierte en un salvoconducto cultural. La familia del alumno se interesa por los resultados de la evaluación obtenidos por sus hijos (frecuentemente, sólo por eso). Por otra parte, la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. La sociedad no es ajena a los resultados de esa clasificación que compara y jerarquiza. Las calificaciones obtenidas y reflejadas en el expediente académico acompañan al estudiante durante toda su trayectoria profesional. Para el caso colombiano esta clasificación la regula el decreto 1290 de 2009, a través del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes – SIEE, el cual es diseñado y puesto en práctica en las instituciones educativas del país.

El cuarto factor, hace referencia a que la evaluación se realiza bajo unos condicionantes organizativos, determinados por el tiempo disponible, el grupo de personas evaluadas, el estímulo profesional consiguiente, la tradición institucional, las exigencias del currículo, las técnicas disponibles, la formación recibida, la cultura organizativa. Para el caso colombiano esta organización es regulada por el consejo académico de las instituciones educativas teniendo en cuenta la cartilla N° 11 y el decreto 1290 de 2009.

En este orden de ideas, Santos (1998), establece unos componentes básicos de la actividad evaluativa: el de comprobación de los aprendizajes realizados y el de explicación o atribución. El primer componente, en sí, es ya muy problemático, ya que no resulta fácil saber cuándo y cómo ha realizado el alumno los aprendizajes pretendidos. El segundo, que es muy poco tenido en cuenta y que no es menos importante, tiene que ver con que en efecto, la evaluación viene a decir implícitamente que cuando el aprendizaje no se produce se debe a la exclusiva responsabilidad del que aprende: es torpe, es vago, está mal preparado, tiene poca base, tiene pocos medios, tiene malas influencias, no tiene ayudas, tiene distractores importantes, está inmerso en problemas, no tiene suficiente motivación, no domina las técnicas de estudio necesarias, se pone nervioso al realizar las pruebas. Lo anterior implica que pocas veces se responsabiliza a la institución o a los docentes del fracaso que tienen los alumnos aunque, en algunas ocasiones sea evidente su influencia en el hecho, además, se tiene cómo argumento que cada alumno se hará cargo de su fracaso asumiendo toda la responsabilidad y todas las consecuencias del mismo.

Por otro lado, Santos (2003), refiriéndose al conocimiento académico, indica que este tiene un doble valor. Por una parte, tiene valor de uso (es decir, es útil, tiene sentido, posee relevancia y significación, despierta interés, genera motivación) y por otra parte, tiene valor de cambio (es decir, se puede canjear por una calificación, por una nota). Cuando predomina el valor de uso, lo que importa de verdad es el aprendizaje. Cuando tiene una gran incidencia el valor de cambio es porque lo único que de verdad importa es aprobar (p.3). Estos tipos de

concepciones orientan el análisis de las acciones que realiza el docente al momento de la práctica evaluativa.

En cuanto a la forma de practicar la evaluación, esta potencia o debilita un tipo de operaciones intelectuales u otras, según los criterios que fija el evaluador. Si se pide que se jerarquicen por orden de complejidad intelectual las siguientes tareas (todas importantes, todas necesarias) está claro que el orden tendrá carácter descendente. La de menor potencia será memorizar y la de mayor potencia, crear.

- Memorizar
- Aprender algoritmos
- Comprender
- Estructurar
- Comparar
- Analizar
- Argumentar
- Opinar
- Investigar
- Crear

Ahora bien, si se observa qué orden ocupan estas tareas en las pruebas y exigencias de la evaluación, probablemente esté invertido el orden. De esta manera, la evaluación estará puesta al servicio de las tareas intelectualmente más pobres. Es decir, la estructura de tareas (Doyle, 1979) está muy vinculada a la naturaleza del fenómeno evaluador. Lo que quiere decir, que el docente le da prioridad a las tareas de menos complejidad que a las de mayor complejidad, en razón a las concepciones que en su experiencia docente ha cultivado. Así que, la complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se práctica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. En tal caso, poner una

nota no es un proceso de evaluación, cómo no lo es la simple medición de la longitud de una mesa. Otra causa de la simplificación proviene de la selección de los contenidos evaluables. Una tercera causa es la pretendida tecnificación que despoja a la evaluación de dimensiones más complejas cómo la justicia, la diversidad, la emotividad. Lo que quiere decir, que se realiza de manera aséptica

En referencia a los tipos de concepciones inmersos en las prácticas evaluativas, Santos (2003), establece que:

- **La evaluación develan las concepciones del evaluador;** La forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta. No es cierto que los prácticos no tengan teorías, otra cosa es que éstas sean explícitas. ¿Qué tipo de concepciones permite develar la evaluación? Para dar respuesta a este interrogante el autor hace la siguiente caracterización:
 - a. **Sobre la naturaleza de la inteligencia:** si se piensa que la inteligencia es algo dado de una vez para siempre a las personas, que no está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos..., será más fácil clasificar a los sujetos en grupos de fracaso o de éxito. Si, por el contrario, se piensa que la inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, la evaluación estará más abierta a la flexibilidad.

Hay evaluadores que clasifican y etiquetan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito. La política de etiquetado, cómo certeramente explica (Apple, 1986), no se realiza de manera casual:

Una gran parte de la literatura de etiquetado de los niños en la escuela descansa en una rama particular del idealismo. Es decir, supone que las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los estudiantes en el aula. Sin embargo, no es simplemente una cuestión de que la conciencia de los profesores crea la conciencia de los niños: por ejemplo, un profesor concibe a un estudiante cómo realmente torpe y, en consecuencia, el niño se vuelve realmente, aunque con toda seguridad hay en esto algo de verdad. Además de eso se hallan también profundamente implicadas las expectativas y circunstancias materiales objetivas que forman y rodean el entorno escolar (Apple, 1986:184-185). Lo anterior quiere decir en palabras del autor, que es más fácil que se apliquen etiquetas de bajo potencial a personas de clases menos pudientes, culturalmente depauperadas o de escasa expectativa intelectual.

- b. **Sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje:** la forma de evaluar devela el concepto que el docente tiene de lo que es enseñar y aprender. No sólo de qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar sino de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo. Cuando se concibe la enseñanza cómo un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), la evaluación consistirá en comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido ¿Se

potencia, desde esa concepción, el aprendizaje autónomo, la búsqueda de conocimiento independiente? ¿Se practica el aprendizaje compartido, el trabajo en grupo, la búsqueda colegiada? ¿Se piensa, desde esta concepción, en los efectos secundarios del aprendizaje? Evidentemente, no. De ahí, el hecho tantas veces denunciado por los alumnos, de que han aprendido algo o mucho de algunos profesores, pero que han aprendido simultáneamente a odiar el aprendizaje y, concretamente, el aprendizaje de esa materia.

- c. **Sobre la naturaleza de la profesión:** quien concibe al docente cómo un profesional dedicado a realizar prácticas asépticas, despojadas de dimensiones psicológicas y sociales, practicará una evaluación centrada en la adquisición de datos y en el dominio de competencias. Si alguien entiende que el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, no se planteará ninguna cuestión sobre las exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión.
- **La evaluación permite develar las actitudes del evaluador**
 - a. **Hacia sí mismo:** si uno tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantendrá la humildad de reconocer cómo suyo parte del fracaso de los que aprenden. No pensará que si el aprendizaje no se produce es por responsabilidad exclusiva del aprendiz. Quien se vive a sí mismo desde la displicencia, desde una actitud masoquista, será probable que aborde la evaluación desde posiciones sádicas. Es más que probable que convierta la evaluación en una instancia de poder que lo parapeta ante

interpelaciones inquisidoras. La evaluación no se utiliza como un instrumento de aprendizaje para el que enseña (Santos Guerra, 2001), sino cómo un simple modo de comprobación del esfuerzo realizado por el que aprende.

- b. **Hacia los evaluados:** cómo la evaluación encierra poder, hay quien la utiliza cómo un arma con la que amenaza y castiga. Lejos de emplearla cómo un estímulo, le sirve como instrumento de opresión. "Ten cuidado con lo dices o con lo que haces, porque te puedo suspender", dice el evaluador que se atrinchera detrás de su capacidad de sentenciar. Este poder es a veces ejercido por el evaluador y, a veces, es vivido por el evaluado que práctica un servilismo interesado que dará frutos en el momento de las calificaciones. Este clima adultera la convivencia y genera una dinámica de falsedades y de perversión institucional. El que evalúa no recibe críticas de los evaluados por el temor a que se produzcan represalias o castigos, más o menos velados. A sus espaldas dirá el evaluado todo lo que piensa y lo que siente, pero esa información nunca se podrá utilizar para reflexionar o para el mejorar el proceso, ya que ni siquiera es conocida. Una forma perniciosa de poder es aquella que consiste en la imposición de la verdad. La definición (jerárquica) de verdad cómo "aquello que la autoridad dice que es verdad" tiene mucho que ver con la práctica de la evaluación, ya que esta ha consistido esencialmente en dar respuestas que el evaluador considera cómo válidas. ¿Quién no ha tenido que renunciar a sus propios criterios para acomodarse a los de un evaluador estricto? Lo que quiere decir que los alumnos renuncian, con mucha frecuencia, al derecho que la ley les confiere de hacer reclamaciones sobre la calificación obtenida, ya que consideran que pueden salir malparados. Y, en caso de acudir a comisiones evaluadoras

alternativas, tienen la sospecha de que los profesores adoptarán una actitud gremialista que defienda los criterios de un compañero.

- c. **Hacia los colegas:** la evaluación suele ser una práctica individualista en un doble sentido. En primer lugar porque cada evaluador la práctica según sus peculiares criterios. En segundo, lugar porque cada evaluado tiene que afrontar de manera individualista, la comprobación de su aprendizaje. Hasta cuando se hacen trabajos de grupo el evaluador se muestra inquisitivo para saber qué hizo cada uno de los integrantes del mismo. Es grupal el trabajo, pero la evaluación sigue siendo estrictamente individual. Una práctica individualista de la evaluación deja en evidencia la forma de actuar de otros compañeros. Detrás de esa forma de actuación (cada uno a su tarea, "cada maestrillo con sus actillas") subyace una concepción egocéntrica del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ni siquiera lleva a la reflexión el comprobar las significativas discrepancias entre los resultados de la evaluación realizada por compañeros. Esto quiere decir que estas concepciones están condicionadas, entre otros muchos factores, por la cultura que invade la sociedad y las mismas instituciones (Pérez Gómez, 1998), que no pueden quedarse al margen del clima cultural en el que se mueven. Por eso, resulta fácil dejarse arrastrar hoy día por las corrientes neoliberales que sumergen a las instituciones en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y por el éxito individualista de sus integrantes.

- **La evaluación permite develar los principios éticos del evaluador**

La evaluación no es sólo un procedimiento mecánico que conduce a una calificación sino que encierra, por el contrario, dimensiones éticas de naturaleza nada desdeñables. ¿Se ha

pensado lo suficiente sobre los sentimientos que se mueven -tanto de profesores cómo de alumnos- en torno fenómeno de la evaluación? ¿Se ha planteado con profundidad lo que sucede con los componentes morales del proceso evaluador? Veamos algunos de los principios que, a través de la forma de hacer la evaluación, quedan de manifiesto y muestran cómo se carga de sentido moral todo el proceso.

- a. **Sobre la estructura y la dinámica social:** quien concibe la realidad social cómo un entramado fatalista de jerarquías, no será sensible a los perjuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. Unos tienen muchos medios psicológicos (expectativas, estímulos, motivaciones, facilitadores...) y materiales (dinero, libros, internet...) y parten con ventaja en esa lucha por conseguir los mejores puestos. La evaluación tiene que ver con la racionalidad pero también con la justicia. Una determinada forma de practicarla evaluación, eminentemente tecnicista, pretendidamente aséptica, obsesionada con mediciones estandarizadas, es poco sensible a las diferencias económicas, sociales y culturales.

- b. **Sobre finalidad de las instituciones:** quien piensa que las instituciones han de convertirse en filtros sociales, que han de clasificar a los sujetos en función de sus capacidades, hará una evaluación tendiente a establecer rigurosas competiciones clasificadoras. Si, por el contrario, alguien piensa que las instituciones tienen la tarea de ayudar a que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades, hará una evaluación más individualizada y sensible a las diferencias. Esto quiere decir que las concepciones están condicionadas, entre otros muchos factores, por la cultura que invade la sociedad y las mismas instituciones (Pérez

Gómez, 1998), que no pueden quedarse al margen del clima cultural en el que se mueven.

Por eso, resulta fácil dejarse arrastrar hoy día por las corrientes neoliberales que sumergen a las instituciones en una dinámica de competitividad, de obsesión por la eficacia y por el éxito individualista de sus integrantes.

- c. **Sobre las exigencias morales de la profesión:** Las profesiones en las que se produce una interacción profunda entre las personas se sustentan sobre unas exigencias morales que no pueden ser olvidadas. Si un docente, sólo se preocupa de la dimensión técnica del aprendizaje, del progreso intelectual, del éxito académico del aprendiz, estará olvidando los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable.

4.2.4. Prácticas de aula.

Abordar el estudio de las concepciones que han asumido los docentes en la implementación de un currículo, exige una reflexión sobre sus prácticas de aula, que nos permitan encontrar la lógica de sus pensamientos y sus acciones en el ejercicio de la docencia. Por eso, para analizar sus prácticas de aula es necesario realizar un recorrido que dé cuenta de las posiciones teóricas que han asumido otros autores para poder comprenderlas e interpretarlas.

En este sentido, Prieto Parra, (2010), al referirse a las prácticas de aula, afirma que “pueden ser entendidas cómo el conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta al maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes” (p.8). Esto indica que las prácticas de aula están

relacionadas con las maneras de gestionar los procesos que permitan la cimentación para la precisión conceptual en los educandos.

Con la noción de prácticas de aula se hace referencia a los elementos de la realidad concreta y cotidiana de las dinámicas de clase que permite visualizar la existencia de una combinación de elementos que interactúan entre sí, por lo cual la misma autora afirma que:

la práctica de aula, implica el quehacer docente, para acompañar u orientar a las y los estudiantes en la construcción de significado de los conocimientos, así como en la construcción de nuevos saberes, desde un proceso intencionado, dialógico e investigativo, desde el que se promueven la comprensión de las realidades del contexto según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de individuos y colectivos. A través de las prácticas, el maestro reflexiona y reformula las maneras en que enseña y tiene la oportunidad de replantear su planeación, metodologías y formas de evaluar. La práctica de aula se convierte además en oportunidad de aprendizaje continuo del maestro. Se establece al docente cómo un guía en la construcción y reconstrucción del conocimiento a partir de procesos dinámicos y contextualizados impulsados a través de la reflexión crítica y constructiva de cada una de las acciones realizadas desde la planeación, metodologías y evaluación.

Por lo cual, Cifuentes M, (1997), Tejera, et al (2000), y Beltrán et, al (2008) afirman que

El profesor debe sentirse obligado a que en su trabajo, pensamiento y acción caminen juntos, para que de una u otra manera se sienta comprometido a resolver el problema de fundamentar sus prácticas de aula desde un discurso coherente a su modo de actuar y hacer la enseñanza, donde no exista el divorcio que actualmente se da entre la teoría y la práctica. Puesto que cada docente posee un conocimiento elaborado, que no se discute en la práctica, y que por lo tanto se vuelve inútil para él, debido a que en su ejercicio profesional muchas veces le toca optar por otras. Esto es, en la profesión docente, debe existir coherencia entre lo que se dice y se hace, lo cual es posible con la adquisición de conciencia de oficio, centrado en tener clara la importancia e impacto de las funciones docentes en los educando y la sociedad en general

Para esto , Tejera, (2000), explica que “la importancia del ejercicio de una práctica de aula organizada, consciente, reflexionada y aterrizada a los propósitos de un diseño curricular compartido por todos los docentes que trabajan en una institución escolar”. O sea que el ejercicio de las prácticas de aula debe ser guiado por procesos sistemáticos y en función de objetivos del currículo de dominio público.

Pero en contraste, Beltrán et, al (2008), dan cuenta que los profesores no son conscientes de sus concepciones y plantean además, que la relación pensamiento-acción carece de coherencia. Lo que ratifica la falta de conciencia profesional en los docentes.

De igual forma, las decisiones y acciones de los profesores respecto a la asignatura que enseñan, están estrechamente ligadas a las concepciones de su formación disciplinar, las cuales se explicitan en el entendimiento de la naturaleza de la disciplina y de la enseñanza de ésta, manifestado en las formas de representarla y formularla para hacerla comprensible a sus estudiantes (p.43). Esto es, el pensar y actuar docente está influenciado por la disciplina de estudio, que se manifiestan en las diferentes formas de transmitir las a los estudiantes para su asimilación.

Después de considerar los aportes de los autores, en esta investigación, se asumen las prácticas de aula como “un hacer pensado, reflexionado y materializado en los encuentros entre docente y estudiantes con la intención de hacer explícita su concepción de enseñar, y darle significado al acto de aprender” (García & González, 2011, p. 67). Lo que quiere decir, que el docente que construye sus prácticas de aula a partir de las reflexiones profundas entre la teoría y la práctica está comprometido con mejorar la forma de enseñanza.

Las investigaciones relacionadas con las prácticas de aula del docente, muestran que el aula de clases es el verdadero laboratorio donde el maestro evidencia sus concepciones acerca de cómo él concibe la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, de qué manera incide su experiencia de enseñanza en su proceso de formación para la docencia, los modelos pedagógicos bajo los cuales se formó, y las metodologías y formas de evaluación que practicó. Entonces, las concepciones de enseñanza y de aprendizaje subyacen a los modelos curriculares que se ejercitan en las prácticas de aula de los profesores.

El recorrido en la conceptualización de las prácticas de aula, sirve como fundamento en la presente investigación para establecer la relación entre prácticas evaluativas y prácticas de aula.

4.2.5. Currículo Problematizador por competencias.

La propuesta curricular de la NSM, se enmarca en la línea de los currículos críticos, con enfoque humanista, enfatizando en los aspectos afectivos del ser humano, las humanidades y el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes. Este tipo de currículo gira en torno a la solución de problemas, el pensamiento crítico y los núcleos temáticos, donde lo fundamental es el proceso que se desarrolla y no el dominio de un contenido específico.

En atención a lo anterior, para comprender las bases teóricas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas que sustentan este enfoque es necesario tener en cuenta los aportes de algunos autores que constituyen el fundamento de su comprensión y desarrollo.

Por lo que se refiere al fundamento filosófico de la enseñanza problémica, se puede afirmar que esta se sustenta en la concepción del materialismo dialéctico sobre el conocimiento científico, al considerar la práctica y la solución de problemas desde la contradicción, esta es la base para el desarrollo del pensamiento abstracto y la vía para acercarse al conocimiento de lo conocido y lo desconocido. Al respecto, Álvarez (1999) expresa que:

La enseñanza problémica se fundamenta en las regularidades de la lógica formal y la dialéctica de la enseñanza que tiende al desarrollo, y de la metodología del pensamiento y de la actividad. Se basa en los principios de la didáctica tradicional, pero

con un nuevo enfoque. Surge del propio método explicativo, pero organizando la búsqueda científica, la independencia y la creación, además de su explicación (p.56).

Lo anterior implica, que para la práctica y solución de problemas, se utiliza la contradicción como forma de estimular el pensamiento abstracto, que permita el acercamiento al conocimiento contextualizado, con un nuevo enfoque que pretenda el desarrollo del pensamiento lógico del estudiante.

García & González (2011), al referirse al fundamento pedagógico del currículo Problematizador por competencia sostienen que, este descansa en los aportes de pensadores como Sócrates, Bacon, Comenio, Pestalozzi, Diesterweg, Armstrong, Varela y Martí. El primero, nos plantea el método de la pregunta, mejor conocido como la mayéutica, el segundo, la búsqueda de la verdad a través del estudio de la realidad mediante el método científico, el tercero, nos aporta las teorías de la enseñanza y el aprendizaje a través de la experiencia, finalmente, los otros autores nos brindan aspectos básicos para la investigación científica, el rol del docente, el método de heurístico, y la importancia de desarrollar el pensamiento del hombre desde temprana edad sin dejar de lado la necesidad de educar al hombre para la vida.

Estos postulados, constituyen los fundamentos esenciales de la formación por competencias y que responden a las necesidades de una época donde es necesario preparar al hombre para la vida, es decir, se concibe el acto de educar como un espacio de

transformación del ser humano que requiere una formación por competencia que le permita insertarse al campo laboral.

Todos los autores, coinciden en plantear que el fundamento de la enseñanza problémica se sustenta en la pregunta y el diálogo como elementos que debe manejar el docente en su estrategia pedagógica para llevar al estudiante al conocimiento, al desarrollo del pensamiento y a la búsqueda de la verdad. Elementos que hacen parte de los planteamientos de la teoría crítica de la educación y la pedagogía comprensiva, lo histórico-dialéctico de Carlos Marx y Engels. Corriente filosófica que se encarga de explicar el desarrollo del hombre y de la sociedad a través de las contradicciones, y que sostiene que "para entender al individuo primero debemos entender las relaciones sociales en las que este se desenvuelve" (Wertsch, 1988, p.75). Entonces, uno de los aspectos a tener en cuenta en el currículo problematizador por competencias son las relaciones que establece el estudiante en relación a la realidad en la que interactúa, con docentes, compañeros de aula y adultos. Cuando se plantea un ámbito conceptual y se quiere generar contradicción, son las situaciones que vive el estudiante las que permiten crear una situación problémica que lo lleve a buscar el conocimiento para resolverlo.

Estas teorías, enfatizan en la interacción del individuo con su entorno. Básicamente, se plantean tres grandes principios que guardan relación con la enseñanza problematizadora: primero, la creencia en el método genético y evolutivo; segundo, que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en los procesos sociales; y tercero, que la comprensión de signos media entre esos procesos mentales. (Wertsch, 1988).

Lo anterior implica que, lo importante es cómo estos tres elementos se evidencian en los diferentes procesos sociales e intelectuales que desarrollan los estudiantes y cómo ayudan a la construcción del conocimiento. En el proceso de aprendizaje, es donde estos elementos se interrelacionan, porque en éste se estimulan los procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas. La interacción se da en los diferentes contextos donde actúa el ser humano y siempre está mediada por el lenguaje. Los procesos mentales que se dan en esta interacción social son interiorizados en ese aprendizaje social. (Vygotskys, 1984), lo explica en el principio interpsicológico (o de los procesos psicológicos superiores), al expresar:

por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está arraigado a lo social. De este modo, las relaciones del niño con la realidad desde el comienzo son, relaciones sociales (p.281).

En referencia a lo anterior, el desarrollo de cada persona se da en los procesos de interacción social con otras personas, que comparten información cultural, lo cual implican el trabajo en grupos pequeños, la interacción social y dinámica de grupo y la práctica comunicativa.

Este tipo de interacción cumple dos funciones: la función de la comunicación y la función de lo individual, en donde el lenguaje sería el instrumento de comunicación e interacción social que favorecería el desarrollo del pensamiento. Por ejemplo, cuando se le pide al estudiante que relacione situaciones de la vida real con la teoría estudiada, además que

explique o justifique las conclusiones a las que llegó después de analizar, discutir y reflexionar la teoría con sus compañeros y con el docente, se amplían sus posibilidades para aprender. El autor, desde el funcionamiento interpsicológico explica el papel que juega la cultura en el desarrollo de cada persona, en el sentido de considerar que los conocimientos científicos son instrumentos culturales, que le aportan a quien aprende información valiosa para que internamente la asimile y modifique su modo de pensar. Desde esta postura, la enseñanza problematizadora propone métodos que favorecen la comprensión profunda del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

En esta misma línea la fuente teórica proporciona la concepción de la enseñanza problémica. Majmutov (1983), citado por (Rodríguez, 2008), la define cómo:

La actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición, explicación y a la dirección de la actividad de los alumnos en la asimilación de conocimientos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas, cómo en el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución (p. 2).

Lo anterior sostiene entonces, que la enseñanza problémica le permite al docente integrar diferentes métodos de enseñanza de forma que favorezcan la asimilación del conocimiento de manera creativa.

En el contexto internacional, (Magendzo, 1994), propone para la escuela el currículo problematizador, al respecto sostiene que:

es importante entender que el diseño basado en los problemas es una actividad grupal, donde en conjunto, educadores y alumnos conversan entre sí para definir el problema, seleccionar la estrategia de solución del problema, identificar los conocimientos y recursos disponibles (p.19).

Esta posición curricular obedece a la consideración de que el conocimiento se construye en el proceso de solución de problemas, de modo que el conocimiento en tanto, constituye saber y saber hacer, esto se configura cómo respuesta cognitiva a un interrogante, es decir, que se traduce en una comprensión más profunda y amplia del mundo, o bien conduce a la transformación de problemas prácticos, para facilitar el desarrollo del pensamiento, las habilidades y competencias, y desarrollar en los docentes la habilidad pedagógica para la modelación del proceso lógico de su pensamiento en la formulación de habilidades y competencias y de su modo de actuación.

En el contexto colombiano, Medina (1997), citado por Ortíz, (2009) abordan la enseñanza problémica cómo una propuesta en la que el espacio donde se definen los problemas que tienen una significación para los jóvenes lo constituye básicamente su vida cotidiana y los conflictos de su entorno social. Al respecto expresa que "es un proceso de conocimiento que formula problemas cognoscitivos y prácticos, utiliza distintos métodos y

técnicas de enseñanza y se caracteriza por tener rasgos básicos de la búsqueda científica".
(p.105)

En consecuencia afirma que, la utilización de la enseñanza problémica en la práctica escolar exige desarrollar el pensamiento y la comprensión de la realidad sobre la base de la dinámica de sus contradicciones reales.

A manera de resumen, en la enseñanza problémica, no sólo se busca la apropiación del conocimiento científico, sino que se fortalece el proceso metodológico donde el estudiante aprende a producir ese conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad e interés por la búsqueda de conocimientos, además, aprende a sortear dificultades y problemas propios de su vivir, superando su propia realidad. Por tanto, la enseñanza problémica "posibilita hacer inferencias teóricas que pueden mejorar el proceso de apropiación creativa de los conocimientos por parte de los estudiantes" (Ortiz, 2009, p.47).

Indudablemente, la esencia de la enseñanza problémica es la contradicción, entendida ésta, cómo el epicentro que propicia el desarrollo del pensamiento en el proceso de enseñanza - aprendizaje y la búsqueda de lo desconocido. Autores cómo Majmutov (1983), Martínez y Alemán (2006), Rodríguez (2008) y Azcuy (2010), coinciden en afirmar que la contradicción permite el desarrollo del pensamiento creativo, el interés por abordar el estudio de la realidad y el acercamiento al conocimiento desde los principios de la dialéctica, cómo una necesidad inherente al proceso de formación del estudiante que explica y aborda la solución de problemas reales del contexto. En este orden de ideas consideran que la enseñanza problémica requiere de

ciertas condiciones para su desarrollo, entre las que se destacan las contradicciones que deben revelar las preguntas problémicas y las situaciones que ofrece el docente a sus estudiantes, desde el estudio del contenido de su área, las cuales deben permitirles encontrar forma independiente, modos de solución a las tareas bajo la dirección inmediata o mediata del profesor.

Por lo tanto, a partir de lo indicado desde el punto teórico de los diferentes autores, se comprende que la enseñanza problémica, facilita la integración de la teoría con la práctica en un mismo momento (tiempo) y en un mismo lugar (espacio) del proceso de aprendizaje, lo que ayuda a la formación integral de los estudiantes que participan en la actividad, ya que se da el proceso de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Asimismo, se vinculan los aprendizajes a situaciones reales y a la solución de problemas y necesidades vigentes de quienes participan en la actividad; favorece el desarrollo del espíritu investigativo, por cuanto promueve y desarrolla la capacidad de reflexionar en grupo y trabajar en equipo con un enfoque interdisciplinario, y cómo respuesta a la necesidad de operar sobre una realidad multifacética y compleja; fomenta la participación activa y responsable en la propia formación, y la asunción de las tareas del proceso investigativo; estimula el liderazgo democrático, no solamente del docente sino de todos los participantes en el proceso de investigación, y facilita el aprendizaje en la práctica de los valores democráticos y de la participación.

En atención a todas estas concepciones, se asume que el currículo problematizador por competencias es una "construcción cultural que se da en el proceso de solución de problemas para desarrollar habilidades y competencias en el estudiante y en el docente, que favorezcan

formas de adaptación y modos de actuación aplicables a cualquier contexto". García & González, (2011).

Tomando como referencia estos aportes, en la investigación, se considera fundamental la revisión documental en torno al diseño curricular en la NSM, con el fin de guiar a los investigadores en la interpretación del objeto de estudio, a partir de los resultados obtenidos entre el contraste de los documentos (currículo, planes de área, planes de clase, malla curricular, registro diario de actividades, evaluaciones), que orientan la planeación de las prácticas de aula, y el diálogo reflexivo que cada integrante asume en las concepciones del currículo problematizador por competencias, con la intención de comprender si las prácticas evaluativas corresponden al currículo implementado en la institución educativa.

Los métodos problémicos.

En el análisis sobre la enseñanza problémica, diferentes autores presentan acuerdos y desacuerdos en cuanto a la existencia de los métodos. Sin embargo, existen algunos elementos básicos en sus planteamientos, que orientan la discusión. La psicopedagogía y la psicología, por ejemplo, relacionan el concepto de método con variadas concepciones que se asocian a las respectivas escuelas y tendencias. Así, las didácticas de cada área del conocimiento tienen sus especificidades y gran diversidad en la clasificación de los métodos.

Azcuy y Torres (2010), proponen que se elimine el método heurístico, por considerar que todos los métodos problémicos son heurísticos. Sin embargo, otro grupo de investigadores de la enseñanza problémica entre estos, Martínez (1987, citado por Azcuy, 2010), Surín Y,(1981) y Torres F, (1996), consideran, que cada área y ciencia tiene un enfoque particular, algunos métodos son aplicables a varias de ellas y otros no, dada la especificidad de cada disciplina.

Finalmente, Torres et al (1996) cierran la discusión al asumirlo cómo un procedimiento del método de búsqueda parcial. De hacer extensivo el criterio de Torres (1996), a la clasificación de Surín (1981), sería necesario eliminar la conversación heurística cómo método, reduciéndolos solo a tres, quien ve la conversación heurística cómo una búsqueda parcial. Sin embargo, restringir la conversación heurística a un diálogo mental, es prescindir del intercambio de conocimientos que resultan de ese encuentro pedagógico entre docentes y estudiantes, elemento indispensable para la solución de problemas y dentro de las contradicciones, siendo el diálogo un procedimiento aplicable y necesario en el estudio de las diferentes áreas y disciplinas, además de ser el fundamento de la heurística.

Por otro lado, la enseñanza problémica, no rechaza totalmente los métodos de carácter reproductivo o memorístico ya que estos toman parte en el proceso de enseñanza y aprendizaje, cómo base de aquellos que propician la independencia en la búsqueda y apropiación de conocimientos. En este sentido, son necesarios los métodos que permiten hacer verificación de los aprendizajes y de otros que permitan desarrollar la memoria, tal es el caso de fórmulas, nombres y símbolos de elementos, por citar algunos. Sin embargo, se proponen algunos métodos

que estarían encaminados a mejorar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el estudiante tales como: la exposición problémica, la búsqueda parcial y el método investigativo, los cuales orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la reflexión, la creatividad, la actividad independiente, el interés por apropiarse de nuevos conocimientos y el desarrollo de valores, teniendo en cuenta que su esencia está en la contradicción dialéctica y en el carácter contradictorio del conocimiento.

Este carácter contradictorio de la enseñanza problémica y la flexibilidad en sus métodos es lo que permite que se den los procesos de apropiación y producción del conocimiento en el estudiante, así como un accionar del maestro distinto, al pensar en la enseñanza. Al respecto, Azcuy et al. (2010) plantea que:

el profesor, al planificar su clase, debe tener en cuenta el método, es decir, cómo va a enseñar, acción que debe partir del objetivo de la actividad docente cómo componente esencial del proceso docente-educativo. Es el método el que precisa el modo de proceder. Al determinar el método, el docente debe ser muy preciso y seleccionar aquel, que en verdad, coadyuve al logro del objetivo (p.51).

Por tal motivo, los métodos que el docente utilice en su área de enseñanza, pueden ser variados y flexibles, dado que lo importante al momento de seleccionarlos y aplicarlos, es que se puedan generar contradicciones y plantear situaciones problémicas que le permitan al estudiante reflexionar, dialogar e interactuar con sus compañeros, con el docente y con el conocimiento y ayuden en la búsqueda independiente de solución a las situaciones problémicas.

Por lo tanto, la enseñanza problémica requiere de un docente que asuma el rol de mediador. Cómo lo afirma Tébar, (2009), se define cómo su mismo nombre lo indica, en "un intermediario, un amplificador, un adaptador, un organizador y un diseñador de procesos formativos" (p.20).

En esta concepción, el profesor debe actualizar el repertorio de metodologías y variar sus herramientas, para lograr mejores interacciones estudiante - profesor y facilitar abiertamente la motivación al cambio.

Para este autor, existe una necesidad inaplazable de repensar acerca de los principios pedagógicos para darle significado a la teoría de la mediación en relación con su práctica de docente, para que construya la identidad de mediador en los procesos de enseñanza aprendizaje y así enriquezca su accionar en el aula.

Categorías de la enseñanza problémica.

Para una comprensión de la enseñanza problémica ésta se concreta en cinco categorías a saber: la situación problémica, el problema docente, la tarea problémica, la pregunta problémica y lo problémico, las cuales se convierten en los instrumentos utilizados por el docente para desarrollar la clase y aplicar sus métodos. Es decir, cada método tiene su accionar en un grupo de categorías que determinan los puntos clave del proceso de producción intelectual en esta enseñanza.

La situación problémica: esta se asume cómo una descripción diagnóstica de una realidad contextualizada que genera dilemas, incertidumbres y conflictos cognitivos, actitudinales y procedimentales, que conllevan al desarrollo de procesos investigativos, generando nuevos conocimientos aplicables a la solución de problemas pedagógicos en cualquier contexto. Martínez (1987), citada por Azcuy et al, (2010), afirma que la situación problémica tiene dos aspectos básicos, el conceptual y el motivacional. El aspecto conceptual se plantea y se resuelve desde la contradicción y el motivacional; es el que impulsa y estimula al estudiante para apropiarse del conocimiento a partir de los elementos que conoce. Es un momento de tensión intelectual, provocado por el docente y dirigido al alumno en el que se evidencia la contradicción entre el sujeto que aprende (actividad cognoscitiva) y el contenido de enseñanza. El docente, a través del método, debe desencadenar todo el proceso de solución del problema, crear las condiciones para construir el conocimiento, provocando, ante todo, el movimiento de los procesos de pensamiento y la necesidad de la búsqueda. La situación problémica, debe reunir unas características, es por esto que supone una interacción, entre el que enseña y el que aprende.

Azcuy et al (2010), centran sus planteamientos sobre la situación problémica, desde los postulados de Guanche (1997), citado por Azcuy (2010), que detallan a modo de ejemplo, las distintas maneras de presentarla a los estudiantes; algunas de estas son: situaciones basadas en fenómenos, el funcionamiento de objetos y procesos reales que aparentan tener una causa diferente a la verdadera, o que manifiestan contradicciones entre lo conocido y lo desconocido, situaciones originadas de una actividad experimental o relatada en la clase, cuyos

resultados son inexplicados, relatos de "ciencia-ficción" o cuentos juveniles, situaciones cuyo contenido está basado en dos puntos de vista opuestos, pero parcialmente aceptables o verídicos, situaciones en las que se manejan dos criterios opuestos sobre un tema de ciencias, de los cuales el acertado es aparentemente erróneo, presentando fenómenos y procesos químicos que acarrearán consecuencias inesperadas para quien no conoce su esencia.

El problema docente: situación que plantea una exigencia que requiere ser resuelta por el estudiante y que al mismo tiempo obliga al docente a utilizar un procedimiento distinto en la búsqueda y aplicación de estrategias de solución. Este refleja la asimilación de la contradicción por parte del estudiante, se plantea en forma de pregunta, pues, su propósito es guiar la búsqueda y establecer de manera implícita un problema. De ahí su relación, con la situación problemática, para que se resuelva el problema docente, el estudiante debe resolver la contradicción, desde la búsqueda y hallazgo de nuevos conocimientos y desde la aplicación de los conocimientos que posee. Por esto debe existir una contradicción que motive al estudiante a una búsqueda que pueda ser resuelta por él, de lo contrario perdería su esencia, pues el hecho de relacionar los conocimientos previos con lo que le falta por conocer para encontrar la solución es lo que le permite el desarrollo de su pensamiento.

El problema docente se plantea en dos momentos, uno objetivo y otro subjetivo. Azcu y et al (2010), sostiene que:

En el objetivo se encuentran los datos y las informaciones que sirven de punto de partida y que permiten resolverlo, hallar la incógnita, la contradicción y el momento

subjetivo en el que el estudiante debe estar preparado para hallar la solución del problema docente (p.8).

La tarea problémica: relacionada con la búsqueda de conocimientos y métodos propios de actuación, que conlleven a resolver el problema docente mediante actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula de clases. La tarea problémica, debe reunir las siguientes condiciones.

Presentar una dificultad que requiera investigación, sin contener ni sugerir la solución, ser novedosa y atractiva para estimular el deseo de resolverla y tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para que les resulte posible hallar las vías posibles de solución. Minujin y Mirabent (1989), citadas por Azcuy, (2010, p.92).

Las tareas requieren acciones colectivas e individuales que aseguren los procesos de interacción social e individual, en este sentido, deben planearse actividades con dos niveles de exigencia: en el primer nivel actividades en las apliquen los conocimientos que ya poseen, y en el segundo nivel, actividades que requieran mayor esfuerzo intelectual para resolverlas.

Las preguntas problémicas: permiten la contrastación entre la teoría científica y las realidades contextuales y llevan a la solución del problema docente. Además, propician que el estudiante se apropie del conocimiento. En la enseñanza problémica, la pregunta es un componente obligado

y se integra al sistema con la tarea, el problema y la situación problémica. Se pueden considerar, no solo cómo parte de una tarea, sino cómo la expresión lógica del problema y el motor que impulsa al estudiante a la solución del mismo. La pregunta problémica exige ciertas condiciones, "que implique una dificultad, pero que pueda ser "vencida", provocar cierta sorpresa y poseer un enlace entre los conocimientos y antecedentes que ya poseen los estudiantes, con los conocimientos que se quiere asimilar" Alemán, (2006, p. 36).

Entonces, la pregunta es el eje modular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantean en el grupo cómo tareas o actividades a realizar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo problémico: considerado por algunos autores cómo un principio de la enseñanza problémica, dado que su presencia es indispensable en el proceso de aprendizaje y constituye la utilización de las contradicciones dialécticas en este proceso. Lo problémico activa un estado emocional que provoca en el estudiante el deseo de investigar y poder solucionar lo desconocido. Su uso está determinado por las características de las tareas y preguntas problémicas, es decir, que a mayor complejidad en la tarea y la pregunta, mayor será el desarrollo intelectual del estudiante, puesto que ello condiciona la actividad de búsqueda intelectual. Rodríguez et al (2008, p.70-79), propone una secuencia de trabajo que los docentes pueden emplear para preparar una clase empleando la enseñanza problémica: 1. Estudiar el Programa, el Plan de Estudio y objetivo a lograr para el ámbito conceptual. 2. Determinar la situación problémica principal, el problema docente, las preguntas y tareas problémicas y agruparlos de acuerdo con los objetivos y el contenido del tema, diseñar los

recursos metodológicos para provocar la reacción necesaria en los estudiantes. 3. Elegir las actividades prácticas que contribuyan a solucionar los problemas a partir del propio contenido. 4. Creación de un ambiente que estimule el desacuerdo (discusión) 5. Provocar la duda en el estudiante, así como el cuestionamiento y la insatisfacción con los resultados 6. Convertir el salón en un escenario de disputas apasionadas donde se debate la vida cómo un tema de interés con rasgos históricos y científicos 7. Manifestar amplitud de puntos de vista, no imponer su criterio, ser flexible y reconocer el valor de las opiniones de los alumnos, aun cuando éstos piensen diferentes a él. 8. Resumir con brevedad y en forma convincente el debate producido, dando paso a la próxima situación problémica secundaria o pregunta que dará paso de un aspecto del sumario de la clase a otro, vinculándolo con los objetivos a alcanzar. 9. En las conclusiones de la clase se debe destacar cómo resultado del debate la solución dada a la situación problémica principal, al problema docente y a la tarea problémica, haciendo énfasis en la esencia de lo tratado. En este momento puede plantearse alguna tarea problémica para resolver para la próxima clase, por equipos o incluso de manera diferenciada a los estudiantes más aventajados y a los que han presentado dificultades.

A manera de conclusión, la enseñanza problémica, busca acercar al estudiante y al docente en las diferentes maneras de llegar al conocimiento, a partir de métodos que garantizan la búsqueda de respuesta a sus contradicciones, alcanzando comprensiones cada vez más profundas de la realidad y desarrollando competencias, que favorezcan el desarrollo del pensamiento.

Las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en el contexto del currículo problematizador por competencias.

Asumir el estudio de las concepciones de los docentes de matemáticas, en la implementación de un currículo problematizador por competencias, exige hacer una reflexión sobre sus prácticas de aula, que permitan encontrar la lógica de sus pensamientos y sus acciones en el ejercicio de la docencia, en especial de sus prácticas evaluativas. Así que, para analizar sus prácticas de aula, es necesario hacer un recorrido que dé cuenta de las posiciones epistemológicas que han asumido otros autores para poder comprenderlas e interpretarlas.

En este orden de ideas, Cifuentes M, (1997), Tejera, et al (2000), García et, al (2008) y Beltrán et, al (2008), realizan una reflexión acerca de las prácticas, a partir de la revisión de estudios sobre el tema. Afirman que el docente debe sentirse obligado a que en su trabajo, pensamiento y acción tengan un punto de coincidencia, para que se sienta comprometido a resolver el problema de fundamentación conceptual de sus prácticas de aula desde un discurso coherente a su modo de actuar y de realizar la enseñanza, donde no exista el divorcio que actualmente se da entre la teoría y la práctica, ya que cada docente posee un conocimiento elaborado, que no se discute en la práctica, y que por lo tanto se vuelve inútil para él, debido a que en su ejercicio profesional muchas veces le toca optar por otras opciones.

En Colombia, Beltrán, Villamizar, & Quijano, (2008), sostienen que los profesores no son conscientes de sus concepciones, además que la relación pensamiento-acción carece de coherencia. Razón por la cual sustentan la pertinencia de diseñar programas de formación docente orientados a la reflexión sobre su práctica pedagógica. Es decir, toda propuesta curricular que se desee implementar debería partir, según ellos, de las concepciones que tienen los docentes sobre el objeto de la disciplina, que sustente la forma de enseñarla y aprenderla, lo que justifican cuando expresan que:

Las decisiones y acciones de los profesores respecto a la asignatura que enseñan, están estrechamente ligadas a las concepciones de su formación disciplinar, las cuales se explicitan en el entendimiento de la naturaleza de la disciplina y de la enseñanza de ésta, manifestado en las formas de representarla y formularla para hacerla comprensible a sus estudiantes (p. 43).

Se puede decir que todo esto evidencia que los investigadores orientaron su estudio desde la perspectiva de Shulman (1986). Además, comparten nuestra preocupación y la de otros investigadores en el país por analizar y comprender las prácticas de los docentes, con el propósito de promover nuevas maneras de actuar para mejorar la labor educativa.

Resultado de la reflexión anterior, se asumen las prácticas de aula cómo “un hacer pensado, reflexionado y materializado en los encuentros entre docentes y estudiantes con la intención de hacer explícita su concepción de enseñar, y darle significado al acto de aprender”. Lo que quiere decir que el docente que construye sus prácticas de aula a partir de las reflexiones

profundas entre la teoría y la práctica está comprometido con la mejora de la enseñanza (García & González, 2011, p.80).

En consecuencia, se hace un intento por comprender las prácticas de aula que desarrollan los docentes con los estudiantes en formación, en el ejercicio de un currículo problematizador por competencias, con el propósito de encontrar los fundamentos teóricos y empíricos que sustentan dichas prácticas para lograr el desarrollo del pensamiento creativo de los estudiantes que se preparan para ejercer la docencia en variados contextos en coherencia con el cuarto objetivo de investigación.

4.2.6. Sistema de evaluación en Colombia.

En las últimas décadas en Colombia se han producidos cambios significativos en el campo educativo, donde uno de los pilares sobre los cuales recaen los cambios estructurales tiene que ver con la evaluación, en este sentido en 1994 se expide la ley 115 y el decreto 1860 del mismo año, en este decreto se establece lo relativo a la evaluación de los logros del alumno, se afirma que “la evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresara en informes descriptivos” (p.17). Es decir, la evaluación está determinada por logros e indicadores de logros de acuerdo a la resolución 2343 de 1996, incluyéndose entre otros elementos en el proceso evaluativo (los medios de evaluación, los comités de evaluación, los registros de valoración, la promoción y reprobación), dando inicio a una cultura de la evaluación de la calidad educativa.

Es decir, la evaluación educativa ha experimentado diversos cambios históricos según el posicionamiento filosófico, epistemológico y metodológico predominante. Escamilla & Llanos (1995), puntualizan en torno al concepto de evaluación que:

No existe un concepto unívoco sobre evaluación... (y) que la forma de considerar ésta actividad adquiere connotaciones diferentes en distintas épocas, tendencias y autores, y que cómo todos los elementos del sistema educativo reflejan las tendencias y fines que la sociedad determina para dicho sistema (p.2).

De acuerdo con lo antepuesto, quiere decir que el concepto de evaluación es polisémico y ésta permeado por las tendencias sociales de cada época.

Por otro lado, en procura de fortalecer la calidad de la educación dentro de la política Educativa el Ministerio de Educación Nacional, establece una nueva directriz respecto de los procesos evaluativos, a través del decreto 230 de 2002, y donde en el artículo cuarto, se plantea que “la evaluación de los educandos será continua e integral” teniendo cómo uno de sus principales objetivos “valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos” (p.11).

El Ministerio de Educación Nacional después de varios debates sobre la forma de evaluar y promocionar estudiantes derogo el decreto 230 y promulgó el decreto 1290 del 2009, éste en su artículo tres establece como uno de sus propósitos “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de estudiantes para valorar sus avances” (p.18) , de igual forma en él se reglamenta la autonomía que le da a las instituciones Educativas para que construyan su propio sistema de evaluación institucional cómo parte del proyecto educativo institucional.

Ante esta perspectiva, se toma como referente la Cartilla N° 11 que contiene las fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009, con propósitos fundamentales, en la proporción de diversos elementos que facilitan la comprensión y aplicación, en él se ilustra la forma de implementar el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes y fortalecer en la institución educativa, la autonomía, en los directivos, los docentes y el gobierno escolar.

En atención a lo anterior, es de vital importancia proporcionar de manera precisa la implementación de los sistemas de evaluación en las instituciones educativas, puesto que indica los elementos esenciales y la forma metodológica a tener en cuenta en el diseño y/o resignificación del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes – SIEE - (art. 4, p.1); además con la guía 11, se valida la información para entender la operatividad del decreto 1290 de 2009. Estos referentes proporcionan las bases normativas dentro de las prescripciones legales, supervisiones institucionales y condiciones organizativas analizadas en el segundo objetivo de investigación.

5. Diseño metodológico

5.1. Tipo y enfoque de investigación.

Esta investigación, se enmarca en el paradigma cualitativo, centrado en la perspectiva histórico hermenéutico, dadas las características de las concepciones que construye el ser humano en su actuar en un contexto y las relaciones con él. “la hermenéutica (del griego *hermeneutikós*, interpretación) en términos generales es la pretensión de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece” Rojano, (2015). Es decir, las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas son construcciones elaboradas por él, ellas pueden explicar las acciones que realiza el docente en su actuar en el contexto.

Se utilizó un diseño etnográfico, porque describe las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de manera global en su contexto natural, así como, permite al investigador interpretar las acciones de los docentes desde la observación, escucha y habla. Además, describe y analiza los patrones o regularidades que subyacen en ellas. Al respecto (Creswell J. , 2005), señala que “los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas”. Lo cual es parte fundamental en el desarrollo de esta investigación dentro la identificación de las características de las concepciones de las prácticas evaluativas, dentro del proceso de interpretación.

5.2. Diseño de la investigación.

Esta investigación se realizó, atendiendo las siguientes etapas o fases, explicadas por Rodríguez, Gil, & García (1996), el cual intentan expresar en la ilustración 5 el carácter continuo de la investigación cualitativa, al tiempo que señalan que las distintas fases no poseen un inicio y un final claramente delimitado, sino que interaccionan entre ellas, pero siempre en un camino hacia adelante en un intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Estos autores consideran cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

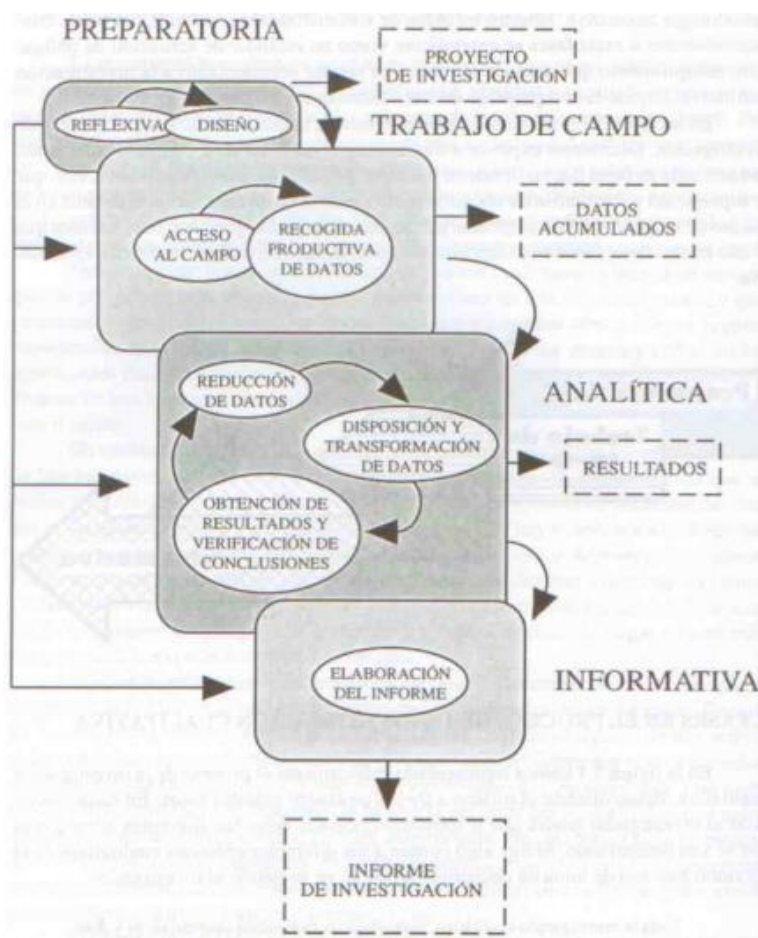


Ilustración 3. Fase y etapas de la investigación cualitativa. Fuente (Rodríguez Gómez et al., 1996: 63).

5.2.1. Fase 1. Fase Preparatoria.

En esta etapa de apertura, relacionada con el primer objetivo de investigación, se realizó la reflexión teórica, que permitió establecer el marco teórico conceptual, para poder darle inicio a la investigación, se determinó el tópico de interés con la construcción y formulación de la pregunta de investigación, a partir de la práctica educativa diaria y de la lectura de trabajos de otros investigadores, artículos e informes de investigaciones relacionadas con las concepciones de las prácticas evaluativas, identificando las características de las concepciones y los constructos teóricos que fundamentan estos procesos a nivel internacional, nacional y regional; después se pasó al diseño de la investigación, mediante la planificación de las actividades que se ejecutaron en las fases posteriores, estructurando la selección de las técnicas investigación para recoger y analizar los datos, tomando como instrumento la entrevista estructurada, la observación participante estructurada y la revisión documental, además del software atlas ti versión 7,5 para la triangulación y organización de la información obtenida. De igual forma se identificó el escenario o contexto de la Institución Educativa NSM, consultando el sistema institucional de evaluación (SIEE) y el enfoque curricular institucional; además del análisis de los resultados de los desempeños de los estudiantes de grado noveno y once en matemáticas, desde los informes académicos y las pruebas externas (Icfes, Pruebas saber, 2013), (Icfes, Pruebas saber, 2014).

5.2.2. Fase 2. Trabajo de Campo.

En esta fase, que buscó dar respuesta al primer, segundo, tercer y cuarto objetivo de la investigación, se realizó el acceso al campo iniciando con el procesos de acercamiento y consentimiento, en el cual se hizo contacto con los docentes y directivos presentado los

objetivos de investigación y las respectivas cartas de solicitud de permisos o consentimientos para ingresar al establecimiento educativo y a las aulas de clases de la Institución NSM; después se efectuó la recolección de datos a partir de la entrevista estructurada, se continuó con la observación participante estructurada de la clase y revisión documental, finalizando con la retroalimentación de los resultados obtenidos y el abandono del campo. Lo anterior se trazó desde la ruta metodológica en la perspectiva etnográfica, caracterizada por permitir recoger información de los docentes de matemáticas desde el contexto natural, observar sus acciones en el desarrollo de las prácticas de aula, prácticas evaluativas y escuchar sus voces.

5.2.3. Fase 3. Analítica.

En esta fase, se realizó la contrastación de la información, sobre las concepciones de las prácticas evaluativas de docentes de matemáticas, la relación de estas con las prácticas de aula y el enfoque curricular institucional, recolectada a través de la observación participante estructurada de la clase, la entrevista estructurada y la revisión documental. Además se utilizó técnica de triangulación, a través del Software Atlas-Ti, 7.5. Este proceso abarcó los siguientes aspectos: codificación de las categorías de análisis, selección de las citas para cada categoría, establecimiento de las relaciones entre códigos y los documentos primarios, se continuó con el establecimiento de familias de códigos, para luego finalizar con la creación del documento matriz para los correspondientes análisis interpretativos.

5.2.4. Fase 4. Informativa.

Esta etapa da cuenta de los resultados obtenidos en las etapas anteriores, se recopiló todo el proceso de la investigación destacando en primer lugar, los logros alcanzados, en segundo lugar, se identificaron los aspectos por mejorar. En tercer lugar, se evaluó los aportes de la investigación, seguido a esto se redactó el informe de la investigación y un artículo científico donde se evidencian los aportes a la calidad de la educación desde la perspectiva de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de la NSM.

5.3. Unidad comprensiva.

Para la ejecución de esta propuesta de investigación se tomó como unidad comprensiva, cinco docentes de matemáticas, los cuales desarrollan actividades académicas de aula en básica secundaria y media, de estos, tres son de género femenino y dos de género masculino, con edades que oscilan entre 40 a 60 años. Cuatro de ellos con más de 5 años de experiencia laboral en la Institución Educativa NSM. Algunos de ellos con estudios de especialización y/o maestría. Dos de ellos con experiencia como docente universitario.

5.4. Categorización de unidades de análisis inicial.

La categorización de esta investigación, se fundamenta principalmente en los aportes de Miguel Santos Guerra, teniendo en cuenta la amplia trayectoria profesional, experiencia laboral, producción intelectual y aportes investigativos al campo de la educación, en torno a la actividad evaluativa y la forma como ésta permite develar las concepciones del evaluador, identificadas en

la fase preparatoria o fase I, dentro de la reflexión teórica, que permitió establecer el marco teórico conceptual.

Dado lo anterior, se partió de identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la NSM, alrededor de los conceptos de prácticas evaluativas y prácticas de aula, mediante el análisis explicativo teniendo como referencia algunos elementos para las concepciones del evaluador cómo son: la naturaleza de la inteligencia, los procesos de enseñanza/aprendizaje y la naturaleza de la profesión; para las actitudes del evaluador, las actitudes hacia sí mismo, hacia los evaluados y hacia los colegas y por último, para los principios éticos del evaluador, la estructura y dinámica social, la finalidad de las instituciones y las exigencias morales de la profesión.

De igual forma, para establecer los elementos críticos que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la NSM, mediante el análisis explicativo de algunos factores que condicionan la evaluación, cómo son las prescripciones y supervisiones legales, las presiones sociales y las condiciones organizativas.

Por su parte, para analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en la NSM, tomando como referencia el concepto de prácticas evaluativas y prácticas de aula, mediante el análisis explicativo de las concepciones teóricas e implicaciones prácticas.

Finalmente, para analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el currículo problematizador por competencias de los docentes de matemáticas en la NSM,

alrededor del concepto de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias, éste se realizó a través del análisis explicativo de los pensamientos de los docentes y las prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias.

Al respecto, Santos (2009) asevera que las concepciones de los docentes determinan los tipos de prácticas evaluativas que implementan en el aula de clase, de igual forma los aportes de Marcia Prieto y Contreras (2008), quien afirma que “si se explicitaran las concepciones que informan las prácticas evaluativas, los profesores podrían descubrir la heterogeneidad de concepciones que están orientando sus prácticas e instrumentos evaluativos, los que suelen ser muy diversos y, en ocasiones opuestos” (p.4). La misma autora sostiene que “las concepciones de los docentes influyen los tipos de prácticas evaluativas que se aplican en el aula de clase, si las concepciones fueran evidentes, se podrían utilizar de forma objetiva su diversidad para mejorar los instrumentos utilizados en las prácticas evaluativas”. Esto quiere decir que, las creencias revelan concepciones sobre enseñanza y evaluación totalmente antitéticas que producen efectos también opuestos en los estudiantes, que los alienan o los emancipan.

De lo anterior se deduce, que los profesores someten a sus estudiantes a procesos evaluativos cuyo sentido estaría informado primordialmente por sus concepciones y a la vez por las prácticas evaluativas de los profesores, sin atender a la naturaleza del contenido a evaluar o las características, dificultades y posibilidades de los estudiantes y del contexto en el cual se desarrollan.

Esta situación tiene efectos importantes en los estudiantes, algunos de los cuales pueden traer consecuencias bastante críticas y desfavorables para ellos. Una de las más sustantivas está referida a la imagen de sí mismo que se construyen, la que puede ser distorsionada y/o generar sentimientos de sobrevaloración, dependencia o inseguridad, obstaculizando así, la construcción de su identidad personal. Al respecto, es necesario precisar que la identidad y autoestima de los estudiantes se ven afectadas en gran medida por sus éxitos y fracasos escolares (objetivados en los resultados de las evaluaciones), pues estos se constituyen cómo “los nutrientes principales en el desarrollo de la personalidad” (Litwin, 1998, p.21).

Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas.

Tabla 1. Categorías de análisis.

ámbito temático	Problema de investigación	Pregunta de Investigación	Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías	Sub categorías
Concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencias en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.	Las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencias en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.	¿Cuáles son las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencias en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería?	Interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencias en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.	Concepto de Prácticas Evaluativas	Concepciones del evaluador
						Naturaleza de la inteligencia
						Proceso de enseñanza – aprendizaje
						Naturaleza de la profesión
						Actitudes del evaluador
						Hacia sí mismo
						Hacia los evaluados
						Hacia los colegas
						Principios éticos del evaluador
						Estructura y dinámica social
						Finalidad de las instituciones
						Exigencias morales de la profesión
						Prescripciones legales
						Supervisiones institucionales
						Presiones Sociales
						Condiciones Organizativas
						Concepto de prácticas evaluativas y prácticas de aula
						Concepciones Teóricas
						Implicaciones Prácticas
						Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

	Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el Currículo	Concepto de prácticas evaluativas y currículo	Pensamiento de los docentes
	Problematizador por competencias de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería	problematizador por competencias	Prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias

Fuente. Adaptado del documento. “Categorización y triangulación cómo procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa”. Francisco Cisterna Cabrera, 2005. Pág. 66.

Tabla 2. Análisis de categorías.

Categorías	Sub categorías	Indicadores	
Concepto de Prácticas Evaluativas	Naturaleza de la inteligencia	¿A qué atribuye los fracasos o éxitos de los estudiantes en las prácticas evaluativas que realiza en el área de matemáticas?	
	Concepciones del evaluador	Proceso de enseñanza/aprendizaje ¿Qué criterios utiliza en las prácticas evaluativas para comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido en los estudiantes?	
		Naturaleza de la profesión ¿Qué concepto tiene acerca de la naturaleza de su profesión y cómo se evidencia en las prácticas evaluativas?	
	Actitudes del evaluador	Hacia sí mismo	Si en la implementación de las prácticas evaluativas, se evidencia que el aprendizaje no se produce. ¿De quién es la responsabilidad?
		Hacia los evaluados	¿Qué actitud asume hacia los evaluados, cuando estos realizan críticas al proceso de las prácticas evaluativas en el área de matemáticas?
		Hacia los colegas	¿De qué manera reflexiona los resultados obtenidos en matemáticas, al compararlos con los resultados de los demás compañeros y de las demás áreas?
	Principios éticos del evaluador	Estructura y dinámica social	¿De qué forma tiene en cuenta las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes en el proceso de las prácticas evaluativas?
		Finalidad de las instituciones	¿De acuerdo a su criterio, la finalidad de las prácticas evaluativas, en el área de matemáticas, tiene un carácter competitivo o formativo?
		Exigencias morales de la profesión	¿En su práctica evaluativa, de qué manera fortalece los principios básicos de la relación humana y del ejercicio profesional responsable?
	Elementos que condicionan las prácticas evaluativas	Prescripciones legales	¿Qué disposiciones legales condicionan, inspiran y regulan sus prácticas evaluativas en el área de matemáticas?
Supervisiones institucionales		¿Realiza las prácticas evaluativas desde su perspectiva particular o siguiendo las pautas reguladoras de la institución educativa?	
Presiones Sociales		¿Cómo las prácticas evaluativas que promueve en el área de matemáticas tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes y padres de familia?	
Condiciones Organizativas		¿Qué condiciones organizativas tiene en cuenta al momento de realizar las prácticas evaluativas en el área de matemáticas?	

Concepto de prácticas evaluativas y prácticas de aula	Concepciones Teóricas	¿Qué relación existe entre las prácticas evaluativas y las prácticas de aula en el área de matemáticas?
	Implicaciones Prácticas.	¿Qué propone para mejorar las prácticas evaluativas y optimizar el desarrollo de las prácticas de aula en el área de Matemáticas?
Concepto de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias	Pensamientos de los docentes	¿Qué relación existe entre las prácticas evaluativas en el área de matemáticas y el currículo problematizador por competencias?
	Prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias	¿Cómo se evalúan los aprendizajes en un currículo problematizador por competencias en el área de matemáticas?

Fuente: adaptada por los autores del proyecto. 2017.

5.5. Técnicas e instrumentos de recolección de la información.

De acuerdo a Albert (2007:231), citado por (Herrera Herrera, 2014), sostiene que “en el enfoque cualitativo, la recolección de datos ocurre completamente en los ambientes naturales y cotidianos de los sujetos e implica dos fases o etapas de forma general : (a) inmersión inicial en el campo y (b) recolección de los datos para el análisis”, para lo cual existen distintos tipos de instrumentos, en la presente investigación se utilizaron la entrevista estructurada, observación participante estructurada y la revisión documental, dentro de estos, los registros de los instrumentos que utiliza la institución y el docente para el desarrollo de las prácticas evaluativas con los educandos.

Entrevista estructurada o formal.

La entrevista, más que un simple interrogatorio, es una técnica basada en un diálogo o conversación “cara a cara”, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida (Arias, 2012, p. 74).

De igual manera, (Arias, 2012), afirma que es la que se realiza a partir de una guía prediseñada que contiene las preguntas que serán formuladas al entrevistado. En este caso, la misma guía de entrevista puede servir como instrumento para registrar las respuestas, aunque también puede emplearse el grabador o la cámara de video (p. 74). Con este instrumento se recolecto información en torno a las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, la cual permitió identificar las características, los elementos críticos, así como la relación con la práctica de aula y el currículo problematizador por competencias.

Observación Participante.

Otro elemento es la observación, la cual es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos. (Arias, 2012, p. 69). En este sentido en la observación participante “el investigador pasa a formar parte de la comunidad o medio donde se desarrolla el estudio” (Arias, 2012, p. 69), así mismo, esta se clasifica en libre y estructurada, en la investigación se utilizó la observación

estructurada, que “es aquella que además de realizarse en correspondencia con unos objetivos, utiliza una guía diseñada previamente, en la que se especifican los elementos que serán observados” ” (Arias, 2012, p. 70). Este instrumento permitió recopilar información del docente en su ámbito natural de trabajo, de tal forma que se pudo identificar en el escenario de la práctica evaluativa los patrones o regularidades de las concepciones que se sustenta en su actuar.

Revisión Documental.

Para Botero (2008), la revisión documental es una técnica que permite rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar fuentes y documentos que se utilizan como materia prima en una investigación; su importancia radica en que permite conocer aspectos organizacionales, estructurales, históricos, contextuales, normativos e institucionales, de opinión pública que se relacionan con el tema de la investigación. En esta investigación se analizaron los instrumentos utilizados por los docentes en las prácticas evaluativas, desde tres elementos que condicionan dichas prácticas: las prescripciones legales, la supervisión institucional y condiciones organizativas, en relación con el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes - decreto 1290 de 2009, ley 115 de 1994, decreto 1860 de 1994 y demás decretos reglamentarios en el marco legal colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional.

6. Análisis e Interpretación de la Información.

6.1. Análisis de la entrevista estructurada.

Partiendo del proceso de análisis de la información obtenida en la entrevista individual y atendiendo a los objetivos específicos de la investigación, se realizó el análisis interpretativo, basado en planteamientos teóricos de varios autores, particularmente Santos Guerra (2003), el cual afirma que:

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicarla evaluación, se podría llegar a las concepciones que tiene el profesional que la práctica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal (p.1). Esto es, que la evaluación está influenciada por los diferentes aspectos inmersos en el diario vivir, cómo las leyes, normas, pensamientos, formas de ser, actuar, costumbres, y la manera de realizarla posibilita obtener información de las concepciones de quien las hace respecto a su entorno.

Seguidamente, para tener una aproximación que posibilite dar respuesta a la pregunta de la formulación del problema, se hizo el análisis y la interpretación de cada uno de los planteamientos docentes, contrastados con la teoría, desde los objetivos específicos, de acuerdo a las categorías y subcategorías construidas en la investigación, tomando como referencia los planteamientos de Santos (2003) en torno a las concepciones de las prácticas evaluativas.

En relación al primer objetivo, las siguientes tablas (de la N° 3 a la N° 1) muestran en síntesis, la información obtenida del análisis de las concepciones, actitudes y principios éticos del evaluador, indicando la categoría, subcategoría, indicador o pregunta orientadora, voces de los docentes cómo resultado de su disertación, interpretación de los resultados o discurso y análisis interpretativo en referencia a los teóricos, finalmente se presenta un Análisis explicativo.

Tabla 3. Análisis de las concepciones del evaluador: Naturaleza de la inteligencia.

Objetivo específico N° 1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.		
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.		
Sub categoría:	Concepciones del evaluador:	Naturaleza de la inteligencia.	
Indicador:	¿A qué atribuye los fracasos o éxitos de los estudiantes en las prácticas evaluativas que realiza en el área de matemáticas?		
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-Teórico.	
Docente 1. Los fracasos a veces se dan porque los estudiantes vienen de hogares muy disfuncionales , hay estudiantes que no tienen madre ni padre, eso se nota en el actuar, en la ropa y muchas veces un estudiante que los padres no los organizan, no los han enseñado a estudiar, porque eso se aprende en casa, tampoco tienen tranquilidad o silencio para estudiar, por eso he optado por una práctica, tengo un grado especial que me critica, es el grado 6-1 donde me dicen: ¿profesora y por qué usted deja abrir el cuaderno?, respondo , porque ustedes ni siquiera manejan el cuaderno, háganlo con cuaderno abierto y es así y no lo ganan, así los enseño hacer organizados , el éxito se da cuando empiezan a coger la técnica, están más pendientes a las	Atribuye el fracaso a la falta de acompañamiento por parte de los padres de familia en el proceso de aprendizaje. Es decir, para acceder al conocimiento no existe responsabilidad docente. Atribuye el éxito a la responsabilidad y disciplina de estudio y así asimilar los procesos lógicos del pensamiento matemático.	La inteligencia es algo que se construye, está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos (Santos, 2003).	

clases y a tomar apuntes, porque el otro no le presta el cuaderno en el momento de evaluar, el éxito radica en que ellos pueden decir, este ejercicio se parece a este otro, que haya una lógica, y la lógica hacen que estos vayan produciendo.

Docente 2.

Las matemáticas es cómo una cadena que viene desde preescolar y en esa cadena encontramos que la base está en esa etapa, donde nosotros primero le transmitimos no miedo hacia las matemáticas a los estudiantes, si no que ellos se enamoren de ella y eso se da desde preescolar, el fracaso diría que es el poco entendimiento de la parte teórica que se maneja.

El estudiante dice que sabe, que si se la sabe, pero cuando tú lo pones a que la aplique en un ejercicio, por ejemplo la suma, tú le preguntas a un chico que es sumar, se quedan así cómo idos, o sea la piensan demasiado, a un estudiante de grado octavo que es sumar, que es restar quedan como confundidos, o sea no saben, según ellos saben sumar. Saben sumar pero no saben que es sumar, ellos cómo que lo hacen mecánicamente en el momento y ya, en la suma tú amplias esos conjuntos numéricos y ellos tienen que sumar, pero ellos no saben que es sumar, tenemos problemas, por ejemplo, en grado octavo que se manejan mucho, que se comienzan con números reales y hay que sumar los irracionales, ese concepto de ellos, que sumar es cómo agrupar las cosas que tienen características comunes, así entonces ellos no son exacto.

La construcción de los conceptos tiene sus inicios desde los primeros grados de escolaridad.

Atribuye el fracaso al estudiante, por la falta de comprensión en la apropiación de la parte teórica o conceptual. Es decir, para acceder al conocimiento no existe responsabilidad docente.

La inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse.

Clasifica y etiqueta a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades según su desempeño. (Santos, 2003).

Inteligencia cómo habilidad mecánica. Tendencias repetitivas (memorizando): copiar, recitar, adquisición de habilidades de procedimiento... (Ortiz W. E., 2011).

Docente 3.

Tiene muchos aspectos, desafortunadamente nuestros estudiantes vienen

El acceso al conocimiento matemático está influenciado por aspectos

La inteligencia es algo que se construye, que depende de influjos

<p>condicionados que las matemáticas son difíciles, entonces ahí es donde a los docentes nos toca jugar un rol importante y mostrarle esa parte positiva que tienen las matemáticas, para que él vea que sí se puede y se dé cuenta que las matemáticas es cómo cualquier otra ciencia que se puede aprender y poner en práctica.</p> <p>El éxito cuando uno utiliza herramientas para que los estudiantes se vayan apropiando más de ese conocimiento o de esas competencias con esas herramientas didácticas que les faciliten a ellos una mejor apropiación.</p>	<p>culturales, se resalta el papel fundamental del docente para facilitar los medios que permitan la apropiación del conocimiento por parte del estudiante.</p> <p>Es decir, para acceder al conocimiento existe responsabilidad docente.</p>	<p>culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse. (Santos, 2003)</p> <p>Dimensión educación formal: La inteligencia puede cambiar por las experiencias y los apoyos recibidos a nivel escolar. (Camas & Cubero, 2016).</p>
<p>Docente 4.</p> <p>Los éxitos que se han obtenidos con alguno de los estudiante, se debe a el alto compromiso que ellos tienen que asimilar o fortalecer en sus competencias, también es cierto que hay estudiantes que presentan dificultades a los cuales hay que hacerle un trabajo de acompañamiento, ya sea nombrando algunos monitores que sean sus mismos compañeros o dejándole actividades extracurriculares que permitan el desarrollo de las competencias en el área de matemáticas en cada uno de los componentes, en cada uno de las temáticas desarrolladas en el período.</p>	<p>El éxito del aprendizaje radica en la responsabilidad del estudiante, con el apoyo y acompañamiento del docente y/o grupo de estudiantes. Es decir que existe responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>	<p>La inteligencia es algo que está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos. (Santos, 2003).</p> <p>Condiciones internas intervienen en el proceso: motivación, captación - comprensión, adquisición, retención. (Alonso L. , 2000).</p> <p>Condiciones externas: Las que rodean los actos didácticos y que el docente procurará que favorezcan al máximo los aprendizajes. (Alonso L. , 2000)</p> <p>Importancia de la interacción social. Aprender es una experiencia social, donde el contexto es muy importante y el lenguaje es básico cómo herramienta</p>

mediadora, no solo entre docentes y alumnos, sino también entre estudiantes, que aprenden a explicar, argumentar... Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La socialización se va realizando con "otros" (iguales o expertos). (Van de Velde, Pereyra, & Ochoa, 2013).

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este primer indicador hace referencia a las causas del fracaso o éxito estudiantil, en el proceso de las prácticas evaluativas y la información obtenida de las respuestas docentes fueron variadas, partiendo que para el éxito influyen aspecto cómo la responsabilidad, disciplina de estudio de los estudiantes; la continuidad de los procesos, la motivación, herramientas didácticas, acompañamiento y la responsabilidad docente en el acceso al conocimiento. Para el fracaso se indicó como causas, la falta de acompañamiento de padres de familias, de comprensión teórico conceptual de los estudiantes y la predisposición de los mismos ante la creencia que las matemáticas son difíciles, donde se requieren procesos de acompañamiento docente.

Estas expresiones, son evidencias que en los docentes de matemáticas, no hay una sola causa aparente para el éxito o el fracaso de los estudiantes en las prácticas evaluativas, de forma general se indica que de la correcta o incorrecta intervención de todos los actores del proceso educativo (docentes, padres de familia y estudiantes) dependen los resultados obtenidos.

Al respecto, desde el análisis interpretativo de la teoría, se plantea que:

se piensa que la inteligencia es algo que está condicionada por factores sociales, culturales, lingüísticos, económicos es algo que se construye, que depende de influjos culturales, que tiene la potencialidad de desarrollarse y enriquecerse, clasifica y etiqueta a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades según su desempeño (Santos, 2003, p. 5).

De acuerdo al autor, y de la opinion docente se deriva que la naturaleza de la inteligencia, esta influenciada por diversos factores del contexto , en constante crecimiento educativo y según las capacidades y desempeño del evaluado.

Tabla 4 .Análisis de las concepciones del evaluador: Proceso de enseñanza aprendizaje.

Objetivo específico N°1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución educativa Escuela Normal Superior de Montería.	
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.	
Sub categoría:	Concepciones del evaluador: Proceso de enseñanza – aprendizaje.	
Indicador:	¿Qué criterios utiliza usted en las prácticas evaluativas para comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido en los estudiantes?	
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-Teórico.
Docente 1. De acuerdo a los temas y las diferentes formas de evaluación que hago , de acuerdo a las evaluaciones, a las respuestas puedo mirar , siempre de un 100 % hay un 10 % que no caminan, por que son niños muy desorganizados, en aspectos familiares hay una desorganización, no tiene una mesa si están en su casa e intentan estudiar siempre los molestan los padres, ve a comprarme que esto y lo otro también pasan mucho tiempo en la	De acuerdo a la temática, utiliza diferentes formas de evaluación. Identifica poca disciplina de estudio y acompañamiento de los padres de familia en el proceso de aprendizaje.	Se concibe la enseñanza como un proceso mecánico de transmisión de conocimientos, linealmente estructurado (sólo puede aprender el alumno, sólo puede aprender del profesor...), (Santos, 2003). Dimensión Social: El Apoyo apoyo

<p>calle, porque tal vez el hogar no es ordenando y al no haber orden en la casa no trabajan bien.</p>	<p>conjunto de los docentes y las familias es un facilitador en el desarrollo del aprendizaje (Van de Velde, Pereyra, & Ochoa, 2013).</p>	
<p>Docente 2. Ahí hay que tener en cuenta muchas cosas, para decirlo así, que este muchachito me alcanzó, no alcanzó cierto, lo puedo promover al siguiente grado, porque cómo la evaluación no solamente se concentra en la parte cognitiva, hay que tener en cuenta las cualidades del chico, cómo lo hace cierto. Cómo lo hace dentro del aula, lo que trae de su casa, entonces eso es un conjunto de cositas que uno tiene que tener en cuenta en el momento para definir si un estudiante alcanzó o no alcanzó lo que nosotros queremos.</p>	<p>En la comprobación de los aprendizajes existen muchos factores que afectan el proceso evaluativo, dentro de los cuales no está solamente la parte cognitiva, sino lo actitudinal y aptitudinal, además de los factores sociales y del contexto.</p>	<p>No solo prevalece qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar, sino que tiene significado de la forma en que el profesor puede ayudarlo a hacerlo. (Santos, 2003). Se refiere al objeto de la evaluación: Los docentes con una concepción de la evaluación cómo un instrumento útil para recopilar información para la toma de decisiones, la utilizan cómo parte integrante de la enseñanza y el aprendizaje (Pardo, y otros, 2013).</p>
<p>Docente 3. Cuando hablamos de criterios lo entiendo cómo criterios de evaluación, utilizo talleres trabajo con monitores, socialización en el tablero con talleres que se realizan en casa entonces fortalecemos esa parte.</p>	<p>En la comprobación de los aprendizajes se utilizan diferentes actividades cómo: talleres en clases, talleres para la casa, trabajo con monitores, socializaciones en el tablero.</p>	<p>No solo prevalece qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar, sino que tiene significado de la forma en que el profesor puede ayudarlo a hacerlo. (Santos, 2003). Referencia o evaluación criterial: Se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un</p>

Docente 4.	En la comprobación de los aprendizajes se utilizan diferentes actividades cómo: elaboración de mapa conceptuales, de planteamiento y solución de ejercicios o problemas a través de salidas al tablero, evaluaciones escritas, trabajos en grupos etc.	conjunto de situaciones deseables y previamente establecidos (Pardo, y otros, 2013). No sólo prevalece qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar, sino que tiene significado la forma en que el profesor puede ayudarlo a hacerlo. (Santos, 2003). Referencia o evaluación criterial: Se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidos (Pardo, y otros, 2013).
-------------------	--	--

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este segundo indicador, hace referencia a los criterios utilizados en las prácticas evaluativas para comprobar la adquisición del aprendizaje en los estudiantes, así mismo, la información obtenida de las respuestas de los docente fueron diversas, y que según la temática, se utilizan diferentes actividades cómo: talleres, trabajo con monitores, socializaciones, elaboración de mapas conceptuales, planteamiento y solución de ejercicios o problemas, evaluaciones escritas, trabajos en grupos; Además de la parte cognitiva, se tiene en cuenta las cualidades, los factores sociales y el contexto.

Estas voces, demuestran que los docentes de matemáticas, utilizan diversos criterios para verificar la asimilación del aprendizaje en los estudiantes, de forma general, se indica el uso de diferentes estrategias y metodologías en el proceso de las prácticas evaluativas, de igual forma dentro del proceso se tiene en cuenta los factores sociales y el contexto.

En relación, al análisis interpretativo de la teoría, se afirma que “no solo prevalece qué es lo que el aprendiz tiene que asimilar, sino que tiene significado de la forma en que el profesor puede ayudarle a hacerlo” Santos, (2003, p.6). De acuerdo al pensamiento del autor y de la opinión docente se deduce que, se concibe la enseñanza cómo un proceso automático de transferencia de conocimientos, organizado en una sola dirección (Docente-estudiante) y la práctica evaluativa radicarán en evidenciar si, consecuentemente, el aprendizaje se ha producido.

Tabla 5. Análisis de las concepciones del evaluador: Naturaleza de la profesión.

Objetivo específico N° 1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.		
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.		
Sub categoría:	Concepciones del evaluador:	Naturaleza de la profesión.	
Indicador:	¿Qué concepto tiene usted acerca de la naturaleza de su profesión y cómo se evidencia en las prácticas evaluativas?		
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.	
Docente 1. Primero, esto es una vocación, entonces a mí me gustan las matemáticas, no me veo en otra cosa y sí me gusta, me nace enseñarla, voy con la alegría con los chicos, me gusta darle amor, no me gusta maltratarlos, trato de no gritar y cuando los veo gritar me callo para	La naturaleza de la profesión es una vocación, se evidencia de forma general mediante las buenas relaciones interpersonales o	Entiende que el docente no es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, sino	

<p>que se calme la situación. Bueno, la verdad es que estude en un colegio con un nivel académico muy bueno, los maestros eran escogidos en ese colegio, y escogían los mejores que trabajaban en los colegios públicos; el mío era privado, pasé en la Universidad de Sucre sin hacer pruebas, porque mi puntaje eran muy bueno en matemáticas y cuando pasé el concurso de matemáticas en el año 94 también ocupé el puesto 34 a nivel nacional en matemáticas, hasta me gané el último concurso de coordinadora y me dejé robar el puesto y no lo peleé.</p>	<p>sociales con los estudiantes.</p>	<p>que se plantea cuestiones sobre las exigencias morales, las relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión. (Santos, 2003). Dimensión interna. La manera personal de comprender y poner en práctica la profesión. Centra especial importancia en la vocación: esta es el grado en que el sujeto hace aquello que desea hacer, es decir, interés vocacional por la enseñanza. La dimensión interactiva: son las relaciones que se producen en el ejercicio de la profesión, construyendo una determinada cultura profesional. Estas interacciones influyen directamente en la forma que tiene el individuo de entender la profesión y de desempeñarla; las interacciones sociales con los estudiantes cómo elemento generador de aprendizaje. (Poyato López, 2016).</p>
<p>Docente 2. No te entiendo. Dale con otra.</p>	<p>No realizó interpretación de la pregunta.</p>	<p>No se plantea ninguna cuestión sobre las exigencias morales, las</p>

		relaciones interpersonales, las dinámicas sociales que conlleva una forma distinta de entender la profesión. (Santos, 2003).
<p>Docente 3. La naturaleza de mi profesión es la de ser matemático, eso tiene que ver con la parte lógica del pensamiento, donde el estudiante es capaz de tener una secuencia de ámbitos para así seguir avanzando en las diferentes competencias. Cómo lo dije anteriormente, teniendo en cuenta los ámbitos conceptuales, y de pronto brindarle a los muchachos esas herramientas para que se den cuenta que una parte conlleva a la otra, es decir, si yo me apropio del concepto de multiplicación, cómo debe ser lo contextualizo, lo llevo a la práctica, ya al muchacho le queda más fácil entender la división.</p>	<p>La naturaleza de la profesión es ser Matemático, estrechamente relacionada con la lógica del pensamiento, se evidencia a partir de los ámbitos conceptuales contextualizados y con el uso de herramientas que posibiliten el desarrollo de competencias en los estudiantes.</p>	<p>El docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, centrada en el dominio de competencias. (Santos, 2003). Dimensión externa: establecida por la propia profesión, incluye funciones, características y atributos propios que la diferencian del resto de profesiones. Supone una identidad compartida y común a todos los individuos que la ejercen. (Poyato López, 2016).</p>
<p>Docente 4. Para mí, las matemáticas es una ciencia digamos que transversal, que le permite al estudiante desarrollar muchas de las competencias de otras áreas, ya que a través de esta ella puede desarrollar su pensamiento lógico que le va a servir de mucho para el fortalecimiento de las competencias en otras áreas del saber.</p>	<p>La naturaleza de la profesión tiene características de ciencias, relacionada con el pensamiento lógico, se evidencia a partir de la transversalización de saberes que posibiliten el desarrollo de competencias en los estudiantes.</p>	<p>El docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, centrada en el dominio de competencias, (Santos, 2003). Concepción amplia, interdisciplinaria y ligada a las capacidades y competencias del estudiante, que no tiene</p>

sólo en cuenta la dimensión intelectual (pensamiento lógico) sino también otros componentes y habilidades ligadas al “saber hacer “ y con énfasis en el “saber” efectivo, cómo capacidad de acción. (Poyato López, 2016).

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este tercer indicador, se refiere al concepto de la naturaleza de la profesión y cómo se muestra en las prácticas evaluativas, la información obtenida de las voces de los docentes presentan rasgos comunes, indicando que la naturaleza de la profesión tiene características de ciencias, relacionadas con el pensamiento lógico, además que se fundamenta a partir de la transversalización de saberes que posibiliten el desarrollo de competencias en los estudiantes; que la naturaleza de la profesión es ser matemático, lo que se reafirma a partir de los ámbitos conceptuales contextualizados y con el uso de herramientas que posibiliten el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Estas expresiones, evidencian que los docentes de matemáticas, asumen que la naturaleza de la profesión está relacionada con las características del área de conocimiento: ser matemáticos, esto es, ciencia influenciada por procesos de pensamiento lógico, y se muestra en la práctica evaluativa con el uso de variadas herramientas en ámbitos contextualizados para la adquisición de competencias en los educandos.

De igual forma, del análisis interpretativo de la teoría, se establece que “el docente es una persona encargada de introducir en la cabeza del aprendiz una serie de datos, conceptos, teorías y destrezas, centrada en el dominio de competencias”, Santos (2003, p.7). En palabras del autor y la opinión docente, se deriva que hay ausencia de requerimientos psicológicos y sociales, esto es, el docente es visto cómo un profesional, que no tendrá en cuenta los asuntos relacionados con lo social, moral y las relaciones interpersonales, que permitan formas diferentes de concebir la profesión, no solo como una transmisión y asimilación de datos para adquisición de competencias.

Tabla 6. Análisis de las actitudes del evaluador: Hacia sí mismo.

Objetivo específico N° 1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.	
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.	
Sub categoría:	Actitudes del evaluador: Hacia sí mismo.	
Indicador:	Si en la implementación de las prácticas evaluativas, se evidencia que el aprendizaje no se produce. ¿De quién es la responsabilidad?	
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.
Docente 1. Pienso que la responsabilidad es de tres personas: mía, porque en algo debo fallar para que el aprendizaje no se dé; segundo, la de los chicos, y tercero, la de los padres, ellos deben estar pendientes si sus hijos estudian o no.	La responsabilidad del aprendizaje es compartida entre docente, estudiante y padres de familias.	Tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantiene la humildad de reconocer cómo su parte del fracaso de los que aprenden. Es decir, no es por responsabilidad exclusiva del aprendiz, (Santos, 2003). Una cosa es la responsabilidad del aprendizaje y otra es cuando se pone en relación con las prácticas evaluativas, cuya mayor

		<p>implicación es del docentes. Eso es de su pertenencia y es responsabilidad su implementación.</p> <p>Al respecto, Pozo (2006) afirma que, “puede haber enseñanza sin aprendizaje, aprendizaje sin enseñanza, o reciprocidad”.</p>
<p>Docente 2. De nosotros. Del maestro, los estudiantes y los padres de familia, porque eso es una responsabilidad entre todos. Porque de nosotros depende la forma cómo nosotros orientemos o como lo lleguemos al estudiante, de eso depende cómo ella pueda digerirse. Si nosotros no le sabemos llegar al estudiante, ese estudiante siempre va a tener problemas en el área; a veces uno se encuentra en los salones de clase, por ejemplo, que no escriben y dicen no profe es que yo a usted le entiendo; pero, ese estudiante va a la clase, por eso te digo que la responsabilidad del maestro es en el mismo instante en el que uno orienta al estudiante, la forma en cómo él lo percibe y de él depende llegar a su casa y ponerse a trabajar y el padre de familia que entraría apoyarle en ese proceso en casa.</p>	<p>La responsabilidad del aprendizaje es de todos docentes, estudiantes y padres de familias.</p>	<p>Tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantiene la humildad de reconocer cómo suyo parte del fracaso de los que aprenden. Es decir, no es por responsabilidad exclusiva del aprendiz, (Santos, 2003). La valoración es también responsabilidad de otros actores distintos al evaluador, la participación activa del evaluado le otorga un lugar diferente frente a este fenómeno. El control de los resultados es la búsqueda que reúne a las partes. (Perassi Z. , 2014).</p>
<p>Docente 3. Hay que tener en cuenta diferentes factores, cómo institución debemos contar con los estudiantes, docentes y padres de familia, ya que es un compromiso de todos; si,... exacto, es el docente el que debe estar un poco más con la bandera para que se pueda lograr todo eso.</p>	<p>La responsabilidad del aprendizaje es de todos, docentes, estudiantes y padres de familias, pero de manera particular el docente cómo líder del proceso.</p>	<p>Tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantiene la humildad de reconocer cómo suyo parte del fracaso de los que aprenden. Es decir, no es por responsabilidad exclusiva del aprendiz,</p>

		(Santos, 2003). Concepciones en las que el evaluador tiene un fuerte control del fenómeno y sus juicios son determinantes. (Perassi Z. , 2014).
Docente 4. Ahí tocaría hacer el análisis de la cantidad de estudiantes que no alcanzan el mínimo de las repuestas, si uno observa que la mayoría de los estudiantes no la alcanzan, hay que revisar la metodología que se está implementando, para tratar de fortalecer esas competencias y de pronto mirar a ver si están fallando los conocimientos previos que debería tener el estudiante para poder entender la temática abordada, ya que es bien sabido que las matemáticas son consecutivas, si un estudiante, por decir algo no se sabe las cuatro operaciones básicas, no va a poder resolver problemas de aplicación de esas operaciones.	La responsabilidad del aprendizaje es del docente, específicamente en el aspecto metodológico; y del estudiante en los preconceptos, dado que los conocimientos son consecutivos.	Tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantiene la humildad de reconocer cómo suyo parte del fracaso de los que aprenden. Es decir, no es por responsabilidad exclusiva del aprendiz, (Santos, 2003). Concepciones en las que el evaluador tiene un fuerte control del fenómeno y sus juicios son determinantes. La autorregulación se constituye en un hecho sustantivo dentro de la escuela. La evaluación del desempeño del/la alumno/a es la herramienta clave que alienta o desestima la posibilidad de concretar procesos autorregulados (Perassi Z. , 2014).

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este cuarto indicador, se refiere a la responsabilidad en la implementación de las prácticas evaluativas, cuando el aprendizaje no se produce, la información obtenida de las voces de los docentes muestran que la responsabilidad es de todos: docentes, estudiantes y padres de familias, en particular, del docente como líder del proceso pedagógico, específicamente en el

aspecto metodológico, y del estudiante en los preconceptos, dado que los conocimientos son consecutivos o secuenciales.

Estas palabras, evidencian que los docentes de matemáticas, admiten la responsabilidad que tienen dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, que se regula a través de las prácticas evaluativas y que es compartida con padres de familia y estudiantes.

De igual manera del análisis interpretativo de la teoría, se establece que el evaluador “tiene la conciencia de que parte del aprendizaje depende de la forma en que se ha enseñado, mantiene la humildad de reconocer cómo suyo parte del fracaso de los que aprenden. Es decir, no es por responsabilidad exclusiva del aprendiz” Santos, (2003, p. 7). Del autor y de las opiniones dadas por los docentes se deduce que, el docente tiene conocimiento de la responsabilidad que implica el proceso de aprendizaje del educando y que éste depende de la forma de llevarlo a cabo, admite su incidencia en el fracaso dentro del mismo, además, las prácticas evaluativas serían una forma de evidenciar el alcance del aprendiz como medidor de la enseñanza.

Tabla 7. Análisis de las actitudes del evaluador: Hacia los evaluados

Objetivo específico N° 1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.	
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.	
Sub categoría:	Actitudes del evaluador:	Hacia los evaluados.
Indicador:	¿Qué actitud asume hacia los evaluados, cuando estos realizan críticas al proceso de las prácticas evaluativas en el área de matemáticas?	
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo - teórico.

<p>Docente 1. Les digo, bueno,... vamos a mirar por que está fallando, o si siento que soy yo quien no me hice entender, doy más oportunidades.</p>	<p>Actitud de diálogo tratando de identificar las posibles fallas y su eventual ajuste.</p>	<p>El evaluado podrá decir lo que piensa y lo que siente, y esa información se podrá utilizar para reflexionar o para el mejorar el Proceso, (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 2. Diría que, primero que todo respetar la opinión de los estudiantes,... cierto, que es lo que están pensando, hay que escucharlos y ponerse hacer un autoanálisis, no debe darse por ejemplo, que el estudiante tiene la razón en una evaluación, yo le pregunto cualquier cosa que me lleve a evaluarlos, ha..., ellos la pierden entonces es porque mi forma de evaluar no es la correcta, yo los escucho. A mí me gusta mucho escuchar a los estudiantes.</p>	<p>Actitud de diálogo, escuchando y fomentado respeto por lo expresado por los estudiante, además de realizar proceso de autoanálisis.</p>	<p>El evaluado podrá decir lo que piensa, esa información se podrá utilizar para reflexionar o para mejorar el proceso, (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 3. Hay que tener en cuenta que toda crítica debemos tenerla cómo algo constructivo y mirar que tanto esa crítica me puede ayudar a mejorar en el proceso de enseñanza para los estudiantes.</p>	<p>Actitud de diálogo, aceptando las críticas cómo aspectos constructivos en pro de mejorar el proceso de enseñanza estudiantil.</p>	<p>El evaluado podrá decir lo que piensa, se reciben críticas de los evaluados, esa información se podrá utilizar para reflexionar o para mejorar el proceso de enseñanza, (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 4. Las tengo muy en cuenta, acato las sugerencias de ellos, me hago un reto en la evaluación y dependiendo de eso tomo posiciones diferentes para evaluar de una manera integral a los estudiantes.</p>	<p>Actitud de diálogo, aceptando sugerencias, tratando de mejorar los procesos, y fomentando evaluación integral.</p>	<p>El evaluado podrá decir lo que piensa, esa información se podrá utilizar para el mejorar el proceso de las prácticas evaluativas, (Santos, 2003).</p>

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este quinto indicador, hace referencia a la actitud del evaluador asumida frente a las críticas de los evaluados en el proceso de las prácticas evaluativas, la información obtenida de las respuestas docentes, muestran que se presenta una actitud de diálogo, aceptan las críticas como aspectos constructivos en pro de mejorar el proceso de enseñanza, fomentando la evaluación integral.

Estas expresiones, son evidencias de que los docentes de matemáticas, son respetuosos de las opiniones de los evaluados, y admiten las críticas al proceso de las prácticas evaluativas, además éstas son tenidas en cuenta al momento de la reflexión como búsqueda del mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje.

De igual forma, del análisis interpretativo de la teoría se plantea que “el evaluado podrá decir sus críticas, lo que piensa y lo que siente, y esa información se podrá utilizar para reflexionar o para mejorar el proceso de enseñanza y por ende las prácticas evaluativas” Santos, (2003, p.7).). Del autor y de las opiniones dadas por los docentes se deriva que, se genera un clima de respeto y sana convivencia, estos no utilizan la evaluación como una arma de poder y castigo, sino como un estímulo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 8. Análisis de las actitudes del evaluador: Hacia los colegas.

Objetivo específico N° 1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.
Sub categoría:	Actitudes del evaluador: Hacia los colegas.
Indicador:	¿De qué manera reflexiona los resultados obtenidos en matemáticas, al

compararlos con los resultados de los demás compañeros y las demás áreas?		
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo - teórico.
<p>Docente 1. Lo reflexiono,...no necesariamente los que salen bien es porque el maestro enseña más que el otro, sino que en la institución hay varios tipos de maestros, está el facilista que no le importa si el estudiante aprende o no, y da unos resultados buenos, también los que no les gusta lo fácil, son cuchilla, con él se rajan la mayoría. Yo siempre hago cómo uno de los mejores profesores que hay en Colombia que se llama el profesor Francisco Bolívar, calificado cómo el quinto mejor docente, que para ser el mejor maestro no es el que raja es el que forma, para mí,... es una felicidad que un estudiante me responda, la nota no me dice nada.</p>	<p>Clasifica varios tipos de maestros el facilista, el radical y el formador. Indica que para ser mejor maestro se requiere formar al estudiante.</p>	<p>La práctica individualista de la evaluación deja en evidencia la forma de actuar de otros compañeros. El evaluador práctica el proceso según sus peculiares criterios. Se interesa por la manera cómo salen formados los aprendices. (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 2. O sea, tú sientes cómo que no estás haciendo las cosas bien, y ellos, ¿porque no me entienden?, me pierden un gran número de estudiantes, la verdad me preocupa, por esto toca mirar lo que estoy haciendo dentro del aula de clase, cómo estoy evaluando a esos estudiantes o de pronto preguntarle a mis compañeros cómo están haciéndolo.</p>	<p>Muestra preocupación frente a las metodologías utilizadas; revisa el proceso evaluativo de los educandos e indaga con los demás colegas cómo llevan a cabo estas prácticas.</p>	<p>Llega a la reflexión al comprobar significativas discrepancias entre los resultados de la evaluación realizada por compañeros. Trata de evidenciar la forma de actuar de otros compañeros, (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 3. Siempre me he hecho la pregunta y le digo a mis compañeros, necesito que me den esas pautas, los caminos que ellos toman, para ver si puedo mejorar en esos aspectos.</p>	<p>Muestra interés en conocer las estrategias utilizadas por los demás colegas, para tratar de mejorar los procesos de enseñanza.</p>	<p>Trata de evidenciar o conocer la forma de actuar de otros compañeros, (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 4. Cómo decía anteriormente, la culpa no es de pronto del estudiante sino algunas bases mal cimentadas, que tienen desde primaria, muchos sabemos que la mayoría de los docentes que trabajan en primaria no están</p>	<p>Es posible que existan falencias en el proceso de enseñanza y aprendizajes en grados inferiores y/o</p>	<p>Muestra una práctica individualista de la evaluación dejando en evidencia la forma de actuar de otros compañeros.</p>

capacitado al 100% en el área de las matemáticas, y de pronto las competencias que tratan de fortalecer en los estudiantes quedan con bastantes vacíos. desafortunadamente no hemos hecho una retroalimentación a partir de grado 6, nosotros suponemos que el estudiante sabe ciertas cosas y ese ha sido un gran error que hemos cometido en comparación con las otras áreas, de pronto en el área de sociales o biología hay otra alternativa de evaluación que no se pueden emplear en el área de matemáticas, por ejemplo un ensayo no están viable, porque acá lo que se necesita mirar es la operacionalización, y a través de un ensayo no se puede mirar si el estudiante alcanzó o no la competencias.

anteriores, lo que dificulta la adquisición y el desempeño de las competencias de los estudiantes. Además, las otras áreas utilizan estrategias específicas que no se pueden generalizar a las demás y que dependen de unas características metodológicas.

Detrás de esa forma de actuación subyace una forma egocéntrica del proceso de enseñanza y aprendizaje (Santos, 2003).

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este sexto indicador, hace referencia a la forma de reflexionar frente a los resultados obtenidos en matemáticas y compararlos con los demás compañeros y las otras áreas, en la información obtenida las respuestas docentes fueron diferentes, la mayoría clasificaron varios tipos de maestros, el facilistas que no le importa si el estudiante aprende o no, siempre reporta resultados positivos, los radicales con los cuales reprobaban la mayoría y él formador, que se preocupa por la forma de enseñar al estudiante, para lo cual es necesario tener preocupación frente a las metodologías utilizadas, revisar el proceso evaluativo de los educandos e indagar con los demás colegas, cómo llevan a cabo estas prácticas, para tratar de mejorar los procesos de enseñanza. Otra parte muestra una práctica individualista de la evaluación, dejando en evidencia la forma de actuar de otros compañeros. Además, se indica que las áreas del conocimiento utilizan estrategias específicas que no se pueden generalizar a las demás, ya que dependen de unas características metodológicas particulares.

Estas voces, son evidencias de que los docentes de matemáticas, exteriorizan pensamientos diferentes, indicando por un lado los que se preocupan por mejorar su quehacer docente en pro de formar mejor a los estudiantes, preguntando los procesos de las prácticas evaluativas a otros colegas, y los que actúan independientemente sin importar los resultados de dichos procesos. De igual forma, se indica que las áreas utilizan estrategias metodológicas diferentes que no se pueden generalizar a las demás.

Del análisis interpretativo de la teoría, se tiene por una parte que los docentes “se interesan por la manera cómo salen formados los educandos, y por otra, los que realizan una práctica individualista, según sus peculiares criterios y aprendices, sin tener en cuenta la forma de actuar de otros compañeros” Santos, (2003, p.8). Según el autor y de las opiniones docentes, se establece que a raíz de esa forma de actuación, se presentan los docentes con opiniones egocéntricas y los que manifiestan preocupaciones frente a las metodologías utilizadas, revisan el proceso evaluativo de los educandos e indaga con los demás colegas cómo llevan a cabo estas prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 9. Análisis de los Principios éticos del evaluador: Estructura y dinámica social

Objetivo específico N° 1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.	
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.	
Sub categoría:	Principios éticos del evaluador	Estructura y dinámica social.
Indicador:	¿De qué forma tiene en cuenta las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes en el proceso de las prácticas evaluativas?	
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo -

teórico.

<p>Docente 1. Cómo le venía contando de los grandes filósofos de la educación, la parte social hace que el conocimiento sea mayor cuando un chico está rodeado de mejores cosas, aunque hay algunos que se meten en vicios, por ejemplo si hay un chico en el campo y uno en la ciudad, el de la ciudad va a dar más rendimiento por que tiene internet está conectado al mundo.</p>	<p>Las condiciones sociales, económicas y culturales afectan la formación académica y el desempeño de los estudiantes.</p>	<p>Concibe la realidad Social cómo un entramado fatalista de jerarquías, no será sensible a los prejuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 2. Eso es difícil. De cien estudiantes es difícil que uno sepa la parte económica de todos los estudiantes, pero igual es cómo tratar de buscarle la alternativa, sobre todo en los materiales, en los libros vamos a sacarle copias, buscarle la forma de facilitarles a ellos la obtención de los materiales de trabajo.</p>	<p>Es complicado conocer las condiciones de tantos estudiantes, específicamente la económica, pero a algunos de ellos, se le pueden brindar alternativas de solución y facilitar los medios para acceder a los materiales de trabajo.</p>	<p>Es sensible a los prejuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 3. Es un proceso y toda la comunidad educativa está involucrada, lo ideal es que el padre de familia tenga en cuenta que el aprendizaje de una u otra manera cuesta, por lo menos si un estudiante no tiene para la copia, se la regalo, si le queda muy lejos no tiene para los pasajes para ir hacer el trabajo en grupo le doy la oportunidad que lo haga solo en casa, para que no tenga que transportarse.</p>	<p>En estas diferencias está inmersa toda la comunidad educativa, de forma particular los padres de familias, que deben tener claro los costos inherentes al proceso educativo.</p>	<p>Es sensible a los prejuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. (Santos, 2003).</p>
<p>Docente 4. Eso está bien claro y definido, trato cuando voy hacer una evaluación previamente, hacer una actividad en grupo para que el grupo sea lo más heterogéneo posible, en qué sentido, que haya estudiante de alto rendimiento y otros regulares para que ese que tiene buen rendimiento trate de ayudar</p>	<p>El docente puede mediar hasta cierto punto y de acuerdo a las posibilidades. Organiza intencionalmente de forma heterogénea los grupos de trabajo</p>	<p>Teniendo en cuenta la parte social se concibe que la evaluación tiene que ver con la racionalidad pero también con la justicia. Es sensible a los prejuicios y a las</p>

a los demás.	para realizar actividades con antelación a las evaluativas, que posibiliten el intercambio de saberes.	dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento. (Santos, 2003).
--------------	--	--

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este séptimo indicador, busca tener en cuenta las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes en las prácticas evaluativas, la información obtenida de las respuestas docentes, coinciden al indicar que estas diferencias están inmersas en toda la comunidad educativa, de forma particular en los padres de familias, que deben tener claro los costos inherentes al proceso educativo. El docente por su parte puede mediar hasta cierto punto y de acuerdo a las posibilidades, se pueden brindar alternativas de solución y facilitar los medios para acceder a los materiales de trabajo.

Estas expresiones, son evidencias de que los docentes de matemáticas, indican que las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes influyen en el proceso de las prácticas evaluativas, pero que cada miembro de la comunidad educativa tiene que cumplir con sus deberes según el rol que le corresponda.

De igual forma, del análisis interpretativo y teórico Santos (2003), sostiene que teniendo en cuenta la parte social, “se concibe que la evaluación tiene que ver con la racionalidad pero

también con la justicia, es sensible a los perjuicios y a las dificultades que los más desfavorecidos tienen para acceder al conocimiento” (p.9). De acuerdo al autor y de la opinion docente, se indica que los docentes son perceptivos a las desventajas y conflictos que los más desamparados poseen para tener acceso al conocimiento, dado el carácter social de racionalidad y justicia presente en las prácticas evaluativas.

Tabla 10. Análisis de los Principios éticos del evaluador: Finalidad de las instituciones.

Objetivo específico N° 1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.	
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.	
Sub categoría:	Principios éticos del evaluador	Finalidad de las instituciones.
Indicador:	¿De acuerdo a su criterio, la finalidad de las prácticas evaluativa en el área de matemáticas, tiene un carácter competitivo o formativo?	
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo - teórico.
Docente 1. Pienso que más que competencia es una formación. Si usted está formado es competente, en cualquier parte, la competencia la veo más en los docentes, o sea parece una cortina que no se ve pero si se siente, más que con los estudiantes, veo que los docentes compiten entre ellos mismo.	Finalidad formativa porque esto permite llegar a ser competente.	Las instituciones tienen la tarea de ayudar a que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades, (Santos, 2003).
Docente 2. Formativo, sí.	Finalidad formativa.	
Docente 3. Diría que las dos, competitivos cuando los muchachos se apropian de las competencias para ponerlas en prácticas en su vida cotidiana y formativa por que en cualquier disciplina se deben formar en valores.	Finalidad formativa centrada en valores y competitiva con la adquisición de competencias contextualizadas.	

<p>Docente 4. Formativo, porque busca que el estudiante reciba un aprendizaje significativo, lo que aprenda lo puedan aplicar en el entorno donde se desenvuelven.</p>	<p>Finalidad formativa porque esto permite llegar a ser competente.</p>	<p>Las instituciones han de convertirse en filtros sociales, que han de clasificar a los sujetos en función de sus capacidades. Las instituciones tienen la tarea de ayudar a que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades, (Santos, 2003).</p>
--	--	---

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este octavo indicador, referencia la finalidad de las prácticas evaluativas al ser de carácter competitivo o formativo, la información obtenida de las respuestas docentes, indican que las prácticas evaluativas tienen un carácter formativo centrado en valores con la adquisición de competencias contextualizadas.

Estas expresiones, son evidencias que los docentes de matemáticas, están de acuerdo acerca de la finalidad de las prácticas evaluativas, en la institución educativa, enmarcadas bajo un carácter formativo, promoviendo la formación en valores en los procesos pedagógicos, particularmente en las prácticas evaluativas.

De igual forma del análisis interpretativo, desde la teoría se establece que “las instituciones tienen la tarea de ayudar a que las personas crezcan y lleguen a sus máximas posibilidades” (Santos, 2003, p.9). Según el autor y de la opinión docente se muestra que, estos promueven en la institución prácticas evaluativas direccionadas a formar a los educados, con la utilización de competencias contextualizadas y énfasis en valores, en pro de contribuir al crecimiento personal y el uso adecuado de las potencialidades.

Tabla 11. Análisis de los Principios éticos del evaluador: Exigencias morales de la profesión.

Objetivo específico N° 1	Identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución educativa Escuela Normal Superior de Montería.		
Categoría:	Concepto de Prácticas Evaluativas.		
Sub categoría:	Principios éticos del evaluador	Exigencias morales de la profesión.	
Indicador:	¿En su práctica evaluativa, de qué manera fortalece los principios básicos de la relación humana y del ejercicio profesional responsable?		
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo - teórico.	
Docente 1. Todo el mundo es importante y no hay que menospreciar a las personas, pero algo que unos chicos conmigo no eran buenos, mentira uno matemático dice que si no es bueno en matemática, debemos pensar que la habilidad matemática no es para todos, se tiene que buscar el lado al estudiante a ver cómo se hace para que el estudiante entienda.	Todas las personas tienen el mismo valor con diferentes particularidades y que se deben utilizar diversas estrategias que posibiliten el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes.	La interacción profunda entre las personas se sustentan sobre unas exigencias morales, por lo cual no se puede olvidar los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable, (Santos, 2003).	
Docente 2. Dentro del aula de clase, sería con los compañeros, cuando se trabaja en grupo se tienen en cuenta las relaciones de amistad entre los estudiantes, cuando se les coloca un trabajo dentro del colegio que implique de pronto hacerle pregunta a los administrativos, a los maestros y recalándoles el respeto hacia toda la comunidad Educativa. Con los padres de familia, trato de tener una relación cordial y hacerlos entrar en razón, que no es el maestro quien tiene que estar persiguiendo al hijo o la hija, sino que se quiere que tengan una formación integral.	La implementación de actividades grupales debe estar basada en el respeto por los demás y por sí mismo. Además se hace énfasis en el buen trato con los padres de familia y que se debe propender por la formación integral de los estudiantes.		

<p>Docente 3. Cuando la evaluación es escrita no, pero en el momento de socializar y realizar la evaluación se tiene en cuenta el uso de la palabra, cuando un estudiante hace una pregunta que los estudiantes respeten su punto de vista, cuando él explica cómo fue que entendió esa pregunta, se nota el respeto hacia su compañero.</p>	<p>La implementación de actividades académicas debe estar basada en el respeto por los demás y por sí mismo.</p>	
<p>Docente 4. A través de talleres en grupo, participación activa, dándole la oportunidad que cada uno de los estudiantes participe en el desarrollo de las clases.</p>	<p>La implementación de actividades grupales con igualdad de oportunidades participativas de los estudiantes.</p>	<p>La interacción profunda entre las personas se sustenta sobre unas exigencias morales. (Santos, 2003).</p>

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este noveno indicador, referencia la manera de fortalecer los principios básicos de la relación humana y del ejercicio profesional responsable en las prácticas evaluativas, la información obtenida de las respuestas docentes, indican que la implementación de actividades grupales debe estar basada en el respeto por los demás y por sí mismo. Además, se hace énfasis en el buen trato con los padres de familia y que se debe propender por la formación integral de los estudiantes, reafirmado que todas las personas tienen el mismo valor con diferentes particularidades y que se deben utilizar diversas estrategias que posibiliten el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes.

Estas expresiones, son evidencias que los docentes de matemáticas, tienen aportes similares en torno a la realización de actividades grupales promovidas por el buen trato y los

valores, particularmente el respeto en medio de las diferencias entre todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando la formación integral de los educandos.

De igual forma, del análisis interpretativo y teórico se tiene que “la interacción profunda entre las personas se sustentan sobre unas exigencias morales, por lo cual no se puede olvidar los principios básicos de la relación humana y de un ejercicio profesional responsable” (Santos, 2003, p.9). Según el autor y de la opinión docente, se establece que los docentes se preocupan por la formación del ser humano de manera integral, enfatizando en valores y bajo exigencias morales acordes al contexto y al rol educativo.

Conclusión del primer objetivo.

Respecto al primer objetivo, para identificar las características en las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, se realizó el estudio del concepto de prácticas evaluativas con referencia a las concepciones del evaluador, desde la naturaleza de la inteligencia, los procesos de enseñanza aprendizaje y naturaleza de la profesión; de igual forma, desde las actitudes del evaluador hacia sí mismo, hacía los evaluados y hacia los colegas y por último desde la estructura y dinámica social, finalidades de las instituciones y las exigencias morales de la profesión, entorno a estos se concluye que:

Existen variadas posturas docentes, en relación a que atribuirle los fracasos o éxitos de los estudiantes en el proceso de las prácticas evaluativas, atribuyendo grados de responsabilidades a cada uno de los actores del proceso evaluativo de acuerdo a su rol específico.

Por otro lado, se tiene claridad docente, frente a los criterios utilizados para corroborar la adquisición del aprendizaje en los estudiantes, utilizando diversas estrategias metodológicas coherentes con la naturaleza de la profesión (ser matemático) y su característica de ciencia, relacionada con el pensamiento lógico, fundamentada con la transversalización de saberes y la adquisición de competencias matemáticas en los estudiantes, promoviendo ambientes de aprendizajes abiertos al dialogo, críticos, reflexivos y constructivos, fomentando la evaluación integral que permitan mejorar el proceso de enseñanza y las prácticas evaluativas.

En torno, a las actitudes del evaluador hacia sí mismo, se deriva que existe en los docentes, total acuerdo respecto a la responsabilidad que debe ser asumida por todos (Docentes, padre de familia y estudiantes), cuando en el proceso de la prácticas evaluativas, se evidencia que el aprendizaje no se produce, de manera particular, se admite que la responsabilidad es del docente en lo metodológico, cómo líder del proceso educativo.

De igual forma, respecto a las actitudes del evaluador hacia los evaluados, se tiene que los docentes ,generan un clima de respeto y sana convivencia, no utilizan la evaluacion cómo una arma de poder y castigo, sino cómo un estímulo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las actitudes del evaluador hacia los colegas, se presentan discrepancias en los docentes, dada la clasificación que hacen en varios tipos de maestros, el facilista, el radical y el formador, es decir, los que se interesan por la manera cómo salen formados los estudiantes, se evidencio que ésta es la tendencia de muchos de los maestros. Por otra parte, están los que

realizan una práctica individualista según sus peculiares, criterios y aprendices, sin importar la manera de actuar de los demás compañeros.

Por su parte, desde los principios éticos del evaluador relacionado con la estructura y dinámica social, en los docentes se presentan semejanzas, en lo referente a las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes en el proceso de las prácticas evaluativas, indican que estas diferencias están inmersas en toda la comunidad educativa y deben ser tenidas en cuenta desde lo social, racional y la justicia, siendo sensible a los prejuicios y las diferentes dificultades de los más necesitados para acceder al conocimiento.

En relación a la finalidad de las instituciones, se presentan afinidades en el pensar de los educadores respecto a los criterios y la finalidad de las prácticas evaluativas, al ser estas de carácter formativo, centradas en valores y con la adquisición de competencias contextualizadas.

Por último, los docentes coinciden en el fortalecimiento de los principios básicos de las relaciones humanas y del ejercicio profesional responsable, contenido sobre unas exigencias morales, promoviendo el buen trato con todos los miembros de la comunidad educativa, en concordancia con la formación integral de los estudiantes, utilizando diversas estrategias que posibiliten el acceso al aprendizaje y la implementación de prácticas evaluativas basadas en principios éticos y morales.

En referencia al segundo objetivo específico, las siguientes tablas (de la N° 12 a la N° 15) muestran en síntesis, la información obtenida del análisis de los elementos que condicionan las

prácticas evaluativas, indicando la categoría, subcategoría, indicador o pregunta orientadora, voces de los docentes cómo resultado de su disertación, interpretación de los resultados o discurso y análisis interpretativo en referencia a los teóricos, finalmente se presenta un Análisis explicativo.

**Tabla 12. Análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas:
Prescripciones legales.**

Objetivo específico N° 2	Establecer los elementos críticos que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería		
Categoría:	Elementos que condicionan las prácticas evaluativas.		
Sub categoría:	Prescripciones legales		
Indicador:	¿Qué disposiciones legales condicionan, inspiran y regulan sus prácticas evaluativas en el área de matemáticas?		
	Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo - teórico.
	Docente 1. Lo que en este momento el colegio me pide, entonces, voy de acuerdo a los estándares y competencias establecidos por el Ministerio, porque llevo mi programa académico de acuerdo a los estándares y competencias exigidas.	Uso de lineamientos curriculares establecidos por el MEN y exigidos por el establecimiento educativo.	La evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan. (Santos, 2003).
	Docente 2. No sé. Los derechos básicos del aprendizaje del grado respectivo, en este caso de grado octavo, donde laboro, junto con las competencias que tiene que desarrollar cada uno de los estudiantes.	Uso de algunos lineamientos curriculares establecidos por el MEN.	

<p>Docente 3. Teniendo en cuenta, la reglamentación que viene directamente del MEN, la parte legal que trabajan los lineamientos que nos dan a todos los docentes, en las diferentes áreas y que con ello tenemos que trabajar y desarrollar nuestras actividades.</p>	<p>Uso de lineamientos curriculares establecidos por el MEN y exigidos por el establecimiento educativo.</p>
<p>Docente 4. Los lineamientos del MEN, la ley general de educación, básicamente y actualmente la actualización de los derechos básicos de aprendizaje y los aprendizajes que está evaluando el ministerio de educación nacional.</p>	<p>La ley general de educación y el uso de algún lineamiento curricular establecido por el MEN.</p>

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este decimo indicador, hace referencia a las disposiciones legales que condicionan, inspiran y regulan las prácticas evaluativas en el área de matemáticas, la información obtenida de las respuestas docentes, indican el uso de los lineamientos curriculares según las directrices del MEN, la ley general de educación, los estándares básico de competencias y derechos básicos de aprendizaje.

Estas expresiones, son evidencias que los docentes de matemáticas, utilizan de forma unánime, las disposiciones legales que condicionan, inspiran y regulan las prácticas evaluativas, a partir del uso de lineamientos curriculares exigidos por la institución educativa y establecidos por el MEN.

Del análisis interpretativo de la teoría, se establece que “la evaluación está condicionada por disposiciones legales que la inspiran y la regulan” (Santos, 2003, p.2).De acuerdo al teórico y

la opinión docente, se deriva que los docentes en la institución realizan las prácticas evaluativas de acuerdo a las disposiciones legales emanadas del MEN y reguladas por las directivas institucionales, lo que indica, que el área de matemáticas debe tener unificada los momentos, la nomenclatura, los contenidos de la evaluación y que los docentes no deben realizar el proceso cómo se les ocurra, ni en el momento que desee, con cualquier nomenclatura y sobre aspectos que le parezca.

Tabla 13. Análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas: Supervisiones institucionales.

Objetivo específico N° 2	Establecer los elementos críticos que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería		
Categoría:	Elementos que condicionan las prácticas evaluativas.		
Sub categoría:	Supervisiones institucionales.		
Indicador:	¿Realiza las prácticas evaluativas desde una perspectiva particular o siguiendo las pautas reguladoras de la institución educativa?		
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.	
Docente 1. Por ejemplo, la institución educativa que tiene las preguntas problematizadoras, entonces puedo salir con un problema de estos siguiendo lo planteado por la institución.	Atiende las directrices dadas por el establecimiento educativo en función del currículo problematizador por competencias.	La forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma. (Santos, 2003).	
Docente 2. Siguiendo el modelo de la institución.	Atiende las directrices dadas por el establecimiento educativo en función del currículo problematizador por competencias.		

<p>Docente 4. En las prácticas evaluativas son teniendo en cuenta las orientaciones dadas por coordinación académica, de acuerdo al enfoque que se tiene acá que es problematizado por competencias, al estudiante al principio de la temáticas se le presenta una situación problema, una preguntas problémica, unas tareas problémicas y a medida que se va realizando la clase se van dando respuesta a cada uno de esos interrogantes y la evaluación se hace de manera integral, teniendo en cuenta la parte cognitiva, procedimental y actitudinal.</p>	<p>Atiende las directrices dadas por el establecimiento educativo en función del currículo problematizador por competencias.</p>	
<p>Docente 3. Debemos entender, que tenemos población con diferentes estudiantes, no todos tienen la misma capacidad de aprendizaje y dependiendo de esto, así mismo se van realizando las evaluaciones.</p>	<p>Realiza las prácticas evaluativas según las características de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Realiza la evaluación desde una perspectiva particular y con una actitud determinada, pero nadie le libra de seguir las pautas reguladoras. Puede tener un criterio contrario a la norma, pero se ve obligado a cumplirla. (Santos, 2003).</p>

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este décimo primer indicador, referencia la forma de realizar las prácticas evaluativas, desde una perspectiva particular o desde las pautas regulador de la institución, la información obtenida de las respuestas docentes, indica que este proceso no se realiza desde una perspectiva particular, sino siguiendo las pautas reguladoras de la institución educativa, atendiendo las directrices dadas por los directivos y en función del currículo problematizador por competencias.

Estas expresiones, son evidencias que los docentes tienen común acuerdo al implementar las prácticas evaluativas en el área de matemáticas, no desde una disposición

personal, sino siguiendo las pautas organizadoras y las reglas dadas por la directiva de la institución educativa.

De igual forma del análisis interpretativo de la teoría, se establece que “la forma de hacer la evaluación está supervisada por diversos agentes que velan por el fiel cumplimiento de la norma” Santos, (2003, p.2). Según el autor y de la opinión docente, se indica que las prácticas evaluativas se desarrollan de acuerdo a los parámetros establecidos desde las directivas institucionales, no desde perspectivas individuales o personales, lo cual es coherente con las directrices creadas en la legislación colombiana, referidas en la ley general de educación y decretos reglamentarios.

Tabla 14. Análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas: Presiones Sociales.

Objetivo específico N° 2	Establecer los elementos críticos que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería	
Categoría:	Elementos que condicionan las prácticas evaluativas.	
Sub categoría:	Presiones Sociales.	
Indicador:	¿Cómo las prácticas evaluativas que promueve en el área de matemáticas, tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes y padres de familia?	
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.
Docente 1. Presto mucha atención, porque los padres a veces se quejan, supongamos, vea profesora que mi hijo se quedó toda la noche haciendo tareas y al revisar no se lo ha calificado, pero vamos a mirar, vamos a estudiar, estoy pendiente que dicen los padres, cómo puedo	Dentro del proceso de las prácticas evaluativas se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes y padres de familia, valorando el esfuerzo y dedicación realizado por ambas partes.	La evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo. La comparación

hacer, si un padre me dice que el niño se esforzó, claro que lo tengo en cuenta, porque es tiempo que él dedico, así que los padres tienen razón.

Docente 2.

Mirando el resultado de las evaluaciones de pronto uno pregunta al estudiante, por ejemplo, ¿porque perdiste la evaluación? Cuando se inicia la parte de expresiones algebraicas más que todo el concepto es como se clasifican, entonces se escucha, profesor no estudie, entonces es cómo buscar otra forma de evaluar escuchándolos a ellos, porque muchos de pronto en el instante de la evaluación se les olvida o de pronto no estudian y para algunos estudiantes es más fácil hablar y decir seño no entendí, entonces es cómo buscarles otra alternativa, de evaluarlos a ellos de otra forma.

A veces los que no pueden venir llaman por celular o escriben al WhatsApp, también dicen los padres, seño mire para que me colabore de pronto lo que está diciendo en la evaluación se equivocó, pregúntele que él sabe.

Docente 3.

Inicialmente cuando comenzamos el programa se hace una evaluación diagnóstica para ver fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes, con base a esto se va haciendo el trabajo a desarrollar en ese año, además, cuando se presentan excepciones con estudiantes que vienen con un proceso de psicoorientación, que vienen diagnosticados, son estudiantes que tenemos que tener en cuenta en esa parte o cuando el padre de familia se acerca y les muestra uno un diagnóstico, esas pautas hay que tener en cuenta para trabajar con esos estudiantes.

Docente 4.

Esta parte se tiene en cuenta o se aplica basándonos en la coevaluación y en una

Dentro del proceso de las prácticas evaluativas se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes, revisando las estrategias utilizadas, buscando alternativas de solución a las dificultades expresadas.

En las prácticas evaluativas se tiene en cuenta la opinión de los estudiantes y padres de familia, referenciando diferentes diagnósticos, además del concepto de psicoorientación cuando el caso lo amerita, para detectar, corregir debilidades y fortalezas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso. (Santos, 2003).

autoevaluación que se le hace a los estudiantes al final de cada período, además después de realizar cada una de las actividades o quizás evaluaciones escritas, se llama estudiante por estudiante que presentaron dificultad y se le señala donde tuvieron los errores que no le permitieron desarrollar de una mejor manera el problema o el ejercicio.

de los estudiantes, revisando las estrategias utilizadas, buscando alternativas de solución a las dificultades presentadas.

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este décimo segundo indicador, se refiere a cómo en las prácticas evaluativas se tiene en cuenta la opinión de estudiantes y padres de familia, en la información obtenida de las respuestas docentes, ellos indican tener en cuenta las opiniones de los estudiantes y padres de familia en el proceso de las prácticas evaluativas, valorando la opinión de los estudiantes, revisando las estrategias utilizadas, buscando alternativas de solución a las dificultades expresadas, algunas veces consultan los conceptos de psicoorientación cuando el caso lo amerita, para detectar otras dificultades o falencias que afecten el desarrollo del aprendizaje.

Estas expresiones, son evidencias de que los docentes de matemáticas, valoran las opiniones de padres de familia y estudiantes dentro del proceso de las prácticas evaluativas buscando mejorar el desempeño estudiantil y los procesos de enseñanza.

De igual forma del análisis interpretativo de la teoría, se tiene que “la evaluación que realizan los profesionales en las instituciones está sometida a presiones de diverso tipo, además la comparación entre las calificaciones obtenidas hace que los evaluados se vean clasificados por los resultados del proceso” Santos, (2003, p.2). De acuerdo al autor y de la opinión de los docentes, se deduce que las prácticas evaluativas se desarrollan dentro de presiones de todo

tipo, particularmente de aspectos sociales dada la interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Docente-Padres de familia y estudiantes), lo cual debe mejorar cuando se presenta una adecuada comunicación, armónica y respetuosa.

**Tabla 15. Análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas:
Condiciones Organizativas.**

Objetivo específico N° 2	Establecer los elementos críticos que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería		
Categoría:	Elementos que condicionan las prácticas evaluativas.		
Sub categoría:	Condiciones Organizativas.		
Indicador:	¿Qué condiciones organizativas tiene en cuenta al momento de realizar las prácticas evaluativas en el área de matemáticas?		
	Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.
	<p>Docente 1. Por ejemplo, hay un chico que no lo veo con esa habilidad matemática, o sea hay algunos que no nacen con habilidades matemáticas y otros si, entonces, trato de organizar el que tiene habilidades con el que no las tiene, porque de lo contrario no va a pasar, lo primero que trato es que aquel estudiante le diga yo no me hago contigo porque tú no sabes, en tal caso le digo no señor usted tiene que respetar, tienes que ayudarlo, colaborarle a veces trabajo mucho el trabajo en grupo en pareja.</p>	<p>Se utiliza cómo estrategia el trabajo en parejas, potenciando el apoyo y acompañamiento de los estudiantes con mejores habilidades cognitivas con aquellos que no las tienen.</p>	<p>La evaluación se realiza con unos condicionantes determinados cómo la cultura organizativa dentro del grupo de personas evaluadas, entre otros. (Santos, 2003).</p>
	<p>Docente 2. Los textos guías, lo cual trabajo mucho en clase y así de vez en cuando los computadores sobre todo para hacer investigaciones aquí en el colegio, no en el aula porque hay que ir al punto vive digital</p>	<p>Utiliza espacios disponibles, materiales o recursos cómo textos guías y computadores para las actividades de enseñanza –</p>	<p>La evaluación se realiza con unos condicionantes determinados cómo la cultura organizativa dentro del grupo de Personas evaluadas, las</p>

dentro del colegio para ilustrarle un poquito más de eso. Digo que más que utilizar los espacios es utilizar los recursos que hay en la institución por ejemplo los libros.	aprendizaje.	técnicas disponibles, la formación recibida, las exigencias del currículo entre otros. (Santos, 2003).
Docente 3. Organizado primero la secuencia de los ámbitos conceptuales que se desarrollan en las distintas clases.	Utiliza la organización de las planeaciones de clases.	la realiza con unos condicionantes determinados cómo la cultura organizativa dentro del grupo de personas evaluadas, las exigencias del currículo entre otros. (Santos, 2003).
Docente 4. Tengo en cuenta primero que todo el plan de área, los planes de clase y actualmente nos estamos basando teniendo muy en cuenta los aprendizajes que evalúan el Icfes en los grados nueve y once en el área de matemáticas.	Utiliza la organización de los planes de área y las planeaciones de clases y tiene como referencia los aprendizajes inmersos en pruebas externas.	

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este décimo tercer indicador hace referencia a las condiciones organizativas utilizadas en las prácticas evaluativas, la información obtenida de las respuestas docentes fueron variadas y diferentes, porque unos utilizan los espacios disponibles, materiales y recursos cómo textos guías y computadores para las actividades de enseñanza –aprendizaje, otros usan cómo estrategia de enseñanza el trabajo en parejas, afianzando las habilidades cognitivas; además algunos utilizan la organización de los planes de área y las planeaciones de clases, teniendo como referencia los aprendizajes inmersos en pruebas externas. .

Estas expresiones, son evidencias de que los docentes de matemáticas, no utilizan dentro del área, las mismas estrategias, materiales y referentes organizativos dentro del proceso

de las prácticas evaluativas, lo que contradice los lineamientos y directrices desde las directivas de la institución, las exigencias del currículo y las políticas educativas. Esto evidencia falta de trabajo en equipo dentro del área respectiva.

De igual forma del análisis interpretativo y teórico se tiene que la evaluación “se realiza con unos condicionantes determinados cómo la cultura organizativa dentro del grupo de personas evaluadas, las técnicas disponibles, la formación recibida, las exigencias del currículo entre otros” (Santos, 2003, p.2). Esto indica que dentro del área de matemáticas las prácticas evaluativas deberían estar alineadas según las exigencias del currículo institucional, siguiendo las pautas reguladoras de los directivos para el cumplimiento de las normas educativas, lo cual no se cumple a cabalidad.

Conclusión del segundo objetivo.

Respecto al segundo objetivo, para establecer los elementos críticos que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, se realizó el estudio desde los elementos que condicionan las prácticas evaluativas, tomando como referencia factores cómo : prescripciones legales, supervisiones institucionales, presiones sociales y condiciones organizativas, en torno a lo anterior se concluye que los docentes , implementan sus acciones , no desde una perspectiva particular, sino siguiendo las disposiciones legales que son condicionadas, inspiradas y reguladas a partir de las directrices y lineamientos curriculares desde el MEN y son acatadas por las directivas del establecimiento educativo, particularmente en función del currículo problematizador por competencias, es decir, la forma de hacer la evaluación está regulada por los diversos entes de control y seguimiento del estado. De igual

manera dentro del proceso de las prácticas evaluativas los docentes testifican que tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes y padres de familia para detectar dificultades o falencias que afecten el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. En relación a las condiciones organizativas y en contraposición a lo expresado anteriormente, los docentes de matemáticas, no utilizan para las prácticas evaluativas las mismas estrategias, dinámicas y metodologías de trabajo, lo que devela ausencia de trabajo en equipo, dentro del área respectiva, en oposición a las condiciones organizativas de la institución.

En referencia al tercer objetivo específico, las siguientes tablas (N° 16 y 17) muestran en síntesis, la información del análisis del concepto de prácticas evaluativas y prácticas de aula, indicando la categoría, subcategoría, indicador o pregunta orientadora, voces de los docentes como resultado de su disertación, interpretación de los resultados o discurso y análisis interpretativo en referencia a los teóricos, finalmente se presenta un análisis explicativo.

Tabla 16. Análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y prácticas de aula: Concepciones Teóricas.

Objetivo específico N° 3	Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería		
Categoría:	Concepto de prácticas evaluativas y prácticas de aula.		
Sub categoría:	Concepciones Teóricas.		
Indicador:	¿Qué relación existe entre las prácticas evaluativas y las prácticas de aula en el área de matemáticas?		
	Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.
Docente 1.	Las prácticas de aula es lo que se hace en el salón de clase y las prácticas evaluativas tiene	Existe correlación entre ambas y de igual forma con los contenidos o	Con relación a este aspecto, “la práctica docente son acciones y

que estar relacionado con las prácticas de aula o sea tiene que estar correlacionadas una con la otra y con los temas.	temáticas desarrolladas.	actividades que permiten valorar, innovar, profundizar y modificar el proceso de enseñanza del docente en el aula” (Castro, Peley, & Morillo, 2006), y “las prácticas evaluativas se derivan de un cúmulo de estas actividades desarrolladas en el salón de clases” (Morales, Valverde, & Valverde, 2016).
Docente 2. Entre las prácticas Educativas. Claro. No respondió.	No respondió la pregunta, presentó dudas al respecto.	
Docente 3. Las prácticas evaluativas deben de ayudar a mejorar las prácticas de aula.	Existe una relación de cambio positivo entre la práctica evaluativa y la de aula.	
Docente 4. La relación que existe es que es muy abierta al diálogo, muy comunicativa, se permite la interrelación de los estudiante con el docente, de los estudiantes con los mismo estudiantes e incluso con los padres de familia, ya que muchos de ellos están siempre cercanos a estar indagando de cómo es el rendimiento de sus hijos y se hacen planes de acompañamiento con asesoría o acompañamiento con los padres de familia.	Existe una relación comunicativa, abierta al diálogo entre todos los miembros de la comunidad Educativa.	

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este décimo cuarto indicador, hace referencia a la relación entre las prácticas evaluativas y las de aula, la información obtenida de las respuestas docentes fueron diferentes, que existe correlación entre ambas y de igual forma con los contenidos o temáticas desarrolladas, que existe una relación de cambio positivo entre la práctica evaluativa y la de aula, que existe una relación comunicativa, abierta al diálogo entre todos los miembros de la comunidad Educativa.

Estas expresiones, evidencian que los docentes de matemáticas, les falta claridad entorno a los conceptos de prácticas evaluativas, prácticas de aula y de allí las relaciones que se puedan presentar entre ellos.

De igual forma del análisis interpretativo y teórico, se sustenta que “la práctica docente son acciones y actividades que permiten valorar, innovar, profundizar y modificar el proceso de enseñanza del docente en el aula” (Castro, Peley, & Morillo, 2006, p.3) , y “las prácticas evaluativas se derivan de un cúmulo de actividades desarrolladas en el salón de clases o en aquellos espacios los cuales dan cuenta del currículo en acción, cuyo objetivo de evaluación depende de la manera que ésta se conciba” (Morales, Valverde, & Valverde, 2016, p.4). Indicando que las prácticas de aula son todas las acciones y actividades que realiza un docente dentro del proceso de enseñanza que permitan establecer los alcances de los aprendizajes, la puesta en marcha del currículo y la forma de valorar los procesos pedagógicos. Esto de acuerdo a las opiniones docentes no esta claro en el area de matemáticas.

Tabla 17. Análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y prácticas de aula: Implicaciones Prácticas.

Objetivo específico N° 3	Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería	
Categoría:	Concepto de prácticas evaluativas y prácticas de aula.	
Sub categoría:	Implicaciones prácticas.	
Indicador:	¿Qué propone para mejorar las prácticas evaluativas y optimizar el desarrollo de las prácticas de aula en el área de Matemáticas?	
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.
Docente 1.	Utilizar recursos informáticos	En la práctica docente influyen algunos aspectos de

<p>Una de las cosas que propongo sería como una ilusión, que en cada salón se tuvieran 4 computadores que no salieran del aula , por lo menos podría grabar una clase y si los chico ven por ejemplo que la clase de matemáticas se grabó, y un chico no vino, le digo vaya y mire el video, revise donde está fallando , mire aquí la pregunta, vaya y vuelva al video, como no tengo el tiempo para estar repitiendo, pero el chico si lo puede hacer, por eso es que la gente le gusta estudiar más virtualmente ahora.</p>	<p>permanentes en el aula, cómo computadores y video cámaras que permita la retroalimentación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>la personalidad del docente cómo el deseo siempre de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje , que estimule el pensamiento creativo y crítico del educando, ” (Castro, Peley, & Morillo, 2006); la Práctica Evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada (Gimeno Sacristán, 1998).</p>
<p>Docente 2. Las prácticas evaluativas, como debemos evaluar, porque de pronto traemos la forma cómo nos evaluaban a nosotros, por ejemplo en una evaluación somos muy rígidos en el momento de mirar la realización de un ejercicio del estudiante.</p>	<p>Cambiar las metodologías radicales y autoritarias utilizadas en los procesos de las prácticas evaluativas.</p>	
<p>Docente 3. Tener en cuenta los ámbitos con que los muchachos puedan contextualizar en su casa, en su barrio con su comunidad.</p>	<p>Utilizar ámbitos contextualizados en los procesos de enseñanza.</p>	<p>Las prácticas docentes son el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos en función de determinados objetivos, (García et, al ,2008); y la Práctica Evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada, (Gimeno Sacristán,1998).</p>

<p>Docente 4. Primero que todo enfatizar en cuáles deben ser los conocimientos previos que deben de tener los estudiantes, fortalecer esas competencias en los cuales ellos traen bastante falencias que debieron desarrollarse en grados de básica primaria, otro aprovechar las tics como un mecanismo de comunicación para intercambiar ideas con los estudiantes, aprovechar las redes sociales, correo electrónico, el chat ,la video conferencia, las plataformas virtuales de aprendizaje ,los objetos virtuales de aprendizaje, hoy día nuestros jóvenes están interesados y tiene buen manejo de esas competencias.</p>	<p>Potenciar a partir de los preconceptos las diferentes competencias teniendo en cuenta la secuencialidad de los niveles educativos. Utilizar las competencias tics para fortalecer las competencias comunicativas en las prácticas de aula.</p>	<p>En la práctica docente influyen algunos aspectos de la personalidad del docente cómo el deseo siempre de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, que estimule el pensamiento creativo y crítico del educando” (Castro, Peley, & Morillo, 2006), y las prácticas evaluativas.....sirven para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades. Ahumada (2003).</p>
---	---	--

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este décimo quinto indicador, hace referencia a las propuestas para mejorar las prácticas evaluativas y de allí las prácticas de aula, de la información obtenida de las respuestas docentes, se deriva que proponen el uso de variadas propuestas para mejorar las prácticas evaluativas y optimizar el desarrollo de las prácticas de aula en el área de matemáticas, cómo uso de Tics para fortalecer las competencias comunicativas en el aula, cambiar las metodologías tradicionales utilizadas, afianzar las competencias en ámbitos contextualizados y según los niveles educativos.

Estas expresiones, son evidencias de que los docentes de matemáticas, para las prácticas evaluativas, proponen diferentes estrategias metodológicas, incluyendo el uso de las

tecnologías para ayudar a mejorar el proceso de enseñanza y contribuir a un mejor aprendizaje en los estudiantes.

De igual forma del análisis interpretativo , se afirma que “todo educador debe tener cómo deseo, mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debe estimular el pensamiento creativo y crítico del estudiante, preparándolo para que supere la comprensión de la enseñanza cómo una forma de actuación del sistema social” (Castro, Peley, & Morillo, 2006, p. 4), y “la práctica evaluativa es una actividad que se desarrolla siguiendo unos usos, cumple múltiples funciones, se apoya en una serie de ideas y formas de realizarla y es la respuesta a unos determinados condicionamientos de la enseñanza institucionalizada” (Gimeno Sacristán, 1998). Esto indica, que es un deber de todo docente contribuir al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de diferentes dinamicas de trabajo que contribuyan a la formacion integral de los estudiantes.

Conclusiones del tercer objetivo.

Respecto al tercer objetivo, para analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas, se realizó el estudio desde los conceptos de prácticas evaluativas y prácticas de aula , entorno a las concepciones teóricas e implicaciones prácticas, de lo cual se concluye que en los docentes, no se presentan elementos comunes y claros respecto a la relación que existe entre estos dos conceptos, revelando confusión o falta de claridad teórica, que no permiten establecer la práctica docente cómo un conjunto de acciones en pro de mejorar y profundizar el proceso de enseñanza en el aula y a la práctica evaluativa, cómo la serie de actividades tendientes a dar cuenta del currículo en acción, que dependen de la manera cómo se llevan a cabo en la institución educativa. Sin

embargo, en contraposición a esto, los docentes proponen la utilización de variadas propuestas metodológicas, en pro de mejorar las prácticas evaluativas y optimizar el desarrollo de las prácticas de aula, en el área de matemáticas, afianzando las competencias en ámbitos contextualizados y según los niveles educativos.

Finalmente, en referencia al cuarto objetivo específico, las siguientes tablas(Nº 18 y 19) muestran en síntesis, la información obtenida del análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias, indicando la categoría, subcategoría, indicador o pregunta orientadora, voces de los docentes cómo resultado de su disertación, interpretación de los resultados o discurso y análisis interpretativo en referencia a los teóricos, finalmente se presenta un análisis explicativo.

Tabla 18. Análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias: Pensamientos de los docentes.

Objetivo específico Nº 4	Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería		
Categoría:	Concepto de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias.		
Sub categoría:	Pensamientos de los docentes.		
Indicador:	¿Qué relación existe entre las prácticas evaluativas en el área de matemáticas y el currículo problematizador por competencias?		
Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.	
Docente 1. Sí tiene una correlación, desde las preguntas que hago en el currículo.	Tienen correlación mediante el uso de preguntas a través del currículo.	Las prácticas evaluativas están directamente relacionados con las concepciones que emergen al momento de planear, ejecutar, comprender, analizar,	
Docente 2. Problematizador, sí las aplico en los temas que doy, no con las mismas preguntas que plasmo en el momento, si planifico para	Se relacionan mediante lo proyectado en el plan de clases utilizando preguntas según las		

este tercer período por ejemplo geometría, pero veo que no alcance, sigo y termino mis temas y doy geometría, pero todo de acuerdo cómo lo tengo planificado en el plan de clase.	temáticas desarrolladas.	interpretar y apreciar las situaciones de evaluación; de igual manera, influyen también las experiencias previas, el contexto, lo normativo o currículo oficial, (Vivas & Chacon, 2012) y La enseñanza problemática posibilita hacer inferencias teóricas que pueden mejorar el proceso de apropiación creativa de los conocimientos por parte de los estudiantes Ortiz, (2009, citado por García & González, 2011).
Docente 3. Como su nombre lo dice problematizado por competencias, debemos hacer las actividades enfocadas para que el estudiante se identifique con ese currículo, por ejemplo el tema de ecuaciones aditivas con números naturales o con enteros, eso que ve en el aula de clase, él lo pueda contextualizar y expresar hoy día esto me sirve para algo.	Mediante la realización de actividades contextualizadas que permita la identificación de las características del currículo.	
Docente 4. Las evaluaciones que realizo van enfocada a darle aplicabilidad a esa competencia dentro de un contexto determinado a través de problemas de la vida diaria del estudiante.	Mediante la estructuración de evaluaciones contextualizadas que permita el desarrollo de competencias.	

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este décimo sexto indicador hace referencia a la relación entre prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias, la información obtenida de las respuestas docentes fueron semejantes en torno a la relación de estos dos conceptos, se plantea que es a través de diversas actividades contextualizadas, con el uso de preguntas problematizadoras, para el desarrollo de competencias y que permean el currículo institucional.

Estas expresiones, son evidencias de que los docentes de matemáticas, muestran claridad entorno a los conceptos de prácticas evaluativas, currículo problematizador por competencias y de allí las relaciones que se puedan presentar entre ellos.

De igual forma del análisis interpretativo y teórico , se establece que “las prácticas evaluativas están directamente relacionados con las concepciones que emergen al momento de planear, ejecutar, comprender, analizar, interpretar y apreciar las situaciones de evaluación; de igual manera, influyen también las experiencias previas, el contexto , lo normativo o currículo oficial” (Vivas & Chacon, 2012), y “la enseñanza problémica, facilita la integración de la teoría con la práctica en un mismo momento (tiempo) y en un mismo lugar (espacio) del proceso de aprendizaje, lo que ayuda a una formación integral de los estudiantes que participan en la actividad, ya que se da el proceso de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser” Ortiz, (2009, citado por García & González, 2011, p.67).

Indicando que las prácticas evaluativas están influenciadas con la manera de entender todos los procesos de planeación y ejecución de las prácticas de aula, particularmente la evaluación, donde interviene la experiencia, el contexto y lo normativo; por su parte la enseñanza problémica contribuye a la unión entre la teoría y la práctica, en los momentos y espacios pertinentes.

Tabla 19. Análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias: Prácticas de evaluativas y currículo problematizador por competencias.

Objetivo específico N° 4	Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el Currículo Problematizador por Competencias de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
Categoría:	Concepto de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias.
Sub categoría:	Prácticas de evaluación desarrolladas por los docentes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias.
Indicador:	¿Cómo se evalúan los aprendizajes en un currículo problematizador por competencias en el área de matemáticas?

Voces de los docentes/Resultados.	Interpretación de resultados.	Análisis interpretativo-teórico.
Docente 1. Con las mismas preguntas problematizadoras, esas que te ponen a pensar, los ejercicios que pongo son relacionadas con los temas.	Utilizando preguntas problematizadoras relacionadas con el contenido temático.	En este aspecto es importante entender que desde la enseñanza problémica se debe construir el conocimiento desde el
Docente 2. Teniendo en cuenta las alternativas y soluciones de las situaciones problémicas, como lo hace el muchachito, que ámbitos conceptuales utiliza el para resolverlo.	Utilizando la competencia propositiva desde los diferentes ámbitos conceptuales.	proceso de solución de problemas, de modo que se constituyan en habilidades, actitudes y valores expresados en un saber y en un saber hacer que le permitan
Docente 3. Colocando situaciones problemas del contexto, donde el estudiante le debe dar solución.	Utilizando preguntas problematizadoras relacionadas con el contexto.	comprender y resolver problemas del entorno. Magendzo (1992, citado por García & González, 2011).
Docente 4. Se evalúan a través del diseño, formulación y planeamiento de situaciones problémicas, donde el estudiante debe demostrar que adquirió en determinada competencia.	Utilizando el diseño, formulación y planteamiento de resolución de problemas que permita evidenciar las competencias adquiridas.	

Fuente. Adaptada por grupo investigador. 2017.

Análisis explicativo.

Este décimo séptimo indicador hace referencia a la forma de evaluar los aprendizajes en el currículo problematizador por competencias, la información obtenida de las respuestas docentes fueron semejantes al analizar la forma de evaluar los aprendizajes en este currículo, dado que plantean utilizar el diseño, formulación y planteamiento de resolución de problemas, que permita evidenciar las competencias adquiridas desde los diferentes ámbitos conceptuales y relacionados con el contexto.

Estas expresiones, son evidencias de que los docentes de matemáticas, tienen claridad en la forma de evaluar los aprendizajes en este currículo.

De igual forma del análisis interpretativo y teórico, se plantea que, “es importante entender que desde la enseñanza problémica se debe construir el conocimiento desde el proceso de solución de problemas, de modo que se constituyan en habilidades, actitudes y valores expresados en un saber y en un saber hacer que le permitan comprender y resolver los problemas del entorno” Magendzo (1992, citado por García & González, 2011, p.65). Indicando la pertinencia de construir el conocimiento desde la resolución de situaciones problémicas contextualizadas, en aras de contribuir a la adquisición de habilidades y destrezas en los estudiantes, para la asimilación de competencias.

Conclusiones del cuarto objetivo.

Respecto al cuarto objetivo, para analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el currículo problematizador por competencias de los docentes de matemáticas, se realizó el estudio desde los conceptos de prácticas evaluativas y currículo problematizador por competencias, de lo cual se concluye que en el pensamiento docente se presentan convergencias en la relación que existe entre estos dos conceptos, que es a través de diferentes actividades contextualizadas, con el uso de preguntas problematizadoras, para el desarrollo de competencias, lo cual influye en las concepciones que emergen al momento de planear, ejecutar, comprender, analizar, interpretar y apreciar las situaciones de evaluación y facilitar la integración de la teoría con la práctica, lo que contribuye en la formación integral de los estudiantes.

Por su parte respecto a las formas de evaluar los aprendizajes, en un currículo problematizador por competencias, los docentes de matemáticas, plantean la utilización del diseño, formulación y planteamiento de resolución de problemas, que permitan evidenciar las competencias adquiridas desde los diferentes ámbitos conceptuales y relacionados con el contexto, para que se constituyan en habilidades, actitudes y valores expresados en un saber y en un saber hacer, cómo parte fundamental de la formación integral del estudiante.

6.2. Análisis interpretativo de la revisión documental.

De acuerdo al segundo objetivo y teniendo en cuenta los elementos que condicionan las prácticas evaluativas, los documento se tomaron cómo referencia, dentro de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas, específicamente para las condiciones organizativas del establecimiento educativo, en función de las prescripciones legales y acordes con las supervisiones institucionales.

Se realizó análisis de la revisión documental, dada la importancia para conocer aspectos organizacionales en la estructura institucional, de acuerdo al contexto, las normas y leyes que regulan los procesos educativos y dentro de estos las prácticas evaluativas.

Por lo anterior, en esta investigación se revisaron: el Plan de Mejoramiento Institucional, el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes, además, plan de área de matemáticas, plan operativo del área, malla de progreso curricular, plan de clase, registro de actividades diarias y las evaluaciones acumulativas del área de matemáticas, por ultimo a través de la descripción de

la estructura de cada documento, se hizo un Análisis explicativo. Algunos de los documentos contienen citas que fueron tomadas textualmente del documento original.

- **Plan de Mejoramiento Institucional (PMI)**, el cual dentro de otros aspectos contiene la gestión académica, cuyo objetivo es: definir las políticas institucionales que orientan los procesos, estrategias y actividades académicas en todos los niveles de la institución , así como el diseño de instrumentos que permitan evidenciar el seguimiento, control y análisis de los diferentes procesos académicos, estableciendo cómo meta: definición de las políticas institucionales que orientan la gestión académica en sus diferentes niveles con sus respectivos instrumentos de control y seguimiento, de igual forma, el establecimiento de indicadores cómo: Existencia de políticas institucionales académicas definidas y Seguimiento de instrumentos diseñados e implementados durante el año respectivo 2016, para lo cual se planteó las acciones a seguir: conformación de un equipo que formule las políticas institucionales de la gestión académica para los diferentes niveles y definición de políticas institucionales académicas, por último los responsables y tiempo para su ejecución. (Fuente PMI 2016-2017).

Análisis explicativo.: El documento analizado evidencia que la institución educativa cumple con las directrices y parámetros establecidos en la guía 34 del MEN en cuanto a los lineamientos para direccionar los procesos relacionados con el plan de mejoramiento institucional, específicamente los que corresponden a la gestión académica del establecimiento educativo, al respecto, la guía 34 del MEN (2008) afirma que:

Esta es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico (p. 27).

- **Plan de área de Matemáticas:** entre otros aspectos este documento contiene: una presentación, justificación, el marco legal, el objeto de estudio, los referentes conceptuales, los fundamentos pedagógico–didácticos del área de matemáticas enfatizando en la incorporación del contexto cercano. Al respecto MEN (1998) afirma que “el descubrimiento y la reinención de la matemática”; se hace explícito el ámbito de la enseñanza de las matemáticas y los parámetros para desarrollar un ser matemáticamente competente, todo desde lo establecido por la ley 115 de 1994, decreto 1860 de 1994 y las demás normas reglamentadas por las políticas del MEN, de igual forma se caracteriza el proceso de evaluación. En palabras de Álvarez (2001) afirma que:

La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse en los niveles básicos de educación. Ella misma debe ser recurso de formación y oportunidad de aprendizaje (p. 3).

También se referencia el Decreto 1.290 de 2009 planteando la evaluación cómo: “una necesidad del seguimiento formativo y un recurso de aprendizaje que se caracteriza por ser

continua, integral, flexible, sistemática, recurrente y formativa, además de estar contemplada en el currículo”. (Secretaría de Educación de Medellín - SEM.,2014, p.16). Esto se reafirma en lo expresado por el MEN (2009), que: “[...] la evaluación en los niveles de enseñanza básica y media, debe tener única y exclusivamente propósitos formativos, es decir de aprendizaje para todos los sujetos que intervienen en ella” (p.22).

Tomando como referencia los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje para el área en mención, se afirma que en matemáticas se puede establecer cómo parámetros de la evaluación los siguientes: se evalúan los cinco procesos generales definidos, que a su vez nos dan cuenta de las competencias y, en la parte conceptual, el desarrollo y la apropiación de los sistemas de pensamiento del área, todo ello mediado por unas competencias generales que tienen que ver con lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Esta concepción nos aleja de las prácticas evaluativas tradicionales en las que se indagaba básicamente por la memorización de contenidos. (Fuente: Plan de área de Matemáticas. 2016).

Análisis explicativo. El documento analizado evidencia que el plan de área de la institución educativa contiene las reglamentaciones y normas vigentes para que se dé cumplimiento con las directrices y parámetros establecidos en las prescripciones legales de la política educativa de la República de Colombia respecto a: Decreto 1860 de 1994 (Artículo 34. Las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales,...), Ley 115 de 1994 (Artículo 23° - Áreas obligatorias y fundamentales,...), lineamientos curriculares de matemáticas (orientaciones para el desarrollo del área de matemáticas en el país) - MEN(1998); estándares básicos de

competencias en lenguaje, matemáticas (niveles de avances en el desarrollo de competencias matemáticas) - MEN(2006); decreto 1290 de 2009 (Sistema de evaluación) - MEN (2009); documento N° 11, fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009 - MEN (2009), y Derecho básicos de aprendizaje (Saberes y habilidades fundamentales en Matemáticas) - MEN (2015).

- **Plan operativo del área de matemáticas:** El cual establece metas, actividades, recursos, fechas y responsables. De tal manera que dentro de las metas establece que al iniciar cada período estarán unificados los criterios, en cuanto a metodología, evaluación y promoción del quehacer docente, con el objetivo de revisar el proceso de desarrollo de todas las actividades que conciernen al área y realizar jornadas de capacitación o actualización de métodos o estrategias para la enseñanza del área, los espacios para su análisis serán las reuniones de profesores del área semanalmente. (Fuente: Plan operativo área de Matemáticas 2016).

Análisis explicativo. El documento analizado evidencia condiciones organizativas en pro de alcanzar las metas y objetivos trazados desde las directivas del plantel educativo en función a la gestión académica y coherente con las prescripciones legales, es un documento creado desde las directivas del establecimiento educativo, específicamente a partir de la gestión académica, para seguimiento y control interno del cronograma institucional en cada área respectiva, estableciendo tiempos, metodologías y criterios unificados del accionar docente con miras al cumplimiento de las metas institucionales.

- **Malla de progreso curricular:** Este documento contiene preguntas problematizadoras interdisciplinarias y del área respectiva, que buscan dentro de otros aspectos la interdisciplinariedad de las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Informática y Tecnología que permita el desarrollo de competencias en los educandos, para que puedan dar respuesta a situaciones del contexto, enfocados en los problemas pedagógicos identificados dentro del proceso educativo, relacionadas con los derechos básicos de aprendizajes, competencias y ámbitos conceptuales según sea el caso. (Fuente: Malla de progreso curricular de Matemáticas 2016).

Análisis explicativo.: El documento analizado integra las áreas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Informática y Tecnología, a partir de preguntas problematizadoras, para promover en los estudiantes competencias contextualizadas a tono con el currículo problematizador por competencias, alineados con problemas pedagógicos y de acuerdo a los lineamientos curriculares; se evidencian condiciones organizativas con el propósito de alcanzar las metas y objetivos trazados desde las directivas del plantel educativo, con la participación activa de los docentes y en función de la gestión académica.

Este un documento establecido desde las directivas del establecimiento educativo, específicamente a partir de la gestión académica

- **Plan de clases con metodología problematizadora:** Este documento contiene en la presentación inicial área, grado, período, fecha y docente. Seguidamente competencias (específicas del área, institucionales, laborales y ciudadanas), desempeño e indicadores de

desempeño, a continuación situación problemática y/o pregunta problematizadora (planteamiento de problema contextualizado), preguntas problemáticas, tareas problemáticas – (consultas de tipo cognitivo y procedimental). Una parte de los docentes recomienda páginas web y la realización de diferentes actividades como mapas conceptuales y socializaciones en clases y la otra solo actividades o talleres para participaciones en el tablero con el uso del texto guía.

Por último, se encuentran ámbitos conceptuales o temáticos, recursos y procesos de evaluación, en este aspecto predominan las siguientes indicaciones: Talleres individuales y en grupo, evaluaciones escritas, salidas al tablero, revisión de actividades desarrolladas en clases, participación en clases, puntualidad en la llegada a clase y entrega de actividades, trato con sus compañeros y docentes o respeto en el trato a los miembros de la comunidad educativa, porte adecuado del uniforme o presentación personal y sentido de pertenencia por los enseres de la institución (Fuente: plan de clases de matemáticas.2016).

Análisis explicativo.: El documento analizado evidencia condiciones organizativas con el propósito de alcanzar las metas y objetivos trazados desde las directivas del plantel educativo, en el área de matemáticas con la participación activa de los docentes y en función de la gestión académica, se tiene una estructura organizativa en función de la metodología problematizadora, contextualizando los conocimientos, con el uso algunas veces de recursos tics, trabajando lo cognitivo y procedimental en función de la adquisición de habilidades y destrezas para el fortalecimiento de competencias matemáticas.

- **Registro de actividades diarias:** Este documento contiene docente, grados, asignaturas, fechas, horas, ámbitos conceptuales y actividades en estas predominan la realización de ejercicios, talleres con revisiones y socializaciones (Fuente: Registro de actividades diarias de matemáticas. 2016).

Análisis explicativo.: El documento analizado evidencia condiciones organizativas con el propósito de alcanzar las metas y objetivos trazados desde las directivas del plantel educativo, en función de los propósitos del área, es un documento creado desde las directivas del establecimiento educativo para seguimiento y control interno, se busca con este instrumento tener un seguimiento diarios en el avance del ámbito conceptual y de los procesos en el área de matemáticas.

Este un documento instituido desde las directivas del establecimiento educativo, específicamente a partir de la gestión académica

- **Evaluación acumulativa:** Este documento contiene el área, período, grado, nombre del estudiante, están estructurados según los lineamientos de las directivas, atendiendo al currículo problematizador por competencias y seguidos por el área de matemáticas, a través de preguntas problematizadoras (o sea, que plantean problemas) y enmarcados en la resolución de problemas, es decir , un enunciado, en un contexto, relacionado con un saber matemático, una pregunta y cuatro opciones de posible respuesta que pueden contener múltiples o única solución, esto es, al estilo prueba saber, organizadas por períodos académicos institucionales y en algunos casos los problemas son tomados de las páginas del

Icfes, otros son de los textos guías y demás documentos, por otra parte se evidencia otro tipo de documento evaluativo, que tiene una estructura netamente cognitiva y procedimental, ya que sólo indaga por la realización de ejercicios matemáticos. (Fuente evaluaciones acumulativas de matemáticas. 2016).

Análisis explicativo. El documento analizado evidencia condiciones organizativas y de normatividad vigente, de acuerdo al decreto 1290 de 2009, además del sistema institucional de evaluación, con el propósito de alcanzar las metas y objetivos trazados desde las directivas del plantel educativo, en función de los propósitos del área, están estructurados a través de la resolución de problemas, alineados con los estándares y derechos básicos de aprendizaje del área de matemáticas, enmarcados en las competencias comunicativas, de razonamiento y resolución de problemas, organizadas por períodos académicos institucionales y en algunos casos los problemas tiene cómo fuentes las páginas del Icfes, la estructura obedece al estilo prueba saber, por otra parte algunos docentes implementan evaluaciones de seguimiento a los procesos del aula, las cuales se caracterizan por ser netamente cognitivas y procedimentales.

- **Sistema Institucional de Evaluación Educativa:** Este documento contiene las directrices a implementar en la NSM referentes a todo el proceso de las prácticas evaluativas y dentro de otros aspectos indica lo siguiente:

La evaluación en la NSM tiene dos connotaciones muy relevantes. Por una parte, es fundamental en el proceso de formación integral de los estudiantes y docentes en formación, asumida con un carácter permanente, crítico, reflexivo y participativo, que favorece el avance de

ellos, en el proceso educativo. Por otra parte, la evaluación es un medio fundamental para reflexionar, fortalecer y cualificar la formación de los docentes, mejorar las prácticas pedagógicas y analizar críticamente todos los componentes de la vida institucional para el mejoramiento continuo (Fuente: Adaptado por el investigador del Sistema Institucional de Evaluación Educativa. 2016).

Este un documento organizado de acuerdo a los lineamientos del decreto 1290 de 2009 y creado desde las directivas del establecimiento educativo, específicamente a partir de la gestión académica.

En éste sentido, el documento, presenta la intencionalidad de la evaluación en la NSM, producto del consenso colectivo y cómo propósito fundamental sostener los niveles de calidad de la institución en todos sus procesos.

Las siguientes tablas (de la N° 20 a la N° 24) muestran las características generales incluidas en el Sistema Institucional de Evaluación Educativa de la NSM, indicando en detalle los criterios, referentes, componentes básicos de la evaluación y sus respectivas dimensiones; por último aparece un análisis explicativo.

Tabla 20. Características generales del Sistema Institucional de Evaluación Educativa de la NSM

Criterios	Referentes	Componentes
Conceptualización de evaluación	Institucionalmente la evaluación también se concibe cómo una actividad de aprendizaje y conocimiento, a través de la cual se obtiene información para cualificar las prácticas de formación de	Tres tipos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

	docentes y las prácticas mismas del docente en concordancia con lo establecido en el documento “Naturaleza y Retos de las Escuelas Normales Superiores del MEN”1997, pág. 6.	
Características de la evaluación	Son cualidades, que en la Escuela Normal Superior de Montería son tenidas en cuenta cómo referentes para fortalecer el proceso de formación del nuevo docente y mejorar las prácticas pedagógicas	Las características son: Pedagógica Integral Continua Sistemática Flexible Participativa Formativa. Ética.
Propósitos de la evaluación	En armonía con lo establecido en el decreto 1075 de 2015 y la misión Institucional	Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten dificultades y desempeños superiores en su proceso formativo. Determinar la promoción de estudiantes. Promover el desarrollo de competencias pedagógicas e investigativas de los docentes en formación. Retroalimentar las prácticas docentes. Aportar información para el ajuste e implementación del Plan de Mejoramiento Institucional.

Criterios de evaluación, promoción y reprobación	Los criterios básicos para la evaluación de los aprendizajes en la ENS responden a los cuatros pilares de la educación, enunciados por la UNESCO a través de la comisión internacional de la educación para el siglo XXI: SABER CONOCER Y SABER HACER, SABER SER Y SABER CONVIVIR. Los dos primeros conforman los criterios académicos o cognitivos y los dos últimos describen los criterios personales y sociales	Cuatro principios pedagógicos: La educabilidad. La enseñabilidad. La pedagogía. El contexto. Tres dimensiones: Dimensión cognitiva Dimensión Procedimental Dimensión Actitudinal
---	---	--

Fuente: Adaptado por los investigadores del Sistema Institucional de Evaluación Educativa. 2016.

Tabla 21. Criterios básicos de evaluación: Dimensión cognitiva

Dimensión	Criterio	Definición	Indicadores
Cognitivo	Apropiación del conocimiento	Capacidad para Asimilar el saber específico producto de la construcción colectiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica los conocimientos específicos a la resolución de problemáticas propuestas.
		Creatividad	La capacidad de crear innovar, modificar, resolver situaciones o ideas, de orden social, estético, lingüístico, artístico, emocional y relacional.

Producción textual	Es la competencia que le permite al estudiante poner en juego saberes e intereses para la producción de textos de diferentes géneros discursivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Produce textos de distintos géneros discursivos respondiendo a diversas situaciones comunicativas. •
Lectura Crítica	Es la competencia que permite dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales, a partir del análisis profundo de un texto (MEN)	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruye el sentido de un texto teniendo en cuenta su contexto y condiciones discursivas.
Argumentación	Busca dar explicaciones de las ideas que articulan y dan sentido a un texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe dar razones • Sabe explicar lógica y coherentemente • Sabe comunicar sus ideas • Elabora textos lógicos y coherentes, teniendo en cuenta las normas establecidas
Contrastación	Capacidad para categorizar, describir las características, relaciones y diferencias entre objetos, eventos y situaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe contextualizar • Establece relaciones, comparaciones y diferencias • Clasifica • Categoriza
Reflexión crítica	Capacidad para la Interpretación de las experiencias y los datos a fin de llegar a nuevas percepciones que reorientan estas experiencias	<ul style="list-style-type: none"> • Emite juicios de valor • Promueve el desarrollo sostenible • Propone alternativas de solución a problemas en los diferentes contextos • Respeta las diferencias • Sabe consensuar a partir del punto de vista de los otros • Promueve el goce efectivo de los Derechos Humanos.

Fuente: Adaptado por los investigadores del Sistema Institucional de Evaluación Educativa. 2016.

Tabla 22. Criterios básicos de evaluación: Dimensión procedimental

Dimensión	Criterio	Definición	Indicadores
Procedi- mental	Sustentación de trabajos	Capacidad de fundamentar perspectivas, opiniones e ideas sobre los trabajos realizados.	Demuestra apropiación de la información de los trabajos realizados.
	Consultas preliminares de información	Búsqueda y selección de información relacionada con temas específicos.	Expone sus presaberes a partir de la información consultada.
	Resumen de ideas	Representación breve de las ideas principales de un texto.	Sintetiza las ideas principales de un texto.
	Participación en el aula	Intervención voluntaria en la construcción colectiva del conocimiento.	Demuestra atención y manejo de las temáticas a través de sus aportes.
	Organización de la información	Capacidad de representar el conocimiento adquirido a través de diferentes técnicas.	Elabora tablas, gráficos, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentefactos para representar la información.
	Aplicación de técnicas plásticas	Habilidad de usar materiales para representar de manera creativa el conocimiento	Maneja creativamente el papel, residuos sólidos y pinturas para el desarrollo de destrezas y habilidades.
	Elaboración de materiales didácticos	Habilidad para diseñar materiales para el aprendizaje a partir de recursos del medio y tecnológicos	Elabora frisos Utiliza recursos del medio en la elaboración de materiales didácticos Hace dramatizaciones, socio- dramas. Tiene buena expresión corporal Desarrolla sus cualidades artísticas

Procesos investigativos	Habilidad para plantear y resolver problemas propios del ámbito escolar y social apoyado en la investigación.	Hace lectura de contextos Hace indagaciones y consultas Realiza diagnósticos Identifica y resuelve problemas Diseña y realiza proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos.
-------------------------	---	--

Fuente: Adaptado por los investigadores del Sistema Institucional de Evaluación Educativa. 2016.

Tabla 23. Criterios básicos de evaluación: Dimensión actitudinal.

Dimensión	Criterio	Definición	Indicadores
Actitudinal	Relaciones interpersonales e intrapersonal	Capacidad para interactuar socialmente con los demás miembros de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Sabe interactuar en grupo • Valora la comunicación con los (as) demás • Valora la resolución de conflictos de manera asertiva y consensuada. • Sabe respetar las opiniones de los (as) demás
Personal	Valoración por los Derechos Humanos	Capacidad para reconocer, valorar, respetar y promover los derechos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto por sí mismo y por los (as) demás. • Valora y respeta las diferencias de genero • Valora y respeta el libre desarrollo de la personalidad. • Asume posiciones críticas, ante situaciones que violenten los derechos humanos. • Ejercita y promueve los derechos Humanos

Social	Liderazgo	Capacidad para tomar decisiones de manera autónoma y responsable en pro del bienestar colectivo e individual	<ul style="list-style-type: none"> • Asume responsablemente los compromisos • Tiene en cuenta las opiniones y fortalezas de los demás. • Es inclusivo, confiable, tolerante, honesto, respetuoso, optimista y entusiasta • Sabe visualizar las metas • Sabe tomar decisiones • Capacidad de gestión

Fuente: Adaptado por los investigadores del Sistema Institucional de Evaluación Educativa. 2016.

Tabla 24. Características generales del Sistema Institucional de Evaluación Educativa de la Normal Superior de Montería.

Criterio	Referente	Componentes	
		Desempeño	Calificación
Escala de valoración institucional y su equivalencia con la escala nacional	La autonomía establecida por la Ley General de Educación y con lo establecido en el Decreto 1075 de 2015, la institución adopta la escala de valoración de los desempeños de los estudiantes y docentes en formación en coherencia con los parámetros establecidos en ese decreto	SUPERIOR	4,8 - 5,0
		ALTO	4,0 - 4,7
		BÁSICO	3,3 - 3,9
		BAJO	0.0 - 3.2
		Enfatizando que no quedarán estudiantes aplazados, debe definirse la promoción el mismo año.	
Estrategias y medios de valoración integral de los desempeños de los estudiantes	En concordancia con el Modelo Pedagógico de la ENS de Montería y el Decreto 1075 del 2015 se adoptan las siguientes estrategias y medios comunes para la	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de los criterios de desempeño de cada área en el respectivo grado y semestre, teniendo en cuenta los Fines del Sistema Educativo, objetivos por niveles y ciclos, Visión y Misión del plantel, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizajes y lineamientos curriculares. • Diseño de actividades que favorezcan el desarrollo de competencias institucionales, 	

	valoración integral de los desempeños de los estudiantes y los docentes en formación	<p>básicas, ciudadanas y laborales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de herramientas pedagógicas que fortalezcan los procesos de comprensión, análisis, interpretación y valoración de textos auténticos. • Implementación de técnicas grupales que permitan el trabajo en equipo, la construcción de identidad y autonomía. • Implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan generar procesos de organización y autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes. • La incorporación de las MTICs a los procesos de enseñanza-aprendizaje, para desarrollar el pensamiento crítico, creativo y tecnológico
Medios de evaluación	Se establecen los siguientes medios de evaluación, cómo fuentes válidas de obtención de información relevante para la valoración de los desempeños	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentos / Demostraciones • Observación del Docente • Lectura y producción de textos escritos • Proyectos de Investigación y pedagógicos • Debates • Revisión y discusión de documentos • Portafolios • Pruebas acumulativas de evaluación por competencias • La observación • La entrevista • Talleres de aprendizaje social • La V Heurística • Preguntas Problematizadoras • Tareas Problémicas • Trabajos colectivos e individuales • Exposiciones • El diálogo • La puesta en común. • La contrastación • La reflexión crítica • La interpretación de datos • Portafolios • Elaboración de materiales didácticos

Fuente: Adaptado por los investigadores del Sistema Institucional de Evaluación Educativa. 2016.

De igual forma el documento contiene las indicaciones y pautas para regular todos los procesos concerniente a las prácticas evaluativas cómo:

- Acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar y estrategias de apoyo para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes y docentes en formación.
- Acciones que garantizan el cumplimiento de los procesos evaluativos estipulados en el Sistema Institucional de Evaluación por parte de docentes y directivos docentes
- Instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamos sobre evaluación y promoción
- Mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del Sistema Institucional de Evaluación.

Todo lo anterior en correspondencia a la Ley General de educación, el Decreto 1075 de 2015, el decreto 1290 de 2009 de forma implícita y el PEI de la institución.

Análisis explicativo.: El documento analizado evidencia condiciones organizativas y de prescripciones legales o normatividad vigente en concordancia con el decreto 1290 de 2009 y 1075 del 2015, estableciendo de forma clara y precisas las características, propósitos, criterios básicos, dimensiones, escala de valoración equivalente a la nacional, estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes y los medios de evaluación con el propósito de alcanzar las metas y objetivos trazados desde el MEN y las directivas del plantel educativo, en función de los propósitos del área, las prácticas pedagógicas, Educativas y docentes, están estructurados para ser abordadas a través de la resolución de problemas, alineados con los

estándares y derechos básicos de aprendizaje del área de matemáticas, enmarcados en las competencias comunicativas, de razonamiento y resolución de problemas.

Se resalta de las características (tabla N° 20) del documento de la NSM analizado, el siguiente aspecto:

En armonía con lo establecido en el decreto 1075 de 2015 y la misión institucional de la NSM, dentro de los propósitos de la evaluación esta “Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances”. En este sentido las prácticas evaluativas serían acciones que permitirían tener presentes las características particulares del estudiante al estimar los progresos.

Finalmente, el documento está estructurado para que la institución educativa pueda cumplir con las prescripciones legales, decretos 1290 de 2009 y 1075 de 2015, tener adecuada supervisión institucional del MEN y responder a las exigencias y presiones que la sociedad demande.

Conclusión de la revisión documental.

En conclusión, de la revisión documental, teniendo en cuenta la estructura y el Análisis explicativo de cada documento referenciado, se logró establecer la pertinencia de cada uno de estos, conforme a la normatividad y prescripciones legales de la política educativa Colombiana, respecto a la ley general de educación, Decreto 1860 de 1994 (Artículo 34. Las áreas del conocimiento definidas como obligatorias y fundamentales,...), Ley 115 de 1994 (Artículo 23° - Áreas obligatorias y fundamentales,...), lineamientos curriculares de

matemáticas (orientaciones para el desarrollo del área de matemáticas en el país) - MEN(1998); estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas (niveles de avances en el desarrollo de competencias matemáticas) - MEN(2006); decreto 1290 de 2009 (Sistema de evaluación) - MEN (2009); documento N° 11, fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009 - MEN (2009), Derecho básicos de aprendizaje (Saberes y habilidades fundamentales en Matemáticas) - MEN (2015), Decreto 1075 de 2015 ,todo lo anterior, cómo parte integral del funcionamiento institucional , denotando condiciones organizativas y adecuadas supervisiones institucionales, que permiten regular todos los procesos curriculares, dentro de ellos, las prácticas de aula y las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, las cuales están estructuradas para ser abordadas a través de la resolución de problemas, en las competencias comunicativas, de razonamiento y resolución de problemas, que posibiliten alcanzar las metas y objetivos trazados desde las directivas del plantel educativo y los entes de control del estado; de lo anterior se deduce la existencia de fortalezas en la estructura organizacional , administrativa y directiva en el establecimiento educativo.

Lo anterior es coherente con los hallazgos y conclusiones obtenidas en el análisis de los elementos que condicionan las prácticas evaluativas (tablas N° 12 a la15), en torno a que los docentes realizan sus acciones en las prácticas evaluativas siguiendo las disposiciones legales, directrices y lineamientos curriculares reguladas desde el MEN, acatadas por las directivas del establecimiento educativo y en función del currículo problematizador por competencias, de igual forma dentro del proceso de las prácticas evaluativas, los docentes de matemáticas, tienen presente las opiniones de los estudiantes y padres de familia para detectar falencias que afecten el desarrollo del aprendizaje de los educandos, cómo lo establece la norma, particularmente el decreto 1290 de 2009.

Finalmente en divergencia con lo anterior, se detectó cómo punto crítico, la ausencia de trabajo en equipo dentro del área de matemáticas, debido a que los docentes, indican la no utilización para las prácticas evaluativas, de las mismas estrategias, dinámicas y metodologías de trabajo, en contra vía a las condiciones organizativas del establecimiento educativo (análisis tabla N° 15), que se evidencian en el plan de área ,plan de clases, plan operativo ,registro de actividades diarias, y evaluaciones acumulativa, en todos se unifican los criterios, en cuanto a metodología, estrategias y dinámicas de trabajo de la respectiva área.

6.3. Análisis de la observación participante estructurada de la clase.

De acuerdo al tercer y cuarto objetivo, se realizó el análisis de la observación participante estructurada de las clases, la cual se dio de manera neutral sin involucrarse en el proceso desarrollado. Las siguientes tablas (de la N° 25 a la N° 28) muestran en síntesis la información, indicando el ámbito, la descripción de los aspectos a observar en la estructura de la clase (inicio, desarrollo y finalización), finalmente se presenta un Análisis explicativo del proceso observado.

Tabla 25. Análisis de la observación participante estructurada de la clase. Docente 1.

Propósitos :			
✓	Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas.		
✓	Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el Currículo Problematizador por Competencias de los docentes de matemáticas.		
Ambos propósitos en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.			
Observación de clases.	Docente 1.	Ámbito: Plano cartesiano.	Área: Matemáticas.
Aspectos a observar: Estructura de la clase.		Descripción.	
Inicio (rasgos a observar).		Inicialmente se hace alusión a la temática a desarrollar por el o la docente, los estudiantes sentados alineados por filas o	

<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para iniciar la clase • Organización del aula • Formulación de la situación problematizadora 	<p>columnas, prestan atención a la explicación dada, se plantean en el tablero diferentes ejercicios para colocar puntos en el plano cartesiano, preguntado por su respectiva ubicación según las características del plano y los signos de los números escritos en cada pareja ordenada, se asignan las preguntas y ejercicios previamente por el docente.</p>
<p>Desarrollo (rasgos a observar):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización del profesor para responder a la situación Problemática • Secuencia didáctica: tipo de actividades propuestas • Caracterización del contexto • Métodos para resolver la situación problematizadora • Presentación de contenidos: construcción de conocimientos • Relación de contenidos tratados con contenidos anteriores o de otras áreas 	<p>Se realizan intervenciones del o la docente indicando la forma de resolver los ejercicios o haciendo aclaraciones, se explican las formas y características del proceso temático, se plantean ejercicios para realizar en el tablero por los estudiantes seleccionados y de forma individual, el contexto de los ejercicios es netamente matemático, se hace referencia de la relación de la temática con la secuencia de los temas abordados posteriormente (traslación y rotación) y con geometría al formar o construir figuras geométricas en el plano cartesianos. Los estudiantes debaten para salir a participar, muchos quieren hacerlo.</p>
<p>Finalización (rasgos a observar):</p> <p>Preguntas y tareas problematizadoras: Es una dificultad que requiere ser investigada, novedosa y atractiva.</p> <p>Toma en cuenta los conocimientos previos</p> <p>Procedimientos para evaluar rasgos a observar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registra información sobre los procesos de aprendizajes en todas las actividades • Utiliza diferentes instrumentos y procesos para evaluar los aprendizajes (escritos, orales, prácticos, de resolución individual, de construcción grupal) • Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación: <p>✓ Comunica y analiza con los estudiantes los resultados,</p>	<p>Se lleva control mediante la observación de la atención en clases y de la participación de los estudiantes en el tablero, se revisa de forma individual el desarrollo y resolución de cada ejercicio al salir al tablero, indicando las dificultades detectas, dando oportunidad para que revisen, corrijan y puedan avanzar en el proceso cognitivo y procedimental. Se realiza actividad de verificación de aprendizaje cognitiva y procedimental al construir el plano cartesiano en el tablero y realizar preguntas de sus características.</p>

-
- ✓ **Da oportunidad para que los estudiantes revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vistas,**
 - ✓ **Permiten que los estudiantes identifiquen sus progresos y dificultades,**
 - ✓ **Proponen nuevas acciones para que el estudiante supere las dificultades.**
-

Interacción entre maestro – estudiante y estudiante – estudiante

Rasgos a observar:

- ✓ **Se muestra cercano con los estudiantes,**
- ✓ **Promueve el trabajo cooperativo,**
- ✓ **Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes,**
- ✓ **Estimula la participación activa de todos**
- ✓ **Atiende las diferencias individuales**
- ✓ **Si hay intercambios entre maestro y estudiantes**
- ✓ **Intercambios entre estudiantes y estudiantes**

Se desarrolla la explicación y actividades del taller con la participación y acercamiento entre docente-estudiante, no se evidencia trabajo cooperativo entre estudiantes, existe un trato cordial que puede posibilitar el aprendizaje de los estudiantes, se revisan y atienden las diferencias individuales, dándose intercambios de procesos entre todos en el aula de clases.

El docente hace énfasis en los estudiantes que no entienden la temática explicándoles y verificado que han comprendido lo trabajado en clases.

Medios de enseñanza

Utilización de medios de enseñanzas

Rasgos a observar

- ✓ **adecuados al contenido de la clase,**
- ✓ **aptos para el al desarrollo del grupo de acuerdo con sus intereses,**
- ✓ **permiten la aproximación al logro y al fenómeno real,**
- ✓ **hace posible la utilización de cada alumno,**
- ✓ **aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos**
- ✓ **tipo de recurso que usa (variabilidad)**

El contenido es adecuado al grado de aprendizaje, apto para el desarrollo del grupo, con expectativas o intereses generales, con aproximaciones al logro, no se evidencia la utilización de la temática en contextos reales, los recurso utilizados son los convencionales del aula de clases.

Fuente: Adaptado por los investigadores del trabajo de García & González, (2011).

Análisis explicativo. – Docente 1. El desarrollo de la temática es netamente cognitiva y procedimental sin rasgos iniciales para formulación de situaciones problematizadoras, se hacen preguntas de procesos o conocimiento matemático de acuerdo a la temática desarrollada, la construcción de contenido y producción de conocimientos tiene tendencia con rasgos tradicionales, elementos conductistas y constructivistas; se utilizan diferentes instrumentos y procesos para hacer seguimiento a los aprendizajes cómo escritos, orales, prácticos y de resolución individual, se presenta una comunicación cordial y un ambiente de respeto entre todos docente- estudiante y estudiante - estudiante. Se hace especial énfasis en los estudiantes que no comprenden la temática repitiendo las explicaciones y corrigiendo sus desaciertos.

Tabla 26. Análisis de la observación participante estructurada de la clase. Docente 2.

Propósitos :			
✓ Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas.			
✓ Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el currículo problematizador por competencias de los docentes de matemáticas.			
Ambos propósitos en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.			
Observación de clases.	Docente 2.	Ámbito: Productos Notables.	Área: matemáticas.
Aspectos a observar: Estructura de la clase.		Descripción.	
Inicio (Rasgos a observar).		Inicialmente se realizan preguntas cognitivas o procedimentales de indagación de temas trabajados en clases anteriormente, luego se realiza la introducción a la temática por el o la docente, los estudiantes sentados alineados por filas o columnas prestan atención a la explicación dadas, se plantean en el tablero ejercicios de productos notables y características de trinomios, indagando por las posibles formas de resolverlos, se presenta la participación voluntaria de algunos estudiantes desde sus puestos realizando intervenciones acertadas o	
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para iniciar la clase • Organización del aula • Formulación de la situación problematizadora 			

<p>Desarrollo (rasgos a observar).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización del profesor para responder a la situación Problemática • Secuencia didáctica: tipo de actividades propuestas • Caracterización del contexto • Métodos para resolver la situación problematizadora • Presentación de contenidos: construcción de conocimientos • Relación de contenidos tratados con contenidos anteriores o de otras áreas 	<p>saliendo al tablero.</p> <p>Se realiza la intervención del o la docente indicando la forma de resolver los ejercicios planteados, se explican las formas y estructuras del proceso temático, se plantean ejercicios en el tablero para realizar en el cuaderno de actividades de los estudiantes de forma individual, el contexto de los ejercicios es netamente matemático, se hace referencia de la relación de la temática con la secuencia de los temas abordados anteriormente solo en la misma área.</p>
<p>Finalización (rasgos a observar).preguntas y tareas problematizadoras:</p> <p>Es una dificultad que requiere ser investigada, novedosa y atractiva. Toma en cuenta los conocimientos previos</p> <p>Procedimientos para evaluar Rasgos a observar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registra información sobre los procesos de aprendizajes en todas las actividades • Utiliza diferentes instrumentos y procesos para evaluar los aprendizajes(escritos, orales, prácticos, de resolución individual, de construcción grupal) • Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunica y analiza con los estudiantes los resultados, ✓ Da oportunidad para que los estudiantes revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vistas, ✓ Permiten que los estudiantes identifiquen sus progresos y dificultades, ✓ Proponen nuevas acciones para que el estudiante supere las dificultades. 	<p>Se lleva control de la participación de los estudiantes en el desarrollo del taller y la participación de los estudiantes en el tablero, se revisa de forma individual el desarrollo y resolución de la actividad en el cuaderno de cada estudiante, indicando las dificultades detectas, dando oportunidad para que revisen, corrijan y puedan avanzar en el proceso cognitivo y procedimental. Se realiza actividad de verificación del aprendizaje a través de quiz –evaluación cognitiva y procedimental.</p>
	<p>Se desarrolla la explicación y actividades del</p>

Interacción entre maestro – estudiante y estudiante – estudiante	taller con la participación y acercamiento entre docente- estudiante, solo se le asigna nota numérica en el cuaderno a los 5 primeros que terminen la actividad, no se evidencia trabajo cooperativo entre estudiantes, existe un trato cordial que puede mediar en el aprendizaje de los estudiantes, se revisan y atienden las diferencias individuales, dándose intercambios de procesos entre todos en el aula de clases.
Rasgos a observar. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se muestra cercano con los estudiantes, ✓ Promueve el trabajo cooperativo, ✓ Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes, ✓ Estimula la participación activa de todos ✓ Atiende las diferencias individuales ✓ Si hay intercambios entre maestro y estudiantes ✓ Intercambios entre estudiantes y estudiantes 	
Medios de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de medios de enseñanzas Rasgos a observar <ul style="list-style-type: none"> ✓ adecuados al contenido de la clase, ✓ aptos para el al desarrollo del grupo de acuerdo con sus intereses, ✓ permiten la aproximación al logro y al fenómeno real, ✓ hace posible la utilización de cada alumno, ✓ aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos ✓ tipo de recurso que usa (variabilidad) 	El contenido es adecuado al grado de aprendizaje, apto para el desarrollo del grupo, con poca expectativas o interés general, con pocas aproximaciones al logro o fenómeno real, disminuyendo la utilización de cada estudiante en contextos reales, los recurso utilizados son los convencionales del aula de clases.

Fuente: Adaptado por los investigadores del trabajo de García & González, (2011).

Análisis explicativo. - Docente 2. El desarrollo de la temática es netamente cognitiva y procedimental sin rasgos iniciales para formulación de situaciones problematizadoras, se hacen preguntas de procesos o conocimiento matemático de acuerdo a la temática desarrollada, la construcción de contenido y producción de conocimientos tiene tendencia con rasgos tradicionales, elementos conductistas y constructivistas; se utilizan diferentes instrumentos y

procesos para evaluar los aprendizajes cómo escritos, orales, prácticos y de resolución individual, se presenta una comunicación cordial y un ambiente de respeto entre todos docente-estudiante y estudiante - estudiante.

Tabla 27. Análisis de la observación participante estructurada de la clase. Docente 3.

Propósitos :			
✓ Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas.			
✓ Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el Currículo Problematizador por Competencias de los docentes de matemáticas.			
Ambos propósitos en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.			
Observación de clases.	Docente 3.	Ámbito: Razón y proporción	Área: matemáticas.
Aspectos a observar: Estructura de la clase.	Descripción.		
Inicio (rasgos a observar).	Inicialmente se realizan preguntas cognitivas o procedimentales de indagación del tema trabajados en clases anteriormente, luego se realiza la introducción a la temática por el o la docente, los estudiantes sentados alineados por filas o columnas prestan atención a la explicación dadas, se plantean en el tablero ejercicios de proporciones, indagando por las posibles formas de resolverlos, se presenta la participación voluntaria de estudiantes desde sus puestos realizando intervenciones acertadas o saliendo al tablero.		
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades para iniciar la clase • Organización del aula • Formulación de la situación problematizadora 			
Desarrollo (rasgos a observar).	Se realizan intervenciones del o la docente indicando la forma de resolver los ejercicios o haciendo aclaraciones, se explican las formas y características del proceso temático, se plantean ejercicios para realizar por los estudiantes en el cuaderno, luego a medida que van terminando se agrupan en parejas para compartir, verificar sus respuestas y justificaciones, a partir de allí se socializa en el tablero los procesos de forma voluntaria debatiendo quien va a salir, dado que todos quieren hacerlo, el contexto de los ejercicios		
<ul style="list-style-type: none"> • Organización del profesor para responder a la situación Problemática • Secuencia didáctica: tipo de actividades propuestas • Caracterización del contexto • Métodos para resolver la situación problematizadora • Presentación de contenidos: 			

<p>construcción de conocimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación de contenidos tratados con contenidos anteriores o de otras áreas 	<p>es netamente matemático, se hace referencia de la relación de la temática con la secuencia de los temas abordados posteriormente (Propiedad fundamental de la proporción).</p>
<p>Finalización (rasgos a observar). preguntas y tareas problematizadoras: Es una dificultad que requiere ser investigada, novedosa y atractiva. Toma en cuenta los conocimientos previos</p>	<p>Se lleva control mediante la observación de la atención en clases y de la participación de los estudiantes en el tablero, se verifica la comprensión de tema de forma individual en el desarrollo y resolución de cada ejercicio al salir al tablero; se realiza actividad en clases de verificación de aprendizaje cognitiva y procedimental al resolver los ejercicios en el tablero.</p>
<p>Procedimientos para evaluar Rasgos a observar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registra información sobre los procesos de aprendizajes en todas las actividades • Utiliza diferentes instrumentos y procesos para evaluar los aprendizajes(escritos, orales, prácticos, de resolución individual, de construcción grupal) • Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunica y analiza con los estudiantes los resultados, ✓ Da oportunidad para que los estudiantes revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vistas, ✓ Permiten que los estudiantes identifiquen sus progresos y dificultades, ✓ Proponen nuevas acciones para que el estudiante supere las dificultades. 	
<p>Interacción entre maestro – estudiante y estudiante – estudiante</p> <p>Rasgos a observar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se muestra cercano con los estudiantes, ✓ Promueve el trabajo cooperativo, ✓ Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes, 	<p>Se desarrolla la actividad con la participación de los estudiantes en el tablero y la explicación se da de forma verbal, se evidencia trabajo cooperativo entre estudiantes al compartir en parejas lo desarrollado en el cuaderno, existe un trato cordial que puede mediar en el aprendizaje de los estudiantes, se revisan y atienden las diferencias individuales, dándose intercambios de procesos entre todos en el aula de clases.</p>

-
- ✓ **Estimula la participación activa de todos**
 - ✓ **Atiende las diferencias individuales**
 - ✓ **Si hay intercambios entre maestro y estudiantes**
 - ✓ **Intercambios entre estudiantes y estudiantes**
-

Medios de enseñanza

- **Utilización de medios de enseñanzas**

Rasgos a observar

- ✓ **adecuados al contenido de la clase,**
- ✓ **aptos para el al desarrollo del grupo de acuerdo con sus intereses,**
- ✓ **permiten la aproximación al logro y al fenómeno real,**
- ✓ **hace posible la utilización de cada alumno,**
- ✓ **aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos**
- ✓ **tipo de recurso que usa (variabilidad)**

El contenido es adecuado al grado de aprendizaje, apto para el desarrollo del grupo, con expectativas o intereses generales, con aproximaciones al logro, no se evidencia la utilización de la temática en contextos reales, los recurso utilizados son los convencionales del aula de clases.

Fuente: Adaptado por los investigadores del trabajo de García & González, (2011).

Análisis explicativo. – Docente 3. El desarrollo de la temática es netamente cognitiva y procedimental sin rasgos iniciales para formulación de situaciones problematizadoras, se hacen preguntas de procesos o conocimiento matemático de acuerdo a la temática desarrollada, la construcción de contenido y producción de conocimientos tiene tendencia con rasgos tradicionales, elementos conductistas y constructivistas; se utilizan diferentes instrumentos y procesos para hacer seguimiento a los aprendizajes cómo escritos, orales, prácticos y de resolución individual o grupal, se presenta una comunicación cordial y un ambiente de respeto entre todos docente- estudiante y estudiante - estudiante.

Tabla 28. Análisis de la observación participante estructurada de la clase. Docente 4.

<p>PROPÓSITOS :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas. ✓ Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el Currículo Problematizador por Competencias de los docentes de matemáticas. <p>Ambos propósitos en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.</p>	
Observación de clases	Docente 4. Ámbito: Sistemas de ecuaciones lineales. Área: matemáticas.
Aspectos a observar: Estructura de la clase.	Descripción.
<p>Inicio (rasgos a observar).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades para iniciar la clase • Organización del aula • Formulación de la situación problematizadora 	<p>Inicialmente se realizan preguntas cognitivas o procedimentales de indagación del tema trabajados en clases anteriormente, luego se realiza la introducción a la temática por el o la docente, los estudiantes sentados alineados por filas o columnas prestan atención a la explicación dadas, se plantean en el tablero problemas o ejercicios de solución de sistemas lineales, indagando por las posibles formas de resolverlos, se presenta la participación voluntaria de estudiantes desde sus puestos realizando intervenciones acertadas o saliendo al tablero.</p>
<p>Desarrollo (rasgos a observar).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización del profesor para responder a la situación Problémica • Secuencia didáctica: tipo de actividades propuestas • Caracterización del contexto • Métodos para resolver la situación problematizadora • Presentación de contenidos: construcción de conocimientos • Relación de contenidos tratados con contenidos anteriores o de otras áreas 	<p>Se realizan intervenciones del o la docente indicando la forma de resolver los problemas o haciendo aclaraciones, se explican las formas y características del proceso temático, se plantean problemas para realizar por los estudiantes en el cuaderno, luego a medida que van terminando se socializan en el tablero los procesos de forma voluntaria, los problemas son contextualizados, se hace referencia a la parte cognitiva y procedimental para dar solución a la situación problema planteada en cada una de las cinco situaciones problemas.</p>
Finalización (rasgos a observar). preguntas y	Se lleva control mediante la observación

tareas problematizadoras:

Es una dificultad que requiere ser investigada, novedosa y atractiva. Toma en cuenta los conocimientos previos

Procedimientos para evaluar**Rasgos a observar.**

- **Registra información sobre los procesos de aprendizajes en todas las actividades**
- **Utiliza diferentes instrumentos y procesos para evaluar los aprendizajes(escritos, orales, prácticos, de resolución individual, de construcción grupal)**
- **Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación:**
 - ✓ **Comunica y analiza con los estudiantes los resultados,**
 - ✓ **Da oportunidad para que los estudiantes revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vistas,**
 - ✓ **Permiten que los estudiantes identifiquen sus progresos y dificultades,**
 - ✓ **Proponen nuevas acciones para que el estudiante supere las dificultades.**

de la atención en clases y de la participación de los estudiantes en el tablero, se verifica la comprensión del tema de forma individual en el desarrollo y resolución de cada problema al salir al tablero; se realiza actividad en clases de verificación de aprendizaje cognitivo , procedimental y el desarrollo de habilidades y destrezas al resolver los problemas en el cuaderno y luego socializarlos en el tablero, lo que permite la adquisición de competencias matemáticas –comunicativa, razonamiento y resolución de problemas.

Interacción entre maestro – estudiante y estudiante – estudiante**Rasgos a observar.**

- ✓ **Se muestra cercano con los estudiantes,**
- ✓ **Promueve el trabajo cooperativo,**
- ✓ **Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes,**
- ✓ **Estimula la participación activa de todos**
- ✓ **Atiende las diferencias individuales**
- ✓ **Si hay intercambios entre maestro y estudiantes**
- ✓ **Intercambios entre estudiantes y estudiantes**

Se desarrolla la explicación de la actividad con la participación de los estudiantes en el tablero y de forma verbal, no se evidencia trabajo cooperativo entre estudiantes, existe un trato cordial que puede mediar en el aprendizaje de los estudiantes, se revisan y atienden las diferencias individuales, dándose intercambios de procesos entre todos en el aula de clases.

Medios de enseñanza

El contenido es adecuado al grado de aprendizaje, apto para el desarrollo del

<p>Utilización de medios de enseñanzas</p> <p>Rasgos a observar</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ adecuados al contenido de la clase, ✓ aptos para el desarrollo del grupo de acuerdo con sus intereses, ✓ permiten la aproximación al logro y al fenómeno real, ✓ hace posible la utilización de cada alumno, ✓ aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos ✓ tipo de recurso que usa (variabilidad) 	<p>grupo y de acuerdo con expectativas e intereses, permite la aproximación al logro y al fenómeno real, se evidencia la utilización de la temática en contextos reales, los recursos utilizados son los convencionales del aula de clases.</p>
---	---

Fuente: Adaptado por los investigadores del trabajo de García & González, (2011).

Análisis explicativo. – Docente 4. El desarrollo de la temática es a través de la formulación de situaciones problematizadoras, lo que permite la adquisición de competencias matemáticas – comunicativa, razonamiento y resolución de problemas, se evidencia la utilización de la temática en contextos reales, se hacen preguntas de procesos o conocimiento matemático de acuerdo a la temática desarrollada, la construcción de contenido y producción de conocimientos tiene tendencia con elementos conductistas y constructivistas; se utilizan diferentes instrumentos y procesos para hacer seguimiento a los aprendizajes como escritos, orales, prácticos y de resolución individual, se presenta una comunicación cordial y un ambiente de respeto entre todos docente- estudiante y estudiante - estudiante.

Conclusiones de las observaciones participantes estructuradas.

De acuerdo al Análisis explicativo, se deduce que el 75% de los docentes mostraron un desarrollo de la temática netamente cognitiva y procedimental, sin rasgos iniciales para formulación de situaciones problematizadoras, se hicieron preguntas de procesos o

conocimiento matemático de acuerdo a la temática desarrollada, la construcción de contenido y producción de conocimientos tiene tendencia con rasgos tradicionales, elementos conductistas y pocos constructivistas; se utilizaron iguales instrumentos y procesos(cómo escritos, orales, prácticos y de resolución individual) para evaluar los aprendizajes, se presentó una comunicación cordial y un ambiente de respeto entre todos. El 25 % de los docentes expusieron el progreso de la temática a través de la formulación de situaciones problematizadoras, lo que permitió la adquisición de competencias matemáticas –comunicativa, razonamiento y resolución de problemas, se evidencio la utilización de la temática en contextos reales, se hicieron preguntas de procesos o conocimiento matemático de acuerdo a la temática desarrollada, de igual forma la construcción de contenido y producción de conocimientos tuvo tendencia con elementos conductistas y constructivistas; se utilizan diferentes instrumentos y procesos para hacer seguimiento a los aprendizajes, también se dio se comunicación cordial y un ambiente de respeto entre todos.

Lo anterior, es coherente con los hallazgos y conclusiones obtenidas en el análisis de los conceptos de prácticas evaluativas y prácticas de aula (tablas N° 16 y 17) , respecto a la relación que existe entre las prácticas evaluativas y prácticas de aula, revelando confusión o falta de claridad teórica y conceptual , que no permiten establecer a la práctica docente cómo un conjunto de acciones en pro de mejorar y profundizar el proceso de enseñanza en el aula y a la práctica evaluativa, cómo la serie de actividades tendientes a dar cuenta del currículo en acción., que dependen de la manera cómo se llevan a cabo en la institución educativa. De igual forma el desempeño docentes evidencio la falta de propuestas y la poca utilización de variadas metodológicas, en pro de mejorar las prácticas evaluativas y optimizar el desarrollo de las

prácticas de aula, que podrían permitir afianzar las competencias en ámbitos contextualizados y según los niveles educativos, lo cual fue propuesto por los docentes de matemáticas en la descripción y análisis planteado en las tablas referenciadas (16 y 17).

7. Conclusiones y Recomendaciones.

El recorrido por las etapas metodológicas de la investigación, permitió concluir los siguientes aspectos:

La investigación cualitativa, a través de la entrevista estructurada y la observación participante estructurada fue la base fundamental en esta investigación, porque permitió a partir del proceso de indagación, interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, en el contexto institucional de la NSM, lo cual fue posible a partir del estudio de las categorías de concepciones, prácticas evaluativas, prácticas de aulas y currículo problematizador por competencias, permitiendo la descripción y análisis de los patrones o regularidades de las concepciones de los docentes de matemáticas para explicar sus prácticas evaluativas en el contexto institucional.

En concordancia con lo anterior, de acuerdo al primer objetivo, al identificar las características de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, se manifestó que:

Para las concepciones del evaluador; en la naturaleza de la inteligencia, no hay una sola causa aparente para el éxito o el fracaso de los estudiantes en las prácticas evaluativas y esto depende de la adecuada intervención de todos los actores del proceso educativo; en los procesos de enseñanza aprendizaje, se utilizan diversos criterios para verificar la asimilación del aprendizaje en los estudiantes y en la naturaleza de la profesión, se estableció que está relacionada con las características del área de conocimiento (las matemáticas), influenciada por procesos del pensamiento lógico, donde se concibe la profesión, como una transmisión y asimilación de datos para adquisición de competencias

Para las actitudes del evaluador; hacia sí mismo, se admitió la responsabilidad docente dentro del proceso de aprendizaje, compartida con estudiantes y padres de familia; hacia los evaluados, se respetan las opiniones de los evaluados, admitiendo las críticas al proceso de las prácticas evaluativas y hacia los colegas, presentaron pensamientos diferentes, clasificando a los docentes en facilistas, radicales y formadores siendo este último el admitido por muchos.

Para los principios éticos del evaluador; en la estructura y dinámica social, se estableció que las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes influyen en el proceso de las prácticas evaluativas y deben ser tenidas en cuenta, desde lo social, racional y la justicia; y que la finalidad de las instituciones, está enmarcada bajo un carácter formativo, promoviendo la formación en valores con la adquisición de competencias contextualizadas en los procesos pedagógicos, en las cuales los docentes se preocupan por la formación del ser humano de

manera integral, enfatizando en valores y bajo exigencias morales acordes al contexto y al rol educativo.

Estas tipologías, en relación al segundo objetivo, contribuyeron para establecer los puntos críticos de las concepciones de las prácticas evaluativas, evidenciando en las condiciones organizativas la no utilización de las mismas estrategias, dinámicas y metodologías de trabajo, para las prácticas evaluativas, lo que revela ausencia de trabajo en equipo, dentro del área de matemáticas, en contraposición de lo observado en la revisión documental, donde se evidencio adecuadas estructuras y condiciones organizativas, desde las directivas de la institución, tendientes a la unificación de criterios, estrategias, metodologías y dinámicas pedagógicas en pro de alcanzar las metas trazadas desde las políticas educativas institucionales, en función de las políticas educativas nacionales.

De igual forma, de acuerdo al tercer objetivo, el acercamiento a las prácticas de aula, a través de la observación participante estructurada, contribuyó para analizar la relación entre las prácticas evaluativas y prácticas de aula, estableciendo conexión entre teoría y práctica en el contexto institucional, identificando falta de claridad conceptual en las concepciones teóricas, lo que afecta las implicaciones prácticas, dada la falta de conexión entre lo que proponen los docentes de matemáticas para mejorar las prácticas evaluativas y la forma cómo lo realizan en contexto, donde se evidenció ausencia de diferentes propuestas metodológicas.

Así mismo, para el cuarto objetivo, el acercamiento a las prácticas de aula, a través de la observación participante estructurada contribuyó, al análisis de la relación entre las prácticas

evaluativas y el currículo problematizador por competencias, al respecto, en el pensamiento docente, se presentaron convergencias en la relación que existe entre estos dos aspectos, plantearon que es a través de diferentes actividades contextualizadas, con el uso de preguntas problematizadoras, para el desarrollo de competencias; de igual forma, respecto a las formas de evaluar los aprendizajes, en este currículo, los docentes de matemáticas, plantearon la utilización del diseño, formulación y planteamiento de resolución de problemas. Pero en contra posición a lo anterior, en la observación participante estructurada, se evidencio la poca utilización de variadas metodologías, sin rasgos iniciales para la formulación de situaciones problematizadoras, que son la base del currículo problematizador por competencias, instituido en el establecimiento educativo, lo que indica nuevamente, falta de conexión entre teoría y práctica en el contexto institucional como se concluyó en el tercer objetivo.

De lo anterior, se concluye que existe distancia entre el discurso conceptual, la apropiación del currículo de la institución y las prácticas evaluativas que se dan en el contexto educativo, lo cual es un problema para resolver en el área de matemáticas, porque tiene implicaciones en el proceso de aprendizaje de los educandos.

Por su parte, el análisis documental permitió revisar los documentos e instrumentos que se utilizan en las prácticas evaluativas, dentro de la estructura y organización institucional, para establecer elementos críticos de las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas, a partir de la descripción y el análisis de los aspectos normativos implementados en la Institución Educativa NSM, relacionados con las prescripciones legales y reguladas a través de las supervisiones del estado, desde el MEN ; todas las descripciones y los análisis

mostraron cómo las políticas institucionales desde las gestiones directivas, administrativas y académicas de la Institución NSM, están ceñidas a las normas ,leyes y decretos reglamentarios, particularmente el decreto 1290 de 2009, respecto a los proceso de las prácticas evaluativas y son coherentes con las directrices trazadas desde el MEN, a partir de las políticas educativas nacionales.

Dado todo lo anterior, definitivamente las prácticas evaluativas se articulan en las disímiles ocupaciones del quehacer docente, están permeadas por muchos aspectos, en el ámbito político, económico , social ,personal, profesional, ético ,moral, e institucional, estos incurren sobre todos los elementos combinados en las prácticas de aula, tales como, las regulaciones del estado, la disponibilidad de los recursos, las relaciones entre docentes- docentes o docentes – estudiantes, las interacciones grupales, la apreciación del sujeto en la comunidad, la forma de transmitir o asimilar el conocimiento, los métodos o estrategias utilizados, los intereses de los estudiantes, docentes, padres de familia y los controles internos o institucionales, todo lo cual contribuye en la conformación del ambiente educativo en las prácticas pedagógicas.

Finalmente, dentro de todos los procesos, las voces de los docentes, en la entrevista estructurada y su accionar en la observación participante estructurada, proporcionaron elementos fundamentales que posibilitan realizar reflexiones en torno a las dinámicas de las prácticas evaluativas de la Institución NSM, que puedan conllevar a formular y recomendar acciones de mejoramiento institucional.

Recomendaciones.

Las Escuelas Normales tienen el compromiso de apuntar al mejoramiento de la calidad de la educación en el país, en particular en el Caribe colombiano, porque son formadoras de maestros que a través de la investigación, la práctica pedagógica, la evaluación y la extensión de sus experiencias, pueden transformar las prácticas educativas, lo que sugiere generar procesos para una reflexión crítica atendiendo a las teorías y concepciones de las prácticas evaluativas sustentadas por autores como Casanova (1998), Gimeno, J. y Pérez, A. (1999), Ahumada (2003), Santos Guerra (2003), Marcia Prieto (2008) entre otros, que permitan el fortalecimiento de los factores que afectan la evaluación, entre los cuales están: las prescripciones legales, las supervisiones institucionales, las condiciones organizativas y las presiones sociales, para lo que se indican las siguientes recomendaciones :

Propiciar espacios institucionales en torno a la reflexión de las prácticas evaluativas que implementan los docentes, en su práctica educativa, de tal forma que se apropien de la fundamentación teórica, que posibilite ampliar la comprensión y desde allí, derivada de la cualificación y profundización, puedan modificar y transformar las prácticas evaluativas para fortalecer la praxis pedagógica.

Aprovechar la metodología de los núcleos problematizadores que se implementan en el establecimiento para que los docentes reflexionen en torno de los saberes y las prácticas evaluativas que se desarrollan en la institución educativa.

Fomentar el trabajo en equipo dentro de las prácticas de aula y someter las prácticas evaluativas a críticas constructivas entre pares académicos para comprender y aplicar de forma coherente los principios, normas y exigencias que la regulan.

Realizar proceso de formación, acompañamiento y supervisión institucional de forma continua en los diferentes elementos que condicionan las prácticas evaluativas.

Finalmente, el grupo investigador propone utilizar los resultados de la presente investigación para que sirva de referente en futuras investigaciones en torno a las concepciones de las prácticas evaluativas, dada la complejidad inmersa en este proceso, comprendiendo que las investigaciones no son competencia exclusiva de expertos, sino que requieren de análisis críticos y reflexivos basados en evidencias, con argumentaciones y rigor en los procesos.

8. Bibliografía

- Acuña, S., Amaya, F., Fernández, N., & Galeano, H. (2010). *Construcción de metodología participativa para la gestión del currículo en Instituciones Educativas*. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana.
- Ahumada, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Alemán, S. (2006). *Enseñar a enseñar en educación física*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Alonso, A., D. Gil y I. Martínez-Torregrosa (1996). *Concepciones docentes sobre la evaluación en la enseñanza de las ciencias*. *Alambique* 4: 6-15.
- Alonso, C., & Gallego, D. (2010). *Los estilos de aprendizajes cómo competencias para el estudio, el trabajo y la vida*. *Estilos de Aprendizaje*., 4 - 7.
- Alonso, L. (2000). "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo?". *Educación* N° 26. , 53 - 74.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, Examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Anijovich & González. (2011). *Evaluar para aprender*. Buenos Aires: Aique.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid.: Ed. Akal.
- Araujo, M. (2009). *Obtenido de Estrategias metodológicas*: <http://bit.ly/2foVQIG>
- Árias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación Introducción a la metodología científica*. Caracas - República Bolivariana de Venezuela: Editorial Episteme.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Atorresi, A., & Ravela, P. (2009). *Los proyectos de evaluación formativa y auténtica católica*. Montevideo: Universidad del Uruguay.
- Ávila, R., & Navarro, M. (2016). *Concepciones y Prácticas Evaluativas en Docentes de básica PRIMARIA*. Montería: Universidad de Córdoba.
- Avolio, S. (1987). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Marymar.

- Azcárate, C., García, L., & Moreno, M. (2006). *Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas*. *Relime Vol. 9, Núm. 1.*, 85 - 116.
- Azcuy Lorenz, L., y otros. (2010). Surgimiento de la enseñanza problémica. Instituto superior Pedagógico José Martí, Camagüey, Cuba.
- Bardales del Águila, L. (2010). *Diseño curricular Problémico-Sistémico basado en competencias, para mejorar la gestión del proceso Docente-Educativo en la carrera profesional de Agronomía de la UNSM-T*. Recuperado marzo 11 de 2017. <https://goo.gl/aH47bY>
- Batanero, C. &. (2005). *Perspectivas de la educación estadística cómo área de investigación*. Batanero, C., & Godino, J. (2005). *Perspectivas de la e Líneas de investigación en Didáctica de las Matemáticas.*, 203-226.
- Bauer, A. (2006). *Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente*. Brasil: Universidad de Sao Paulo.
- Becerra, J. R. (2010). *Concepciones sobre diáctica de las matemáticas en profesores de educación básica y media*. *Horizontes Pedagógicos Vol 12 N°1*, 12.
- Beltrán, Y., Villamizar, G., & Quijano, M. (2008). *Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas: UPB Y U de Bucaramanga*. *Estudiosita*, 41-45.
- Benítez, I. O. (2008). *La prácticas evaluativas en el modelo de la universidad cubana: estrategia metodológica para su implementación*. Cuba: <http://bit.ly/2tQ1XT9>
- Beraza, M. A. Z. (2012). *Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas*. *Tendencias pedagógicas*, (20), 5-32.
- Berdugo, M. R. (2013). *Diseño e implementación de un sistema de Evaluación en el área de matemática de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Rural Departamental Cacicazgo Suesca Cundinamarca*. Bogotá: Universidad Libre.
- Bizquera, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. En R. B. Alzina, *Metodología de la Investigación Educativa* (pág. 271). Madrid: La Muralla S.A.

- Blasco, J., & Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizonte*. España: Editorial Club Universitario.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bohórquez, L. Á. (2014). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, 1 - 47.
- Bojacá, B., Morales, R. y Bustamante, B. (2000). Relación entre concepciones sobre el lenguaje y la lengua escrita. *Revista Enunciación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá)* 4-5, 109-118
- Borjas, M., Silgado Garay, M. E., & Castro Vidal, R. A. (2011). *La evaluación del aprendizaje de las ciencias: la persistencia del pasado*. Horizontes Educativos, vol. 16(vol. 16.), pp. 19-29.
- Bravo Colón, D. M., & Hernández Salcedo, H. K. (2015). *Concepciones de docentes sobre evaluación del aprendizaje en básica primaria*. ENTORNOS, Vol. 28. No. 2, 103 – 111
- Brown, G. T. L. (2003). *Teachers' conceptions of assessment*. Tesis Doctoral. Universidad de Auckland, Nueva Zelanda
- Brown, G. T. L. (2004). *Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. Doi: 10.1080/0969594042000304609
- Brown, G. T. L. y Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17. Doi: 10.1080/09695940701876003
- Caicedo, M. (2012). *Evaluación de la calidad Educativa de la sección nocturna del Instituto Tecnológico "Vicente Fierro"*. Tulcan - Ecuador: universidad tecnológica equinoccial.
- Camas, L., & Cubero, R. (2016). *Concepciones de la inteligencia en el ámbito educativo. Teorías implícitas de las familias*. En Juan Luís Castejón Costa (2016). *Psicología y Educación. Presente y Futuro*. Sevilla - España: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.
- Cano, E. V. (2012). *La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación*. *Espiral. Cuadernos del profesorado.*, 5(10), 30-41. Recuperado febrero 11 de 2017.

- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una Investigación Educativa Crítica*. Madrid: Editorial Morata
- Casanova, I., & González, I. A. (2016). *Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal*. Recuperada marzo 11 de 2017.
<https://goo.gl/t8KW47>
- Castillo & Cabrerizo. (2010). *Evaluación Educativa y Aprendizaje por competencias*. (A. Cañizal, Ed.) Madrid, España: Pearson Educación S.A.
- Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). *La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista*. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Vol. XII, No. 3, 581 - 587.
- Castro, H., Martínez, E., & Figueroa, Y. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del decreto 1290 de 2009*. (J. Hernández, Ed.) Recuperado el 18 de mayo de 2016, de Documento 11: <http://bit.ly/2ejUrKG>
- Celman, S. (2005) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento?* En A. Camilloni et al. (Comp.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cisterna C., F. (2005) “*Criterios y procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa*”. *Revista THEORIA*. Universidad del Bío Bío. Vol. 14. Número 01, Pp. 61-71. Concepción: Editada por Universidad de Bío Bío.
- Cisterna, F (2012). “*Como realizar una Investigación Cualitativa en Educación: Elaboración del proyecto, desarrollo del trabajo de campo y análisis de la información*”. Chillán: Ediciones Universidad del Biobío
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). *Proceso del pensamiento del profesor*. Nueva York: Macmillan.
- Coll, C. A. (2009). *Concepciones del profesorado de matemáticas acerca de las funciones de la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria*. Barcelona: Taylor & Francis.
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Innovación Educativa*, 34 - 39.

- Coll, C. y Remesal, A. (2009). *Mathematics teachers' conceptions about the functions of assessment in compulsory education*. *Journal for the Study of Education and Development*, 32(3), 391-404. Doi: 10.1174/021037009788964187
- Correa, I., & Ferro, J. (2014). *Resignificación de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la construcción de algunos referentes teóricos desde la reflexión docente*. Repositorio Institucional Universidad del Tolima, 97.
- Cortés, J. S. (2013). *Concepciones y creencias de profesores de matemáticas sobre resolución de problemas: un estudio de casos*. Valle del Cauca: Biblioteca Digital del Valle.
- Creswell, J. (2005). *Investigación Educativa: Planificación, realización y evaluación de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Michigan: Upper Saddle River: Educación de Pearson.
- Creswell, J. W. (1998). *Investigación cualitativa y diseño de investigación. Escogiendo entre cinco tradiciones*. California: Sage.
- Cruz Sánchez, A. (2001). *Modelo General para la evaluación del currículo*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.
- Davis, D. S. y Neitzel, C. (2010). The relationship between students' reading orientations and their strategic activity during a collaborative reading task. *Reading Psychology*, 31(6), 546-579. Doi: 10.1080/02702710903256593
- Delors, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro*. Madrid: Unesco.
- Díaz Barriga, Á. (2003). *El Currículo. tensiones conceptuales y prácticas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, A. (1994). *Una Polémica en relación al Examen*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Díaz Zambrano, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Pedagogía Aplicada, La Unión.
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Madrid - España: Revista de Occidente S.A.
- Doyle, W. (1979). *Tareas en el aula y las aptitudes de los estudiantes*. En: Peterson y P.L. Y Walberg, H.J. (Eds) *Investigación sobre la enseñanza de conceptos, hallazgos e implicaciones*. Berkeley. California: McCutchan Publishing Corporation.

- Domínguez, F. (2014). *Prácticas evaluativas que desarrollan docentes egresados/as de la carrera pedagogía en educación matemática de una universidad del consejo de rectores*. Chillán: Universidad del Río _ Río.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución : profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y Currículum*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu
- Ekeblad, E. y Bond, C. (noviembre, 1994). *The nature of a conception: Questions of context*. Comunicación presentada en el congreso *Phenomenography: Philosophy and Practice, Proceedings*. Universidad de Queensland, Australia
- Ernest, P. (1988). *Las Actitudes y Prácticas de los Estudiantes Docentes de la Escuela PRIMARIA matemática*. Borbas , 288 - 295.
- Escorcía, R. Y. (2008). *Creencias prácticas y usos de la evaluación de los aprendizajes en los docentes universitarios*. Santa Marta: Magisterio.
- Feito, R. (2009). *Competencias Educativas. Hacia un aprendizaje genuino*. *Andalucía Educativa*, 24 - 36.
- Flores, P. (2010). *Concepciones y creencias de los futuros profesores sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*. Granada : Editorial de la Universidad de Granada.
- Flórez, E. (2006). *El sentido de las prácticas evaluativas de los maestros de la Institución Educativa Retiro de los Indios del Municipio de Cereté*. Montería: Sue Caribe.
- Foucault, M. (13 de 10 de 1978). *El Examen*. México: Siglo XXI. Obtenido de idoneos.com: <https://foucault.idoneos.com/369781/>
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación. Desde preescolar hasta el bachillerato*. México: Laura Gloria.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno
- Furinghetti, F., & Pehkonen, E. (. (2006). *Repensar las caracterizaciones de las creencias*. Kluwer Publicaciones Académicas.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método. Fundamentos- de una hermenéutica filosófica*. Salamanca. : Sígueme.
- Gallego Arrufat, María Jesús. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las Teorías y Creencias de los profesores. En Revista Española de Pedagogía, No. 189, mayo – agosto. <http://www.oei.es/na1734.htm>

- García, J. Á. (2011). *Modelo Eduactivo Basado en Competencia. Importancia y Necesidad*. *Revista Electrónica . Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 11, Número 3., 1- 24.
- García, L., & González, C. (2011). *Concepciones de los docentes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias en la Normal Superior de Montería*. Montería: Sue Caribe.
- García, L., & Moncada, F. (2011). *Apuntes para una crítica de la finalidad evaluativa de los aprendizajes*. *Memoria del Congreso de Investigación y Pedagogía*, 23 - 30.
- García, L., Sierra, M., & Suárez, E. (2010). *Resignificación del sistema de evaluación de la Institución Santos Ángeles Custodios de la ciudad de Medellín departamento de Antioquia a la luz del decreto 1290*. Medellín: Universidad Católica de Manizalez.
- García, M. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: Diego Marín
- Garzón, R. (2012). *Concepto y finalidad de la evaluación para los estudiantes del grado quinto de primaria del colegio San Simón sede Restrepo del municipio de Ibagué*. Universidad del Tolima. Recuperado el 21 de Julio de 2017, de <http://bit.ly/2elAmXf>
- Gimeno Sacristan, J. (1991). *El Curriculum, una reflexion sobre la práctica*. Madrid: Moratas.
- Gimeno Sacristán, J. P. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir mas alla de los modelos constructivistas? la utilizacion didacticas de las concepciones de los estudiantes. *Investigacion en la Escuela N° 28*, Ginebra
- Gómez Builes, C. M., & López Lopera, N. L. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la Institución Educativo Pio XII del municipio de San Pedro de los Milagros*. Recuperado enero 26 de 2017.
- Gómez-Chacón, I. M. (2006). G, *Creencias de los estudiantes de matemáticas. La influencia del contexto de clase*. *Enseñanza de las ciencias*. Gómez-Chacón, I. M., Op't Eynde, P., & De Corte, E. (2006). *Creencias de los estudiantes de matemáticas. La influencia revista de investigación y experiencias didácticas*, V. 24(3), 309-324.
- González, M. J., Urbina, D. H. Q., & Sánchez, E. M. C. (2011). *Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)*. *Magistro*, 5(9), 25-44. Recuperada 15 de enero de 2017. <http://bit.ly/2sskEy5>

- Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1998). *Palabras, pensamientos y teorías*. Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos: Nueva edición
- Griffiths, T., Gore, J., y Ladwig, J. (noviembre, 2006). *Teachers' fundamental beliefs, commitment to reform, and the quality of pedagogy*. Comunicación presentada en la Conferencia anual *Proceedings Australian Association for Research in Education*. Universidad de Adelaide, Australia.
- Harris, L. R. (2008). *A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning*. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79. Doi: 10.1007/BF03216875
- Harris, L. R. y Brown, G. T. L. (octubre, 2008). *New Zealand teachers' conceptions of the purpose of assessment: Phenomenographic analyses of teachers' thinking*. Comunicación presentada en la *Australian Association for Research in Education Conference*, Brisbane, Australia
- Hasselgren, B. y Beach, D. (1997). *Phenomenography-a "good-for-nothing brother" of phenomenology? Outline of an analysis*. *Higher Education Research & Development*, 16(2), 191-202
- Hernández, S., & Fernández, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Chile: Ed. Mc Graw Hill.
- Herrera, J. A. (2014). *Diagnóstico del pensamiento crítico en los estudiantes del grado undécimo del IE Luis Carlos Galán Sarmiento del municipio de Granada-Meta, a través del análisis reflexivo desde el enfoque crítico de la teoría cognoscitiva*. Granada - Meta .
- Hidalgo, N., & Murillo, J. (2017). *Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 15(1), 107-128.
- Icfes, I. C. (11 de 10 de 2014). <http://www.icfes.gov.co/resultados/index.php>. Santa fe de Bogotá: MEN.
- Icfes, I. C. (2014). *Resultados prueba saber 2014*. Santa fe de Bogotá: MEN.
- Icfes. (19 de 06 de 2013). Obtenido de www.icfes.gov.co: <http://bit.ly/2sW8XS2>
- Icfes. (2013). Obtenido de <http://bit.ly/1Hwp31k>
- Icfes. (2013). *Pruebas saber*. Bogotá, Cundinamarca.

- Icfes. (2014). *Pruebas saber*. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Obtenido de icfesinteractivo.gov.co: <http://bit.ly/1Hwp31k>
- Icfes. (diciembre de 2014 - 2). *Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados dirigida a secretarías de educación*. Bogotá, Colombia: MEN. Obtenido de [Icfesinteractivo.gov.co](http://icfesinteractivo.gov.co).
- Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería-NSM . (2014). *Acta de comite de Evaluacion y Promocion. s.f.p* (pág. 5). Montería: Normal Superior de Montería
- James, M. y Pedder, D. (2006). Beyond method: Assessment and learning practices and values. *The Curriculum Journal*, 17(2), 109-138. Doi: 10.1080/09585170600792712
- Jaimes, N., Padilla, J., Pacheco, M., & Velázquez, D. (2009). *Prácticas evaluativas desde un enfoque pedagógico socio crítico e intercultural en el ciclo complementario de la escuela normal superior María Inmaculada de Manauare*, Cesar. (R. E. Social, Ed.) *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(1), 09 - 20. Recuperado el 29 de julio de 2016, de <http://bit.ly/2g7shED>
- Jauregui, R., & Carrasco, L. . (2003). *Evaluando, evaluando qué piensa y que hace el docente en el aula.*. Arequipa - Perú: Universidad de Santa M^ÁRIA.
- Litwin, E. (1998). *La evaluación. campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*.
- Llinares, S. (1999). *Intentando comprender la práctica del profesor de matemáticas. Educação matemática en Portugal, Espanha e Italia*. Sevilla.
- Machado, C., & Rincon, A. (2013). *Los Núcleos Problémicos cómo Ejes dinamizadores de la formación por competencias*. Ibagué - Tolima: Universidad del Tolima.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1.992) *Teorías del currículo y concepciones curriculares. Tomado con fines pedagógicos del libro Diseño Curricular Problematizador: Una opción para la elaboración del currículo en derechos humanos desde la pedagogía crítica*. Santiago de Chile.
- Magendzo, A. y. (1994). *Diseño Curricular problematizador en la enseñanza de los*. Bogotá: Redal Colombia No: 10. UPN.
- Majmutov M. *La enseñanza problemática*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1983.

- Marshall, B. y Drummond, M. J. (2006). *How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. Research Papers in Education*, 21(2), 133-149. Doi: 10.1080/02671520600615638
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, R. y Villalón, R. (2006). *Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-187). Barcelona: Graó.
- Martínez Llantada M. *La enseñanza Problemática de la Filosofía Marxista Leninista*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales; 1987
- Martínez, F., & Ruiz, G. (2013). *Uso formativo de la evaluación para mejorar el aprendizaje. Estado del conocimiento y diagnóstico de prácticas de maestros de primaria*. *Revista de evaluación Educativa*, 2(2), 24.
- Martínez, S. & Rochera, M. (2010). *Las prácticas de evaluación de competencias en la educación preescolar mexicana a partir de la reforma curricular: Análisis desde un modelo socioconstructivista y situado*. *Revista mexicana de investigación Educativa*, 15(47), 1025-1050. Recuperado en 25 de febrero de 2017, de <https://goo.gl/RfsgRw>
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. *Instructional Science*, 10, 177-200. Doi: 10.1007/BF00132516
- Mateo, J. (2006). *Claves Para El Diseño De Un Nuevo Marco Conceptual Para La Medición Y Evaluación Educativas*. *Revista de Investigación Educativa*. 24(1) Universidad de Barcelona
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 2011/2012., 339 - 355
- MEN, M. d. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje matemáticas, ciencias y convivencia ciudadana*. Bogotá: Documento N° 3.
- MEN. (1997). *La Evaluación en el Aula y más allá de ella*. Bogotá: impreandes presencia.
- MEN. (2006). *Guía Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá.
- MEN. (2009). *Guía 11. Fundamentaciones y orientaciones para la Implementación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

- Milton, G., Quiceno, D., & Cortés, E. (2011). *Caracterización de las prácticas evaluativas en la Institución Educativa Emiliano Restrepo Echavarría (Restrepo, Meta)*. *Revistas usta*, 5(9), 25-44.
- Ministerio de Educación - MEN. (2002). *Decreto 0230*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 1290*. Bogotá: MEN.
- Montería, I. E. (2016). *Sistema Institucional de Evaluación - SIEE*. Montería: Norsup.
- Morales, O., Valverde, Y., & Valverde, O. (2016). *Evaluación y prácticas evaluativas*. *Unimar*, 34(1), 87-94.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). *Concepciones y Creencias de los Profesores Universitarios de Matemáticas Acerca de la Enseñanza de las Ecuaciones Diferenciales*. *Revista Enseñanza de las Ciencias* 21 (2): 265-280
- Murillo, J., Hidalgo, N. y Flores, S. (2016). *Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación*. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 20(3).
- Núñez, J. (2007). *Los enfoques actuales de la evaluación y sus implicancias en la práctica en el aula*. *Seminario –taller regional por la calidad de la educación "evaluar para aprender"* (pág. 22). Santiago de Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Ocampo Arcila, L. M. (2015). *Las prácticas evaluativas en el aula desde la complejidad del contexto para potenciar al alumno cómo sujeto activo de su proceso formativo*. Recuperado febrero 13 de 2017. <https://goo.gl/zqRVVb>
- OCDE. (1997). *Mejores políticas para una vida mejor*. Recuperado el 21 de julio de 2015, de Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA): <http://bit.ly/2gvI94q>
- Ortiz, A. (2009). *Desarrollo del pensamiento y las competencias básicas cognitivas y comunicativas*, Bogotá, Colombia.
- Ortiz, A. (2016). *Didáctica Problematizadora y Aprendizaje basado en Problemas*. Bogotá: Distribooks Editores.
- Ortiz, F. (2013). *Las prácticas evaluativas en el marco del decreto 1290: ¿incidencia en la evaluación de estudiantes?* Recuperado el 12 de agosto de 2016, de repository.ut.edu.co: <http://bit.ly/2deNitC>
- Ortiz, W. E. (2011). *La condición innatista implícita en la actividad pedagógica centrada en el alumno*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

- Parcerisa, A. (2000). *Evaluación cómo ayuda del aprendizaje*. España: Laboratorio Educativo.
- Pardo, R., Salazar, M. d., Díaz, R., Bosco, M. D., Negrín, M. E., del Valle, E., . . . Alcázar, P. (2013). *La evaluación en la escuela*. Argentina: Secretaría de Educación Pública.
- Perafan, Gerardo y Aduriz – Bravo, Agustín. (2005). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales (Comp.)* Bogotá D.C.: Editorial Nomos. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perassi, Z. (2014). *Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela" innovadora" vs. Escuela" tradicional"*. *Alteridad: Revista de Educación*, 9(1), 44-55. Recuperada febrero de 2017.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Moratas.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. En F. K. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Pinilla, R., Rodríguez, M., Gutiérrez, Y., Torres, M., Camelo, M., & Casjulia, J. (2012). *Concepciones y prácticas de los profesores sobre la evaluación de la oralidad*. Recuperado el 14 de julio de 2016, de Revistas udistrital: <http://bit.ly/2gzBBPz>
- Plata, L. (2013). *Currículo y evaluación en educación de jóvenes y adultos: caracterización y alternativas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ponte, J. (1994). *Concepciones del profesor de matemáticas en el proceso de formación*. Lisboa: Instituto de Innovación de Educación.
- Porlán, R. y A. Rivero (1998). *El conocimiento de los profesores. El caso de la enseñanza de las ciencias*. Sevilla: Editorial Diada.
- Poyato López, F. (2016). *Concepciones y motivaciones sobre la profesión docente en la formación inicial del profesorado de ciencias de enseñanza secundaria. (Tesis doctoral)*. España: UCOPress.Campus de Rabanales.
- Pozo, J. (2006). *La cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.
- Pozo, J. (2008). *Maestros y aprendices*. España: Universidad de la Rioja.

- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. P. (2006). *Las teorías implícitas sobre la enseñanza el aprendizaje*. En J. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Barcelona: Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Puy, M., Mateos, M., Martín, E., & Cruz, M. (2006). *Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. España: Grao.
- Pratt, D. D. (1992). *Conceptions of teaching*. *Adult education quarterly*, 42(4), 203-220.
- Prieto Parra, M. (2010). *La práctica pedagógica en aula, un análisis crítico*. *Revista Educación y Pedagogía No. 4*, 73-92.
- Prieto, M. (2008). *Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales*. *Revista de Pedagogía*. vol.29, n.84, 123-144.
- Prieto, M., & Contreras, M. (2008). *Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar*. (E. p. (Valdivia), Ed.) Scielo, 2(ISSN 0718-0705), 245 - 262.
- Quinceno, A. (2016). *Impacto de la aplicación del decreto 1290 de 2009 en la práctica evaluativa de los docentes en la Institución Educativa Cisneros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ramírez, G., & Rodríguez, A. (2014). *Prácticas Evaluativas de los docentes y Sistema Institucional de Evaluación de estudiantes en el Instituto Integrado Francisco Serrano del Municipio San Juan de Girón*. Ibagué - Tolima: Universidad del Tolima.
- Ramos, A. y. (2006). *Cambio Institucional, una perspectiva desde el enfoque ontosemiótico de la cognición e instrucción matemática*, . *Paradigma*, XXVII (1), 237-264.

Anexos

Anexo 1.

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE ESTRUCTURADA DE LA CLASE.

PROPÓSITOS:

- Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
- Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el Currículo Problematizador por Competencias de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

INSTRUCCIONES:

Para esta actividad se solicitará por escrito el consentimiento del docente y se explicará las intenciones de los investigadores con la información obtenida. Ésta se realizará en la fecha y hora acordada, aclarando que se utilizará una videocámara para registrar los momentos en que se desarrolla en la clase.

FECHA: _____ GRADO: _____ ÁREA: _____
 NÚCLEO: _____ ÁMBITO: _____

ASPECTOS A OBSERVAR: ESTRUCTURA DE LA CLASE	DESCRIPCIÓN
INICIO (RASGOS A OBSERVAR). <ul style="list-style-type: none"> • Actividades para iniciar la clase. • Organización del aula. • Formulación de la situación problematizadora. 	
DESARROLLO (RASGOS A OBSERVAR). <ul style="list-style-type: none"> • Organización del profesor para responder a la situación Problémica. • Secuencia didáctica: tipo de actividades propuestas. • Caracterización del contexto. • Métodos para resolver la situación problematizadora. • Presentación de contenidos: construcción de conocimientos. • Relación de contenidos tratados con contenidos anteriores o de otras áreas. 	
FINALIZACIÓN (RASGOS A OBSERVAR). PREGUNTAS Y TAREAS PROBLEMATIZADORAS: Es una dificultad que requiere ser investigada, novedosa y atractiva. Toma en cuenta los conocimientos previos.	
PROCEDIMIENTOS PARA EVALUAR RASGOS A OBSERVAR.	

<ul style="list-style-type: none"> • Registra información sobre los procesos de aprendizajes en todas las actividades. • Utiliza diferentes instrumentos y procesos para evaluar los aprendizajes (escritos, orales, prácticos, de resolución individual, de construcción grupal). • Teniendo en cuenta los resultados de la evaluación: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comunica y analiza con los estudiantes los resultados. ✓ Da oportunidad para que los estudiantes revisen sus trabajos y planteen sus puntos de vistas. ✓ Permiten que los estudiantes identifiquen sus progresos y dificultades. ✓ Proponen nuevas acciones para que el estudiante supere las dificultades. 	
<p>INTERACCIÓN ENTRE MAESTRO – ESTUDIANTE Y ESTUDIANTE – ESTUDIANTE</p> <p>RASGOS A OBSERVAR.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se muestra cercano con los estudiantes. ✓ Promueve el trabajo cooperativo. ✓ Demuestra confianza en las posibilidades de aprendizajes de los estudiantes. ✓ Estimula la participación activa de todos. ✓ Atiende las diferencias individuales. ✓ Si hay intercambios entre maestro y estudiantes. ✓ Intercambios entre estudiantes y estudiantes. 	
<p>MEDIOS DE ENSEÑANZA</p> <ul style="list-style-type: none"> • UTILIZACIÓN DE MEDIOS DE ENSEÑANZAS <p>RASGOS A OBSERVAR.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ adecuados al contenido de la clase. ✓ aptos para el desarrollo del grupo de acuerdo con sus intereses. ✓ permiten la aproximación al logro y al fenómeno real. ✓ hace posible la utilización de cada alumno. ✓ aprovecha las posibilidades didácticas de los recursos y ✓ tipo de recurso que usa (variabilidad). 	

Fuente: Formato de observación de clases (García & González, 2011). Adaptada por los autores del proyecto. 2017.

Anexo 2.

GUÍA DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

- Identificar las características que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
- Establecer los elementos críticos que tienen las concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
- Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y las prácticas de aula de los docentes de matemáticas en Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.
- Analizar la relación entre las concepciones de las prácticas evaluativas y el Currículo Problematizador por Competencias de los docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

INSTRUCCIONES:

Estimado profesor(a), a través de esta entrevista se pretende conocer sus concepciones sobre las maneras cómo orienta su práctica evaluativa en el área de matemáticas. No hay respuestas buenas o malas, solo se requiere contar con su sinceridad respecto a lo que hace y piensa. Sus aportes son valiosos para este estudio, la entrevista será grabada en medio digital, luego transcrita textualmente, para que usted la revise. Si hay alguna pregunta que no sepa o no quiera responder, tiene todo el derecho a no hacerlo.

CUESTIONARIO DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA.

1. ¿Qué disposiciones legales condicionan, inspiran y regulan sus prácticas evaluativas en el área de matemáticas?
2. ¿Realiza las prácticas evaluativas desde su perspectiva particular o siguiendo las pautas reguladoras de la institución educativa?
3. ¿Cómo las prácticas evaluativas que promueve en el área de matemáticas, tienen en cuenta las opiniones de los estudiantes y padres de familia?

4. ¿Qué condiciones organizativas tiene en cuenta al momento de realizar las prácticas evaluativas en el área de matemáticas?
5. ¿A qué atribuye los fracasos o éxitos de los estudiantes en las prácticas evaluativas que realiza en el área de matemática?
6. ¿Qué criterios utiliza en las prácticas evaluativas para comprobar si, efectivamente, el aprendizaje se ha producido en los estudiantes?
7. ¿Qué concepto tiene acerca de la naturaleza de su profesión y cómo se evidencia en las prácticas evaluativas?
8. Si en la implementación de las prácticas evaluativas, se evidencia que el aprendizaje no se produce. ¿De quién es la responsabilidad?
9. ¿Qué actitud asume hacia los evaluados, cuando estos realizan críticas a las prácticas evaluativas en el área de matemáticas?
10. ¿De qué manera reflexiona los resultados obtenidos en matemáticas, al compararlos con los resultados de los demás compañeros y las demás áreas?
11. ¿De qué forma, tiene en cuenta las diferencias económicas, sociales y culturales de los estudiantes en el proceso de las prácticas evaluativas?
12. ¿De acuerdo a su criterio, la finalidad de las prácticas evaluativas, en el área de matemáticas, tiene un carácter competitivo o formativo?
13. ¿En su práctica evaluativa, de qué manera fortalece los principios básicos de la relación humana y del ejercicio profesional responsable?
14. ¿Qué relación existe entre las prácticas evaluativas y las prácticas de aula en el área de matemáticas?

15. ¿Qué propone para mejorar las prácticas evaluativas y optimizar el desarrollo de las prácticas de aula en el área de matemáticas?
16. ¿Qué relación existe entre las prácticas evaluativas en el área de matemáticas y el currículo problematizador por competencias?
17. ¿Cómo se evalúan los aprendizajes en un currículo problematizador por competencias en el área de matemáticas?

Fuente: Diseño grupo investigador. 2017.

Anexo 3.

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN A DIRECTIVOS DOCENTES.
 UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA.



Montería, junio 7 de 2016

Mgs. JADER TORRES ARGUMEDO

RECTOR I.E. ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA.

La ciudad.

ASUNTO: Solicitud de autorización para implementar procesos de investigación educativa. Mediante la presente solicitamos a usted muy respetuosamente la autorización para adelantar el proceso de recolección de información referente a la investigación que lleva como título Concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en el marco de las prácticas de aula y el currículo problematizador por en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería; autores: Richar Norman Gómez y Álvaro Navarro Cabrera. Estudiantes de maestría en educación del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano – Sue Caribe – Universidad de corbona.

El objetivo de esta investigación es interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencia en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

Este proceso se llevará cabo entre los meses de Junio a octubre de 2016.

Anexamos cronograma de actividades

Con copia a:

Coordinación académica.

Coordinación de convivencia.

Jefe de área de matemática.

Atentamente,

RICHAR NORMAN GÓMEZ.

CC. 78711027 de Montería.

Celular 3103563197.

Correo: rinogo72@hotmail.com

ÁLVARO AUGUSTO NAVARRO CABRERA.

CC. 78695593 de Montería.

Celular 3114384527.

Correo alvarito101767@gmail.com

Anexo 4.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.
SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO – SUE
CARIBE
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

ACTIVIDADES.	PARTICIPANTES.	DOCENTES.	FECHAS.	RESPONSABLES.
Entrevista estructurada.	Docentes de matemáticas.	ANGELA HERRERA.	Septiembre 8 de 2016.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ.
		LUIS ALBERTO URIBE.	Septiembre 12 de 2016.	
		MARELVI MÁRQUEZ.	Septiembre 14 de 2016.	
		MARÍA BOCANEGRA.	Septiembre 8 de 2016.	
Observación participante estructurada de la clase.	Docentes de matemáticas.	ANGELA HERRERA.	Octubre 20 de 2016.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ.
		LUIS ALBERTO URIBE.	Octubre 21 de 2016.	
		MARELVI MÁRQUEZ.	Octubre 24 de 2016.	
		MARÍA BOCANEGRA.	Octubre 25 de 2016.	
Socialización de hallazgos I.	Docentes de matemáticas e investigadores.	Investigadores.	Noviembre 9 de 2016.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ.
Revisión documental.	Investigadores.	Investigadores.	Febrero 15 de 2017.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ.
Socialización de hallazgos II.	Docentes de matemáticas e investigadores.	Investigadores.	Marzo 3 de 2017.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ.

Redacción de informe.	Investigadores.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ	Enero – mayo de 2017.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ.
Socialización de informe final.	Comunidad Educativa.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ	Mayo de 2017.	ÁLVARO NAVARRO. RICHAR NORMAN GÓMEZ.

Fuente: Diseño grupo investigador. 2017.

Notas: Todas las actividades a desarrollar están sujeta a horario y disponibilidad institucional de los docentes.

Anexo 5.

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA MODIFICAR/UTILIZAR INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS.
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

Montería, Junio 8 de 2016.

INVESTIGADORES:

Lic. RICAR NORMAN GÓMEZ.

Lic. ÁLVARO AUGUSTO NAVARRO CABRERA.

La Ciudad.

ASUNTO: Solicitud de autorización para utilizar y modificar instrumentos de investigación.

Mediante la presente y como titular de los derechos de autor del trabajo de investigación

“Concepciones de los docentes en el ejercicio del currículo problematizador por competencias en la Normal Superior de Montería”, solicito a ustedes muy respetuosamente:

Ledis Doria y Carmen González, para utilizar y modificar de ser necesario el instrumento de la guía de observación de clases – anexo 1, pág. 135 – 137. Además la guía de entrevista -anexo 2, pág. 138 – 139; guía para realizar grupo de discusión - anexo 3, pág. 140; de esta obra. Estos serán utilizados como instrumento de recolección de información en el trabajo de investigación

“Concepciones de prácticas evaluativas de docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería” de la maestría en educación del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano – Sue Caribe – Universidad de Córdoba.

Atentamente,

Firma: _____

Nombres Completos:

Cédula N°:

Celular:

Email:

Anexo 6.

RESPUESTA DE AUTORIZACIÓN POR DIRECTIVOS DOCENTES.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MONTERÍA
 DANE No. 12300100157 NIT: 812002135-0
Montería - Córdoba

*Ciencia, liderazgo y
 formación*

Con acreditación de calidad y desarrollo según resolución N° 7781 de 6 de septiembre de 2010 del MEN

Montería, Junio 7 de 2016.

INVESTIGADORES:

Lic. RICHA NORMAN GÓMEZ.

Lic. ÁLVARO AUGUSTO NAVARRO CABRERA.

La Ciudad.

ASUNTO: Respuesta a solicitud de autorización para implementar proceso de investigación educativa.

Mediante la presente comunico a ustedes muy respetuosamente la _____ para adelantar el proceso de recolección de información referente a la investigación : concepciones de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas en el marco de las prácticas de aula y el currículo problematizador por en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería; de la maestría en educación del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano – Sue Caribe – Universidad de Córdoba.

Con copia a:

Rectoría.
 Coordinación académica.
 Coordinación de convivencia.
 Jefe de área de matemática.

Atentamente,

Firma: _____

Nombres Completos:

Cédula N°:

Celular:

Email:

Anexo 7.

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN A DOCENTES.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS.
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA.

Montería, junio 8 de 2016

Docentes - I.E. Escuela Normal Superior de Montería.
La Ciudad.

Asunto: solicitud de autorización para implementar proceso de investigación educativa

Mediante la presente solicitamos a usted muy respetuosamente la autorización para adelantar el proceso de recolección de información referente a la investigación que lleva como título **concepciones de prácticas evaluativas de docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería**; autores: Richar norman Gómez y Álvaro Navarro Cabrera. Estudiantes de maestría en educación del sistema de universidades estatales del caribe colombiano – Sue caribe – universidad de córdoba.

Objetivo : Interpretar las concepciones de las prácticas evaluativas que tienen los docentes de matemáticas en el contexto de las prácticas de aulas y el currículo problematizador por competencia en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería.

Este proceso se llevará cabo entre los meses de junio a octubre de 2016.

Anexamos cronograma de actividades.

Con copia a:

Rectoría.
Coordinación académica.
Coordinación de convivencia.
Jefe de área de matemática.

Atentamente,

RICHAR NORMAN GÓMEZ.
CC. 78711027 de Montería.
Celular 3103563197.
Correo: rinogo72@hotmail.com

ÁLVARO AUGUSTO NAVARRO CABRERA.
CC. 78695593 de Montería.
Celular 3114384527.
Correo alvarito101767@gmail.com

Anexo 8.

SOLICITUD PARA REVISIÓN Y VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE
INVESTIGACIÓN.



UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS.
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA.

Montería, Junio 8 de 2016.

INVESTIGADOR EXPERTO.

·
La Ciudad.

ASUNTO: Solicitud para revisión y validación de instrumentos de investigación.

Mediante la presente solicito a usted muy respetuosamente la revisión y validación de instrumentos de investigación para adelantar el proceso de recolección de información referente a la investigación: **concepciones de prácticas evaluativas de docentes de matemáticas en la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería**; de la maestría en educación del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano – Sue Caribe – Universidad de Córdoba.

·
Atentamente,

Firma: _____

Nombres Completos:

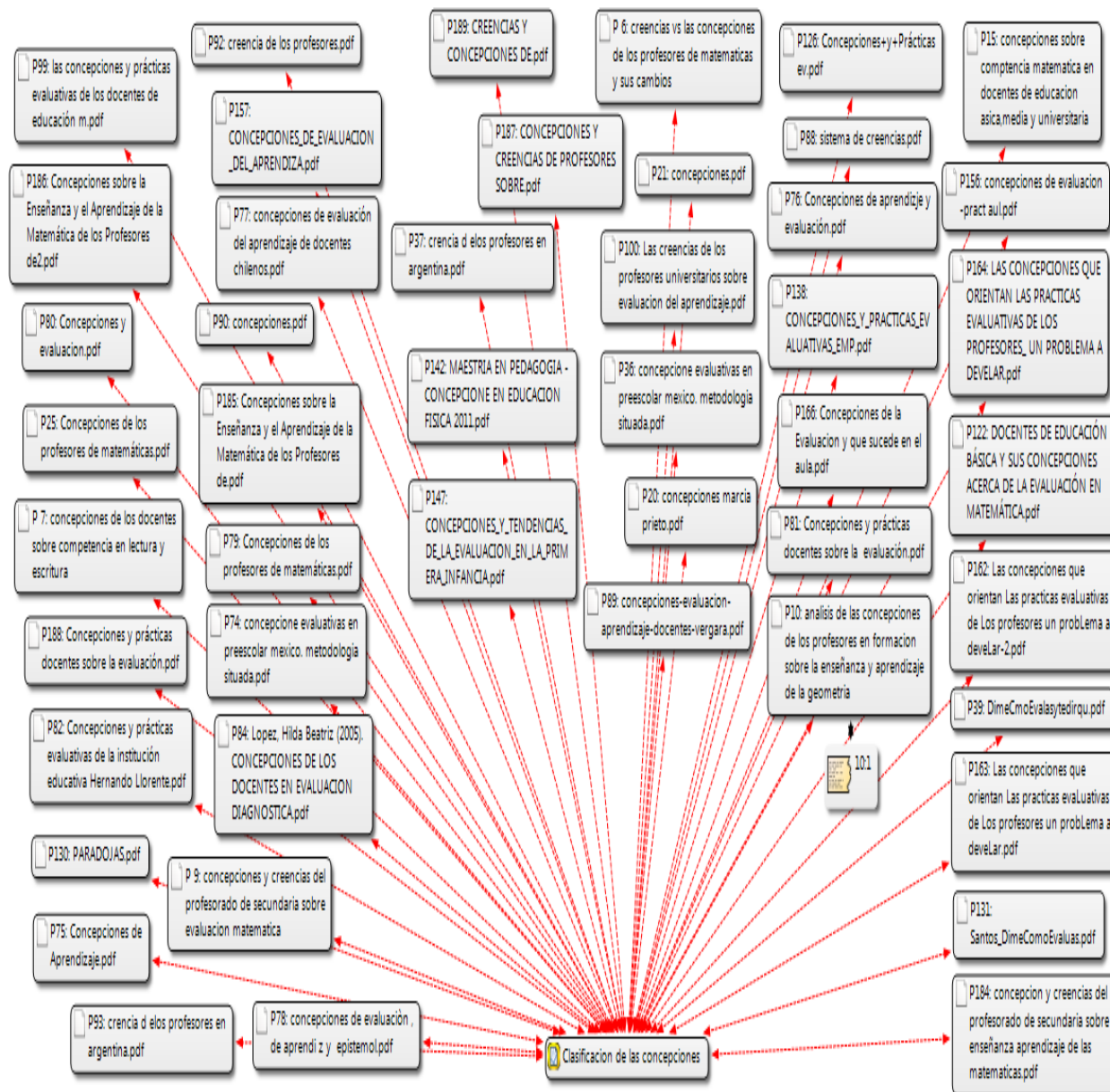
Cédula N°:

Celular:

Email:

Anexo 9.

DIAGRAMA CONCEPTUALIZACIÓN DE CONCEPCIONES EN ATLAS TI.

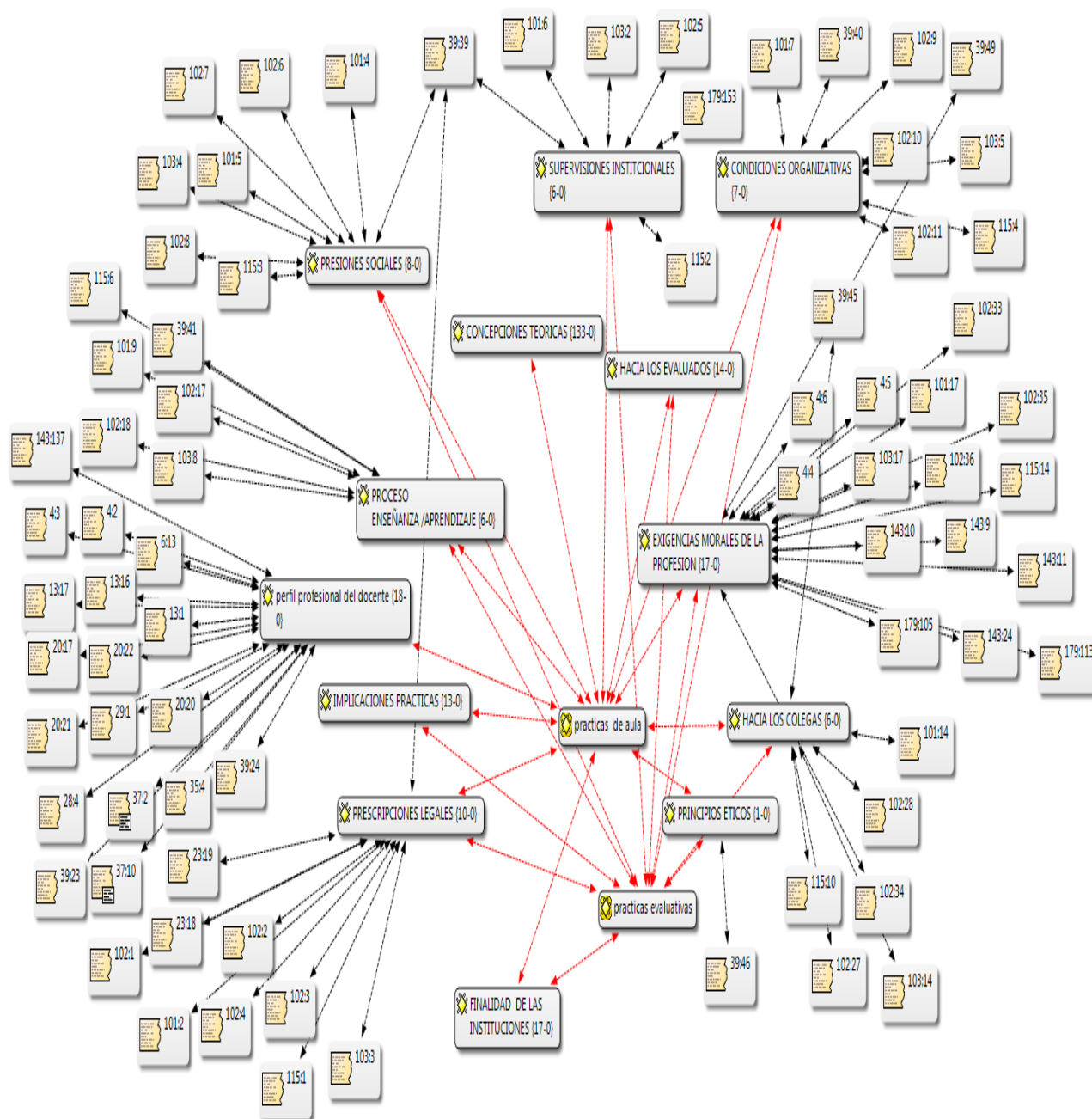


Fuente: Diseño grupo investigador. 2017

Ilustración 3. Resumen de la conceptualización de concepciones.

Anexo 11.

DIAGRAMA CONCEPTUALIZACIÓN DE PRÁCTICAS DE AULA EN ATLAS TI.

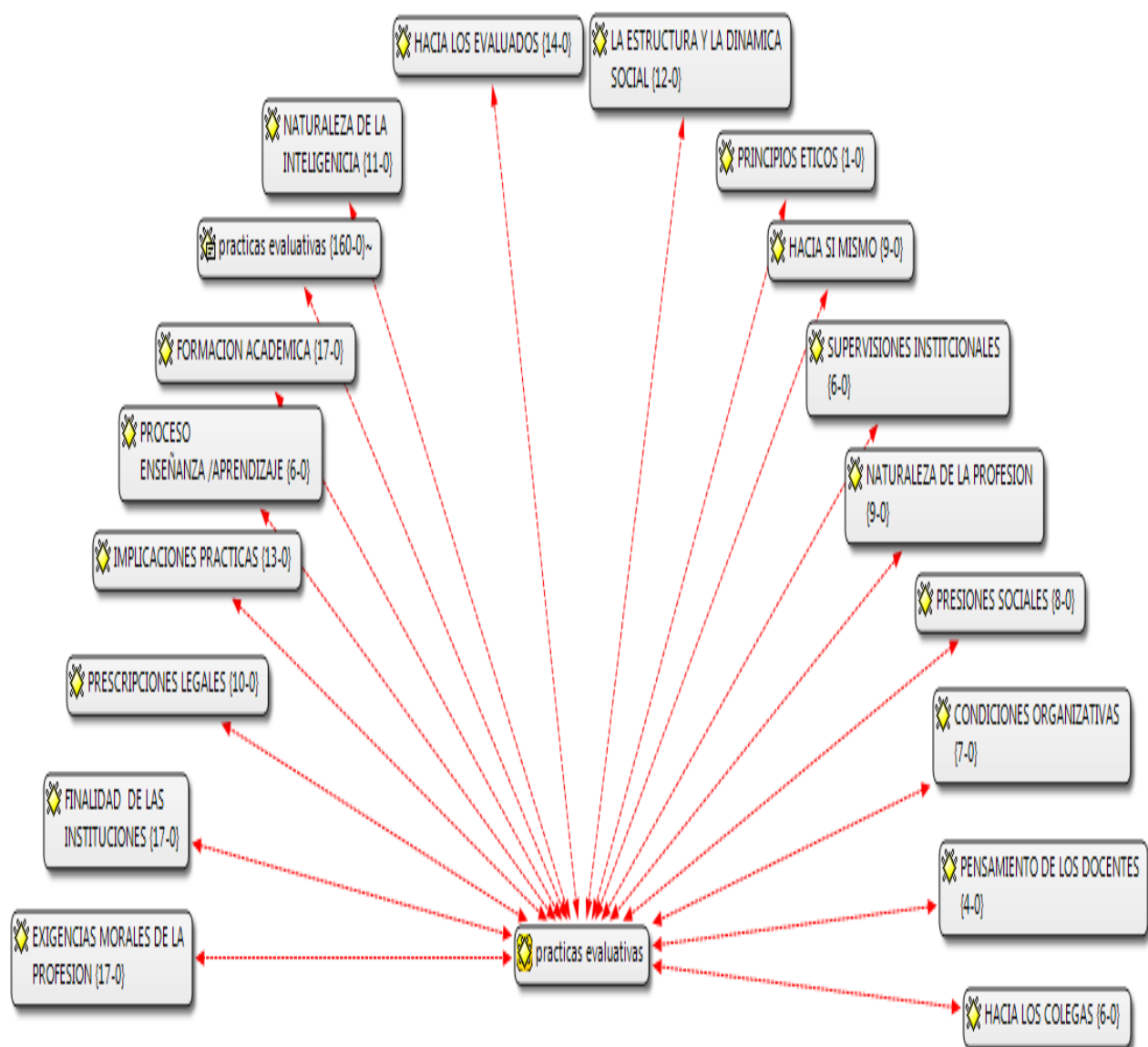


Fuente: Diseño grupo investigador. 2017.

Ilustración 5. Resultado de la conceptualización de las prácticas de aula.

Anexo 12.

DIAGRAMA CONCEPTUALIZACIÓN DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN ATLAS TI.



Fuente: Diseño grupo investigador. 2017.

Ilustración 6. Resultado de la conceptualización de las prácticas evaluativas.