

Universidad Internacional de La Rioja  
Facultad de Educación

Máster Universitario en Métodos de Enseñanza en Educación  
Personalizada

La evaluación para el aprendizaje en  
educación personalizada

Trabajo fin de estudio presentado por:	Zaida Milena Arango Upegui
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención no implementada
Área de conocimiento:	Didáctica y Organización Escolar
Director/a:	Ana Llorens Tatay
Fecha:	10 02 2021

## Resumen

La evaluación en la educación, está pensada como proceso que apoya la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, no puede ser concebida como un aparato instrumental para determinar los aprendizajes. De aquí que, este trabajo de intervención pedagógica, busque alcanzar aprendizajes significativos a través de procesos académicos mediados por herramientas efectivas y eficaces. Ante la necesidad que supone una evaluación para la formación, se ha planteado el objetivo de diseñar una propuesta evaluativa de los aprendizajes, para el grado séptimo de la educación básica, en un contexto de educación personalizada, propiciando el mejoramiento de los aprendizajes a través de la evaluación para la autogestión. Las implicaciones de la propuesta de intervención que se postula apuntan a que la evaluación, sea una posibilidad de mejoramiento académico, mediada por el portafolio, diario, exposición y grupos de discusión; esta práctica de la evaluación al interior del campo educativo permite establecer un horizonte al quehacer docente y estudiantil, así como brindar elementos de reflexión para el campo disciplinar de la educación.

**Palabras clave:** evaluación, herramientas pedagógicas, gestión de la información.

## Abstract

The evaluation in education is thought as a process that supports teaching and learning, therefore, it cannot be conceived as an instrumental device to determine learning. Hence, this pedagogical intervention study seeks to achieve significant learning through academic processes mediated by effective and efficient tools. Given the need for an evaluation during the learning process, the objective of designing an evaluative proposal for seventh grade of basic education, in a context of personalized education, has been proposed, promoting the improvement of learning through evaluation for self-management. The implications of this intervention suggest that the evaluation is a possibility of academic improvement, mediated by portfolio, diaries, oral presentations and discussion groups. This practice of evaluation in the educational field allows establishing a horizon for the teaching and learning process, as well as providing elements of reflection in the field of education.

**Keywords:** assessment, pedagogical tools, training management

## Índice de contenidos

1. Introducción	7
1.1. Justificación de la temática	8
1.2. Planteamiento del problema	11
1.3. Objetivos	12
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos Específicos	12
2. Marco teórico	13
2.1. La evaluación como problema cotidiano de la educación	15
2.2. Generalidades sobre la evaluación	16
2.2.1 Factores que condicionan la evaluación	17
2.3. Panorama histórico de la evaluación	17
2.4. Evaluación como gestión de la formación	23
2.5. Instrumentos de evaluación	27
2.5.1. El portafolio	31
2.5.2. Diario	32
2.5.3. La exposición	33
2.5.4. Grupo de discusión	34
2.6. El portafolio, el diario y los grupos de discusión en otras propuestas pedagógicas	35
3. Propuesta de intervención	36
3.1. Justificación de la propuesta de intervención	36
3.2. Contextualización de la propuesta	37
3.3. Diseño de la propuesta	38
3.3.1. Objetivos	38

3.3.2.	Metodología a utilizar en las sesiones de intervención	39
3.3.3.	Desarrollo de la propuesta de intervención	41
3.3.4.	Temporalización: cronograma	57
3.3.5.	Recursos necesarios para la implementar la intervención	58
3.4.	Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención	58
4.	Conclusiones	65
5.	Limitaciones y prospectiva	68
5.1.	Limitaciones	68
5.2.	Prospectiva	69
6.	Referencias bibliográficas	71
7.	Bibliografía	75
8.	Anexos	76
8.1.	Anexo 1. Lista de cotejo y escala de valoración para el portafolio	76
8.2.	Anexo 2. Lista de cotejo y escala de valoración para el diario de procesos	78
8.3.	Anexo 3. Lista de cotejo y escala de valoración para la exposición	79
8.4.	Anexo 4. Encuesta de preguntas abiertas	80

## Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de Instrumentos de Evaluación en Relación con la Manifestación del Conocimiento a Desempeñar .....	29
Tabla 2. Objetivos/Sesiones .....	42
Tabla 3. Sesión 1 “Descubriendo el portafolio” .....	43
Tabla 4. Sesión 2 “Comprendiendo el portafolio” .....	44
Tabla 5. Sesión 3 “Construyendo mi portafolio” .....	45
Tabla 6. Sesión 4 “El diario, aprendo sobre él” .....	46
Tabla 7. Sesión 5 “El diario, aprendo sobre él” .....	47
Tabla 8. Sesión 6 “Me aventuro en la construcción del diario” .....	48
Tabla 9. Sesión 7 “¿Qué sé de la exposición?” .....	50
Tabla 10. Sesión 8 “Argumento mi aprendizaje” .....	52
Tabla 11. Sesión 9 “Argumento mi aprendizaje” .....	53
Tabla 12. Sesión 10 “Me evalúo para aprender” .....	55
Tabla 13. Sesión 11 “Me evalúan y evalúo para aprender” .....	56
Tabla 14. Relación sesiones/duración.....	57
Tabla 15. Evaluación de la propuesta sesiones 1, 2 y 3. ....	59
Tabla 16. Evaluación de la propuesta sesiones 4, 5 y 6 .....	60
Tabla 17. Evaluación de la propuesta sesiones 7, 8 y 10 .....	61
Tabla 18. Evaluación de la propuesta sesiones 9 y 11 .....	63

## 1. Introducción

Comenzar este trabajo implica delimitar cuidadosamente sus alcances en términos de lo que conceptualmente significa una propuesta de intervención educativa. Para ello, se retoma la concepción de Barraza (2010), quien menciona que una propuesta de intervención pedagógica se puede considerar como “una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica, mediante un proceso de indagación-solución” (p. 24). Dicha estrategia, según el autor, suele considerar el desarrollo de 4 fases: planeación, implementación, evaluación y solución o difusión, las cuales, evidentemente, se desarrollarán en la presente propuesta, cuyo objetivo es abordar la evaluación como un elemento dinamizador de aprendizajes desde la educación personalizada que se puede brindar a los estudiantes del grado séptimo de educación básica secundaria.

Esta propuesta de intervención pretende hacer una reflexión crítica acerca de la posición que ocupa la evaluación para el aprendizaje, tanto para maestros como para estudiantes; a partir de ella, lograr diseñar estrategias de evaluación que, desde un enfoque de educación personalizada, pueda cambiar las perspectivas actuales de la evaluación y, a la vez, dinamizar los procesos de aprendizaje. Es claro que, por las condiciones actuales de confinamiento y desarrollo de educación virtual, la propuesta de intervención no será aplicada en el aula, sin embargo, se puede considerar como una herramienta que puede ser implementada más adelante.

En este apartado del trabajo se presentará la justificación de la propuesta, así como el planteamiento del problema que se busca resolver, y se formulan los objetivos, tanto general como específicos, que son la base del proceso metodológico que se va a desarrollar.

## 1.1. Justificación de la temática

La evaluación del aprendizaje, que desde esta propuesta es entendida como un proceso permanente y sistemático que busca no solo validar todo un proceso de enseñanza y aprendizaje, sino ser parte de él, posee un alto valor pedagógico y debe ser involucrada en los avances de adaptación de otros aspectos y formas de educación (Duque y Agudelo, 2006); uno de estos ámbitos, que viene creciendo día tras día, es el de la educación personalizada.

La educación personalizada es un modelo que está centrado en el estudiante, en el que prevalece la persona humana y todas sus características como base y fundamento de todo el proceso. Para ello, García (1985) define esta educación como “la capacidad de un sujeto para formular y realizar su proyecto personal de vida” (p. 176), y este tipo de educación busca la formación integral de la persona, adaptándose a las características de esta; donde el profesor, en este sentido, se convierte en un director del aprendizaje, que facilita el camino hacia éxito del estudiante, es decir, es un mediador.

La evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, se erige como uno de los temas más sensibles de la investigación e innovación en el ámbito educativo, incluyendo en este a la educación personalizada, ya que permite inferir el grado en que los estudiantes alcanzan cambios cualitativos en todas sus dimensiones, posibilitando, así, establecer un juicio de valor acerca de la calidad de esos cambios (Andriola, 2008). Al convertirse la evaluación en el puente o vínculo principal entre la enseñanza y el aprendizaje, es de vital importancia el poder centrar el estudio realizado en esta temática, ya que, hasta ahora, los procesos evaluativos han sido reduccionistas y han tendido a analizar tan solo una parte del proceso, los contenidos, dejando a un lado las demás dimensiones del ser, parte imprescindible dentro del modelo de educación personalizada.

Diversos autores, han realizado propuestas investigativas que buscan encontrar los resultados de implementar procesos evaluativos en diferentes ambientes de enseñanza personalizada. Duque y Agudelo (2006) proponen un sistema de evaluación que tiene la posibilidad de



adaptarse a las condiciones específicas de cada estudiante, trabajando a través de la Inteligencia Artificial (IA), mostrando el proceso de análisis, diseño y construcción de un Sistema Multiagente (SMA), integrando el módulo de evaluación a una plataforma experimental de Cursos Adaptativos.

González, et al. (2017) realizan una experiencia de aprendizaje adaptativo, en este caso, con estudiantes universitarios, siguiendo los principios de la evaluación orientada al aprendizaje. La propuesta personalizada y pruebas de autoevaluación, conforme a los estilos de aprendizaje predominantes, en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA). En el caso de Genereño-Pérez (2013), el autor utiliza el *portafolio* electrónico para la evaluación de competencias básicas en educación primaria, a través de metas personalizadas. Se mide el nivel de adquisición de las habilidades y competencias de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Ribera (2014), se reflexiona sobre la evaluación en la educación personalizada y en la rúbrica, como una herramienta de evaluación concreta. Se propone una intervención evaluativa a partir de esta herramienta para segundo de primaria, analizando la descripción como objeto de aprendizaje. El trabajo destaca el papel de las rúbricas como posibilidad de cambio hacia una evaluación cualitativa, dotando de un carácter humanizado a la educación. La educación aquí toma un sentido constructivo, no de los parámetros que muestran lo que se puede alcanzar en términos medibles, sino en la dirección de una evaluación que tiene en cuenta a los individuos como agentes para el crecimiento personal.

Otros autores, Estupiñán y Ospina (2003), analizan las relaciones entre el sistema educativo de un país, en este caso, el colombiano, y la educación personalizada en torno a la función valorativa. Para realizar esta propuesta se analizan los documentos oficiales y se busca precisar su viabilidad. Cada parte se aborda desde los fundamentos y principios operativos de la evaluación personalizada. Los criterios utilizados para realizar la comparación son el concepto de evaluación y los principios de personalización, participación, integralidad, continuidad, criterialidad, evaluabilidad e investigación. Se cotejan dichos aspectos en sus

momentos de compatibilidad, partiendo de lo prioritario y asequible a todo proceso evaluativo que tenga la intención expresa de contribuir a la formación personal de los sujetos.

Más tarde, Ospina (2016), revisa la importancia de la evaluación personalizada, mostrando la relevancia de la evaluación como orientadora del proceso educativo y facilitadora de cambios pertinentes al interior de este y plantea principios agrupados en “la participación, la integralidad, la continuidad, la sistematicidad, la investigación, la educación, la criterialidad y la evaluabilidad” (p. 1).

Como se puede observar, a partir de los referentes anteriores, la temática se presenta como objeto de continua reflexión en el ámbito académico, buscando el que se puedan diseñar propuestas de evaluación para diferentes ambientes de aprendizaje personalizado. En momentos como los que se viven hoy, de aislamiento y cuarentena, este tipo de educación cobra más fuerza y, las formas de evaluarlo se convierten en un elemento esencial del proceso. Es por esto que, la temática a analizar es vigente y lo seguirá siendo dada la generalización que los procesos de enseñanza personalizada han venido desarrollando. Este trabajo aportará, en el caso de lo teórico, a una nueva propuesta de intervención sobre evaluación en educación personalizada, que podrá ser aplicada por la comunidad educativa, por lo que también podrá generar resultados prácticos medibles.

Por último, el abordar la evaluación en la educación nace de la necesidad del maestro, de darle un significado que esté vinculado con el aprendizaje para la vida, al considerarla como un elemento inherente a todas las actividades humanas, es una reflexión pedagógica que debe permitir el desarrollo de la persona en su carácter más humano, que le enseña a valorar todas sus dimensiones, identificando sus potencialidades y debilidades. De esta manera, con el presente trabajo, se avanza en la construcción de un concepto de evaluación más cercano con las posibilidades de mejoramiento (Álvarez Méndez, 2011), autoevaluación y desarrollo metacognitivo del sujeto; y es así como, cumple con la premisa que deben tener los trabajos,

tanto investigativos como de intervención en la escuela, sobre la posibilidad de avanzar en pro de los aprendizajes en el acto educativo.

## 1.2. Planteamiento del problema

El concepto de evaluación ha venido evolucionando a través de los años y de los diferentes objetivos que los sistemas educativos se han propuesto. De una evaluación que se veía como una repetición memorística de conceptos, se pasa a una de habilidades, competencias y, más específicamente, en las últimas décadas, a una evaluación continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa y formativa, en la cual se apunta a que sea una evaluación de procesos donde tienen lugar los aprendizajes (López, 2013). La evaluación, a lo largo de su historia, ha estado en permanente cambio. No se puede hablar de una evaluación que haya nacido y sido incorporada a la educación institucionalizada para quedarse como una sola figura, de principio a fin, sin movimiento. Allí hay un asunto de importancia que revela la mutabilidad del concepto de evaluación personalizada que, justamente, no se ha quedado estática para buscar una mejor comprensión de las prácticas de los estudiantes, las cuales revelen, en últimas cómo es que se deben entender sus comportamientos (Ritchhart et al., 2011).

Esta forma de ver la evaluación busca tener en cuenta todas las características de los estudiantes para, a través de procesos de enseñanza, mejorar el aprendizaje que, teniendo en cuenta la definición, tiene que ver con determinar los cambios en las dimensiones del ser, adecuada a las particularidades de los estudiantes (Morales y Restrepo, 2015). De allí, se deriva su flexibilidad y que sea la base para el mejoramiento de todos los procesos educativos al interior del escenario académico. Una evaluación entendida de esta manera debe evitar los reduccionismos en la función, objeto, metodología, referencias y criterios (Pérez, 1993). Así las cosas, una exigencia fundamental para la evaluación es la coherencia con el proyecto educativo de la institución, y con las adecuaciones que se realizan al aula y a cada uno de los estudiantes. Por esto, en el caso de la educación personalizada, el proceso evaluativo debe ser coherente con este modelo, con los objetivos que plantea.

Diferentes investigaciones, por ejemplo, (Calderero, et al., 2014; Duque y Agudelo, 2006; Generelo-Pérez, 2013; Maraza Quispe, 2016; Ribera, 2014), han indagado sobre la educación personalizada y los procesos evaluativos que se pueden generar a partir del trabajo en ambientes virtuales, con *portafolios* o manejando diferentes herramientas; dichos trabajos han obtenido buenos resultados. Se entiende, sin embargo, que el tema aún no se abarca por completo y algunos de los elementos que se plantean como necesarios para evaluar no se toman en cuenta dada la complejidad de este proceso.

Partiendo de las características de la educación personalizada y el que la evaluación es puente o vínculo entre los procesos de formación en aula (Álvarez Méndez, 2011), este trabajo busca dinamizar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de grado séptimo de educación básica, empleando, para ello, la evaluación como una estrategia pedagógica, capaz de captar la singularidad de las situaciones particulares de quienes participan en él.

### 1.3. Objetivos

#### 1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta evaluativa de los aprendizajes para el grado séptimo de la educación básica, en un contexto de educación personalizada.

#### 1.3.2. Objetivos Específicos

- Construir un marco teórico adecuado al proceso de evaluación de los aprendizajes en la educación personalizada.
- Identificar las características que debe tener la evaluación de los aprendizajes en la educación personalizada.
- Diseñar las actividades a implementar en la propuesta de evaluación de los aprendizajes en la educación personalizada.
- Diseñar los instrumentos evaluativos propios de la propuesta de evaluación de los aprendizajes en la educación personalizada diseñada.

## 2. Marco teórico

Una lectura de la historia de la educación puede hacer evidente que, en su transcurso, la educación ha sufrido transformaciones de fondo y de forma, mostrándose como un ente en constante movimiento (Vásquez Arias, 2014). Puede reconstruirse su historia, incluso, desde las acciones de los primeros grupos humanos hasta la consolidación de la institucionalidad de la educación en lo que se llama la *escuela*. Después de estar institucionalizada, muchos elementos en ella se han transformado, pasando por ser el lugar donde la educación es un proceso de instrucción en el que de manera repetitiva y mecánica se reproducían saberes bajo la autoridad del maestro; luego en una etapa moderna, de la industrialización, a ser considerada como parte necesaria e inicial para la inserción del individuo en las lógicas de la producción. Recientemente con el auge de las ciencias humanas y sociales y con la emergencia del pensamiento crítico, la escuela fue transformada para atender de manera eficiente y humana la inclusión a la sociedad de las nuevas generaciones; en términos de Giménez (2013) se podría decir que la escuela juega un papel en la tarea de la modernidad de buscar el desarrollo, sin que necesariamente se confirme que esta sea, en últimas, la arena en la que se desarrolle una gran expresión. Así, se plantearon horizontes educativos tendientes a responder a las necesidades del individuo en la sociedad. Es vasto el campo bibliográfico al respecto de cada uno de los momentos mencionados; y en este puede encontrarse perspectivas que van de considerar la escuela como un producto del desarrollo histórico, hasta las perspectivas en las que se le plantea como institución destinada al adiestramiento, control y gobierno de los cuerpos inscritos en ella.

Autores como Pineau y Foucault ilustran esta última perspectiva, indicando que dicho fenómeno ha sido el eje de análisis de múltiples estudios, tomando como base a quienes han entendido la escuela como el resultado de un desarrollo, evolutivo, por decirlo así, como desde una perspectiva de la problematización; es decir, la escuela como campo de producción de ciudadanos y como escenario ideológico de las clases dominantes (Pineau, 2001). Sea cual sea la caracterización que sobre la escuela se haga, algo es seguro, y es la permanencia histórica de la escuela en la estructura e institucionalidad sociocultural, lo cual denota su

triunfo histórico. Ya sea que la escuela opere como dispositivo de reproducción, de control o de formación, es, históricamente, evidente que ha triunfado en las dinámicas de transformación institucional en la estructuración del mundo.

Sin importar la razón del triunfo de la escuela, en el sentido de que se ha incorporado como parte de la institucionalidad y, junto con ello todo el despliegue de sus múltiples herramientas, entre ellas con gran importancia: la evaluación, puede decirse que, pese a sus transformaciones es posible identificar elementos comunes y necesarios en su consolidación: uno, el individuo que enseña; dos, el individuo a quien se le enseña, entre los que existe una relación asimétrica en términos del saber y reconocimiento o validez de su discurso; tres, el qué se enseña, que ha recibido diferentes denominaciones: temas, contenidos, currículo; cuatro, el cómo se enseña e, implícitamente, en reflexiones más recientes se incluye el cómo se aprende, aquí se incluye el asunto metodológico y material; y quinto, el para qué se enseña, es un elemento que orienta la acción educativa y de ser necesario, durante el proceso, la redirige mediante la constante verificación o constatación del logro pretendido, y cómo las experiencias en la escuela, entre ellas la evaluación, son parte de los elementos utilizados para buscar el alcance de logros (Mejía Botero y Urrutia de la Torre, 2013). En este punto es en donde hacen su aparición las actividades, los mecanismos, las estrategias, herramientas o dispositivos de la evaluación; los cuales, por la asimetría en la relación entre quien enseña y quien aprende, se aplican, especialmente, en estos últimos.

Además del irrefutable triunfo de la escuela en cuanto a su permanencia en el tiempo como escenario para la promoción de procesos de aprendizaje (Pineau, 2001), es evidente la consolidación, como factor importante e indispensable, de la acción evaluativa en su interior. Así como la escuela se ha transformado históricamente; lo propio ha hecho también la evaluación como proceso presente en su interior, cambiando de forma, de soporte material, de recurso, de intencionalidad, eso sí, sin perder protagonismo. La evaluación se inscribe en la escuela y en general, en el proceso educativo como una etapa y/o actividad necesaria.

Es, precisamente, la permanencia y la necesidad de la evaluación al interior de la escuela, así como del mismo proceso educativo, lo que hace relevante reflexionar en torno a ella y la relación que establece con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; en especial, ahora que la educación se ha diversificado y particularizado, según se atienda a determinados principios.

## 2.1. La evaluación como problema cotidiano de la educación

Como se ha explicado en el apartado anterior, la práctica de la evaluación ha estado presente de una u otra manera en la acción educativa, sin importar los cambios o transformaciones que esta haya tenido a lo largo de la historia. Es cierto que, los cambios en la educación también han generado los propios en la evaluación, interviniéndose el asunto de los exámenes; pero, aun así, el acto de evaluar ha sido siempre confirmado como una parte del proceso instructivo-formativo que no se puede eliminar. Y, justamente, no se puede eliminar porque, aunque se piense como posible, la evaluación sigue acrecentando las oportunidades escolares, a través de una regulación de las actividades de enseñanza aprendizaje (Feldman, 2010). Se habla, más bien, de la opción de modificarla a lo largo de los procesos pedagógicos, encontrando los momentos en los que evaluar puede convertirse en una forma de potenciación de los aprendizajes y no centrando esfuerzos en develar las debilidades que ella pueda tener. Es más, la evaluación ha ampliado sus funciones dentro del sistema académico, asumiendo nuevos objetivos y nuevos actores (Plessi, 2017).

La ampliación del campo de acción de la evaluación está lejos de brindarle la aceptación total al interior del campo educativo. Por el contrario, continúa enfrentando el estigma de ser una práctica instrumental y funcional con propósitos clasificatorios, de control y poder. Esto termina siendo contradictorio si se considera su aplicación como parte del proceso educativo. Una remisión a Plessi (2017) orienta hacia una mirada sobre la evaluación, en términos de una acción cognitiva mediante la cual se recopila información; dicha información sirve, a su vez, como herramienta para la toma de decisiones y elecciones.

El desarrollo de la evaluación como disciplina auxiliar ha generado una amplia bibliografía respecto a los fines, las clases, los alcances, las características y las formas de evaluar, por lo que el desarrollo histórico y teórico de la evaluación en el campo educativo resulta complejo; y no porque sea imposible, sino por la dificultad que subyace el encuentro de consenso frente a lo que la evaluación, en última instancia, debe significar. Pese a ello, a continuación, se presenta un bosquejo conceptual y una caracterización histórica.

## 2.2. Generalidades sobre la evaluación

A lo largo de todos los tiempos las personas evalúan y son evaluadas continuamente. Se puede decir que la evaluación es un proceso naturalmente permanente presente en muchos aspectos de nuestras vidas. Evaluamos diariamente con distintos fines (Alcaraz Salarirche, 2015, p. 12). Así, definir el concepto *evaluación* implicaría una reconstrucción tanto histórica como terminológica que podría hacerse compleja, no solo por la vasta bibliografía al respecto, sino porque los elementos característicos del concepto establecerían múltiples relaciones entre sí y con otros de otros campos del saber, dando forma a una red conceptual extensa.

Como recurso analítico vélgase el aporte de Sanmartí (2007), según el cual la evaluación es el “proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones” (p. 135). De modo que, evaluar implica poder emitir un juicio sobre un asunto determinado, previo un proceso de investigación de elementos para emitir este. Por lo que, evaluar un alumno sería entonces una acción que busca expresar una valoración sobre el proceso de desarrollo del estudiante, a partir de un seguimiento permanente que posibilite determinar qué avances ha alcanzado con relación a los objetivos propuestos, qué conocimientos ha adquirido o construido y hasta qué punto se ha apropiado de ellos, qué habilidades y destrezas ha desarrollado, qué actitudes y valores ha asumido y hasta dónde estos se han consolidado (Ministerio de Educación Nacional, 1997).



### 2.2.1 Factores que condicionan la evaluación

La evaluación que se realiza en las instituciones está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella. Ninguno de los profesionales que trabaja en una institución haría el mismo tipo de evaluación en el caso de que fuese responsable de una actividad particular con un aprendiz al que estuviese tutorizando. 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 y en unas actas que le son entregadas por los servicios de Secretaría de Educación.

Algunos de los factores que regulan la actividad evaluativa son (Santos-Guerra, 2003):

- Prescripciones legales.
- Supervisiones institucionales.
- Presiones sociales.
- Condiciones organizativas.

Por otra parte, también es importante establecer o reconocer como factores que hacen que la evaluación sea adecuada o no para promover la comprensión y el aprendizaje, es el conocimiento y postura que asumen los maestros frente a ella, delimitándolas en dos principalmente: la primera, es la cultura del examen, que busca identificar la cantidad de conocimiento en la mente del estudiante, y la segunda, la evaluación propiamente dicha, cuyo objetivo es proporcionar al maestro y al alumno información acerca de las formas de gestionar y autorregular los procesos de aprendizaje. Inevitablemente, de la postura asumida depende la creación de contextos evaluativos que favorezcan la motivación, comprensión, y efectivamente, el aprendizaje que se logre en el acto educativo que se centra en el estudiante.

### 2.3. Panorama histórico de la evaluación

El proceso de la evaluación puede entenderse de diferentes maneras, dependiendo del objetivo que se persiga al interior de la institución educativa; así, algunos de ellos pueden ser:

la regulación del proceso de enseñanza o del aprendizaje, la medición de los logros alcanzados, la pertinencia de los objetivos trazados, el seguimiento a los procesos desarrollados, por ejemplo. Esto permite comprender la evaluación como proceso de mediación, comparación o valoración. Ya es, del fuero disciplinar y profesional del agente educativo “determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas concepciones” (Mora Vargas, 2004), pero, también, responsabilidad de la escuela, en su sentido de institución autónoma, determinar en qué momento del proceso se pueden convertir las valoraciones en mecanismos de mejoramiento continuo (Higueta Higueta, 2017).

Para hacer de la práctica evaluativa una acción pertinente, consciente y transformadora de los procesos educativos es necesario reconstruir en parte la historia de esta, caracterizarla e identificar sus principales cambios y retos. Pueden encontrarse dos referentes sólidos como precursores de la práctica evaluativa en el campo educativo institucionalizado, cuyas prácticas datan del siglo XIX: Estados Unidos y Gran Bretaña. El primero, lo hace aplicando test de rendimiento a estudiantes y el segundo, por su parte, la implementa como proceso para evaluar los servicios públicos de educación.

Alcaraz Salarirche (2016) retoma parte de la curiosa reconstrucción histórica implícita en el concepto “evaluación” realizada por Hernández y Guzmán (1991). Alcaraz Salarirche (2016), parafraseándoles, expresa que en el Reino Unido se alertó, a través de una comisión evaluadora, del hallazgo de resultados bajos en las escuelas intervenidas. Para ello, se tomó la medida de pagar por resultados. Dicha medida implicó el aumento de salarios a los maestros por el mejoramiento en los resultados académicos de los estudiantes al final del año escolar. Estos mismos autores toman como fecha el año 1845, cuando en la ciudad de Boston, Estados Unidos, “el uso de pruebas de rendimiento escolar como fuente básica de información para evaluar a las escuelas y al profesorado.” (...). (p. 12)

Los referentes mencionados conforman la denominada *Época pretyleriana*, la primera generación de la evaluación; otros autores la denominan la etapa *técnica*. Y comprende la

actividad realizada hasta la década de 1930. En esta primera etapa es relevante mencionar que, hacia el año 1916, tuvo lugar la implementación de diferentes pruebas. Puede plantearse, siguiendo a Alcaraz Salarirche (2015) que, en esta generación, el papel del evaluador se caracterizaba y, se limitaba a aplicar los instrumentos, en muchos casos provenientes de otros campos del saber, de forma técnica. A esta etapa, se le conoce como el *testing*, y en esta los tests estandarizados son privilegiados en el ámbito de la educación. Sin embargo, es de anotar que para esta época quien evaluaba solo proveía instrumentos de medición, de manera que la evaluación tenía poca relación con los programas escolares.

Con Tyler se inicia una segunda generación: la descriptiva, y en ella se incluye el proceso de la evaluación al interior del proceso educativo mediante la planeación y estructuración de los planes de estudio. De modo que, a partir de estos planteamientos, la evaluación no solo dirá algo del estudiante, sino, también, del proceso educativo. Pues, para Tyler, “la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios” (Mora Vargas, 2004, p. 6).

Volviendo a Plessi (2017), el autor observa que los planteamientos de Tyler funcionan en una lógica comparativa entre los planes de estudio y los resultados de los estudiantes. De ahí que lo denomine Modelo Comparativo y plantee que se encuentra todavía arraigado en el campo educativo, pues, emplea un principio funcional y compatible en general a toda acción educativa, instaurándose, también, como principio regulador de la educación, según el cual la evaluación tendría como función determinar el nivel de eficacia de los objetivos alcanzados y fijados con anticipación en el programa educativo; esto se puede traducir en una evaluación como medición de los planes de trabajo donde los hallazgos pueden mostrar marcas de avances o retrocesos, y así tomar medidas de continuación de los aciertos y de refuerzo de los desaciertos.

Como representantes de esta tercera generación encontramos a Cronbach (1963) y Scriven (1967) citados en Alcaraz Salarirche (2016), quienes son considerados como los padres de la evaluación moderna. Expresa Alcaraz Salarirche (2016) que Cronbach (1963) reconoce lo complejo de la evaluación, a la vez que entiende como imposible que la evaluación pueda ser reducida al mero uso de y aplicación de instrumentos; indica, también, que fue Cronbach (1967) quien introdujo el uso de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, como técnicas de evaluación. Describe, además, que a Scriven (1963) le debemos términos como el de evaluación formativa y evaluación sumativa, o “evaluación intrínseca y evaluación extrínseca”. En definitiva, se empieza a ampliar el marco de la evaluación educativa, que, tras esta generación, sufrirá una apertura mucho mayor, produciéndose lo que se conoce como la “eclosión de los modelos de evaluación” (p. 16).

Por otro lado, Scriven (1967) plantea la necesidad de evaluar sin referencia a los objetivos, con el fin de que el evaluador incluya en sus consideraciones todos los elementos que rodean al resultado. En el proceso de evaluación planteado por Scriven (1967), la evaluación no se realiza en la mera comparación entre objetivo y resultado, sino en la comparación entre los diferentes y variados resultados obtenidos tras las acciones educativas. Incluso, Plessi (2017) establece la hipótesis de un “«evaluador ignorante» al que se le debe ocultar el objetivo de la intervención para que pueda ser libre para considerar todos los resultados producidos, esto es, el impacto formativo en su totalidad.” (p. 74).

Posteriormente, en las décadas de los 70 y 80 surge una cuarta generación: la sensible; o, también llamada: la etapa de la profesionalización. Esta se caracteriza por la profesionalización y la multiplicidad de autores y perspectivas que surgieron en el campo educativo brindando un amplio abanico conceptual y metodológico para la acción evaluativa. Aquí es fundamental regresar sobre el pensamiento de Alcaraz Salarirche (2016), quien afirma que aparecen propuestas alternativas alrededor de la evaluación de programas en los que se busca guardar distancia del tradicional modelo positivista, para moverse en la dirección del modelo naturalista. Todo esto repercutió “de un modo relevante en el desarrollo de la

evaluación de los aprendizajes que, se verá directamente influenciada por los principios de una nueva forma de entender el proceso de E-A como era el constructivismo.” (p. 17)

El trabajo de Alcaraz Salarirche (2015) hace una recopilación del concepto de evaluación, mostrando los siguientes datos: “Según Escudero (2006) y Muñoz (2007), la generación sensible y constructivista se apoya en dos elementos fundamentales: La metodología constructivista y la evaluación respondiente de Stake (1976). Además, son especialmente destacadas las siguientes” (p. 17):

- La “evaluación democrática” de B. MacDonald (1976), cuya postura, se refleja fundamentalmente, según Gimeno y Pérez Gómez (1989) en los conceptos de “autoevaluación” de Elliot (1993) y del “profesor como investigador” de Stenhouse (1984).
- La “evaluación iluminativa” de Parlett y Hamilton (1977), quienes plantean el concepto de “ambiente entorno de aprendizaje” como esencial para entender la dependencia entre enseñanza-aprendizaje. Añadiendo que “el desarrollo intelectual de los estudiantes no se puede entender aisladamente, sino sólo dentro de su entorno escolar particular” (Parlett y Hamilton, 1977, citado en Gimeno y Pérez Gómez, 1989, p. 457).
- La “evaluación como crítica artística” de Eisner (1985), que conceptualiza la enseñanza más como un proceso artístico que tecnológico” (Gimeno y Pérez Gómez, 1989, p. 440).
- Alcaraz Salarirche (2015, pp. 17-18) nos muestra a varios actores que son clave. El discurso de House (1994) sobre la enorme importancia social de la evaluación, dándole protagonismos a los términos de moral, ética, justicia y poder; recogido también en el pensamiento de Kushner (2002) que reconoce a la evaluación como una forma de acción política. Dicho pensamiento se vertebra por una preocupación central, la justicia social (Kushner, 2002). (Alcaraz Salarirche, 2015, p. 17-18).

Estos autores sentaron la base para las presentes y futuras reflexiones en torno a la evaluación, al expandir el campo de acción e implicaciones de este proceso a los actores directos e indirectos de la educación. Sin embargo, a partir de las reflexiones teóricas anteriores, la evaluación puede, también, situarse en un terreno de enunciación más reciente, por lo cual se expondrán nuevas miradas. Entendiendo el vuelco de la educación presencial hacia los escenarios de la virtualidad, se hace necesario una remisión, en primera instancia, a los planteamientos de Barberá (2016); la autora propone que evaluar los aprendizajes implica cuatro dimensiones que hacen posible la práctica de la evaluación como un asunto completo, es decir, integral. A saber, las dimensiones propuestas son las siguientes: “evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje, evaluación como aprendizaje y evaluación desde el aprendizaje” (p. 9). La mirada de Barberá (2016), sin duda, aunque más ajustada a la situación moderna de la educación, tiene sus bases en Mäkitalo et al. (2001), quienes traen a la reflexión la evaluación como un ámbito en el que no solo hay puntos fuertes, sino, también, débiles “de la comunicación y de la enseñanza en red para después pasar a describir algunos de los efectos que la evaluación tiene sobre el aprendizaje” (p. 2). Esta alusión de Barberá a la evaluación, en términos de un proceso que muestra fortalezas y debilidades, sugiere que lo evaluativo debe ser visto objetivamente. Desde su mirada, Barberá se sitúa en la evaluación con el firme propósito de cuestionar si esta sigue siendo una mera copia de lo que tiene lugar en los espacios físicos, para ser puesta, meramente, como un asunto sin reflexión en espacios mediados por la tecnología.

Ahora, observando la perspectiva que ofrece Villardón Gallego (2006), la autora presenta la evaluación, no para confirmar un carácter instrumental, tal como se entendía desde sus orígenes, según se puede ver en el recorrido histórico en este documento. Por el contrario, ella se sitúa en un campo que permite entenderla desde su importancia para el favorecimiento y potenciación de aprendizajes. Entiende que la evaluación puede contener elementos de juicio para determinar el alcance de un proceso, pero, más allá, hace posible determinar nuevos caminos para el mejoramiento de los aprendizajes. Cuando la evaluación se desliga de una concepción estrictamente mecanicista, puede ser trasladada a otros sitios de enunciación donde su estructura no solo proponga rutas alternativas, sino que alcance uno de sus objetivos

más anhelados: la promoción del conocimiento, lo cual se traduce en el desarrollo de competencias. Villardón Gallego (2006) enfatiza, en este sentido, la necesidad de una evaluación en cuyos ejes centrales se halla el mejoramiento continuo, la posibilidad de autoevaluarse y la de evaluar a otros. Tanto Barberá (2017), como Villardón Gallego (2006) coinciden en que la evaluación debe siempre implicar una búsqueda de aquello que garantice la consecución de logros más refinados.

Lo anterior, muestra un asunto clave que también puede ser constatado en Tapia y Hernasaiz Garrido (2013), quienes indican que la evaluación debe incluir nuevos procedimientos en línea con factores motivacionales. Este punto de anclaje de los autores sugiere, tal como lo visualizan Barberá (2016) y Villardón (2006), que la evaluación es de efectos multidireccionales, dependiendo del abordaje de la misma. Se puede decir, así, que la evaluación extiende su potencial a medida que se le asigna un carácter polivalente y no de medida única. Cuando se pone la evaluación no como centro, pero sí como elemento prevalente en la toma de decisiones, esta conduce a la ejecución de mejores acciones que, al final de los procesos, pueden emitir señales relevantes para la construcción de resultados óptimos.

#### 2.4. Evaluación como gestión de la formación

En su mayoría, las propuestas respecto a la evaluación asumen la necesidad de planear y organizar la interacción de los sujetos y de los elementos presentes en el proceso educativo de enseñanza y de aprendizaje; de modo que, sean aprovechados al máximo en sus capacidades y posibilidades. Este conjunto de perspectivas en las que se pretende, por la vía de la planificación y organización de sujetos y recursos, la efectividad y eficacia de la acción educativa consolidan la denominada administración educativa. Ésta busca el aprovechamiento de los recursos materiales y humanos disponibles en el contexto de la acción educativa, mediante la planeación y posterior ejecución.

La perspectiva administrativa se ha comprendido en términos generales como “la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en aras de un objetivo” (Grinberg, 2008, pp. 117-118). En este sentido, la evaluación independiente de las variables (recursos, forma, participación) consiste en un momento del proceso educativo que se dispone para la constatación del logro o no de los objetivos propuestos. Y cuya efectividad radica, además de la selección planificada de la herramienta evaluativa, en la organización planificada de los momentos anteriores, así como los recursos e interacciones dispuestos en cada uno de ellos.

Desde la perspectiva de la administración, la evaluación se planea y se ubica en determinados momentos del proceso. Así, se tiene nominaciones como evaluación diagnóstica (la que se hace al inicio) y evaluación de resultados (la que se aplica al final). Si bien es cierto que la evaluación se ha hecho más participativa, también lo es el hecho de que el docente busca en este momento constatar en el estudiante el logro de determinados resultados. En esta perspectiva la evaluación se concibe como un proceso que permite indicadores para medir el alcance de los objetivos. En algunos casos, los indicadores y los objetivos mismos son establecidos previamente en el proceso de planificación. Lo que supone cierta rigidez y pre-establecimiento de la realidad y de la acción educativa, y, por supuesto rigidez en la evaluación que, según esto, tiene una visión monocular y plana. Frente a la perspectiva administrativa, se propone realizar un giro conceptual, el mismo sobre el que se plantea esta propuesta de intervención, hacia el concepto y la práctica de la gestión. La articulación de la evaluación y la gestión permite plantear la evaluación como gestión de la formación.

A diferencia de la administración que actúa organizando elementos de la realidad para el logro de objetivos propuestos, la autogestión da un paso más: no enfatiza en el logro de los objetivos, sino que realiza su accionar sobre los procesos. Así, “gestionar no solo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos” (Grinberg, 2008, p. 118). En este sentido, la gestión en el campo educativo permite de cierta manera no solo ordenar la realidad de la acción educativa sino transformarla. Para ello, desmarca de sus posiciones inicial y final a la planeación y a la evaluación, respectivamente. Desde la perspectiva de la gestión, la



planeación no se concibe como proceso previo a la acción, “sino como una práctica que contempla, monitorea constantemente (...)” (Grinberg, 2008, p. 119), precisamente, porque se entiende como un proceso de formación en el que intervienen, incluso, estrategias metacognitivas.

Respecto a la evaluación ocurre un giro procedimental similar. No se evalúa al final los resultados, sino que desde la autogestión se evalúa constantemente haciendo énfasis en los procesos y la relación de estos con los resultados; “no son ni los resultados ni los fines aquello que se somete a discernimiento; éste ocurre sobre los medios/estrategias/secuencias de la implementación.” (Grinberg, 2008, p. 121). La articulación gestión-evaluación o mejor, considerar la evaluación como gestión de la formación permite un mayor grado de resultados al generar control y transformación en la implementación de los procesos. Siguiendo esta línea de pensamiento, “los resultados se integran en el seguimiento de los procesos permitiendo con ello ajustar decisiones y re-orientar procesos.” (p. 121). Los siguientes planteamientos, nuevamente, nos ubica aquí:

- ¿Satisfacen las demandas y necesidades de los beneficiarios?
- ¿En qué medida?
- ¿Es posible aumentar su calidad?

Otros interrogantes que orientan son:

- ¿Cuáles son los procesos más importantes de la organización?
- ¿Qué proceso/s queremos mejorar?
- ¿Qué características presenta/n?
- ¿Qué problemas debemos afrontar?
- ¿Cuáles son las causas del déficit en los procesos?
- ¿Cómo se evalúan los resultados?
- Centrarse en los procesos.
- No es posible mejorar resultados si no se replantean los procesos. (Grinberg, 2008, p. 120)

El cambio de perspectiva que implica pasar de la mirada administrativa a la de gestión, implica planificación y evaluación constantes sobre el accionar de los participantes y hacer de estos procesos parte de la cotidianidad. Cada momento, cada recurso, cada saber, cada actividad, se planea y se evalúa en el proceso, en el desarrollo, no tanto para simplificar la realidad de la acción educativa, como sería desde lo administrativo, sino asumiendo la complejidad que le es propia; la observación al proceso permite hacer de la evaluación parte de la cotidianidad educativa y establecer una relación de proporcionalidad, o al menos, inter-constitutiva entre procesos y resultados. Lo significativo de esto, es que integra en términos participativos y de responsabilidad a cada uno de los actores en la acción educativa, dándoles parte en la observación evaluativa de los procesos por cada uno desarrollados. La evaluación se interioriza, se aplica constantemente sobre los procesos y la participación particular, lo que conlleva a actualizar lo planeado y reorientar la acción constantemente. Así, volviendo sobre Grinberg (2008):

Gestionar, entonces, ya no es decirle a los otros qué y cómo hacer, dejar en manos de un tercero el proceso de la implementación; por el contrario, la implementación es el momento clave de los procesos de gestión. Por ello, ahora se puede hablar de gestores de la educación, y "gestores somos todos." (p. 122)

Desde la perspectiva de la gestión, la participación de cada actor o "gestor" educativo es constante y se dirige a identificar las dificultades, para preguntarse frente a ellas las causas que las pudo provocar. En palabras de Grinberg (2008) se trata de reconstruir la lógica del error. Esto implica la implementación constante de estrategias que eviten, no el error, sino volver a este, mejorando los procesos y, por ende, los resultados, lo que a su vez se traduce en participación de todos los actores educativos en el desarrollo del proceso.

Desde la perspectiva de la gestión, la evaluación deja de ser una etapa o herramienta en la que una parte califica y mide los resultados obtenidos por la otra parte, para consolidarse como autorregulación de los actores que participan en el proceso de formación. Para ello se requiere de la selección y aplicación constante de instrumentos de evaluación que permitan

tanto el registro del proceso como el análisis de este y su posterior comparación con los resultados.

Ahora, en el apartado siguiente se presenta un panorama general de los instrumentos evaluativos, con el fin de reconocerlos para poder articularlos en la propuesta de intervención, algunos de ellos desde la perspectiva de la gestión y que sirvan para que la evaluación se convierta en gestión de la formación.

## 2.5. Instrumentos de evaluación

La selección de los instrumentos de evaluación, lejos de ser un paso sencillo, representa retos y complejidades, tanto para la evaluación como para el proceso educativo en general, pues estos reflejan la intención de la evaluación, como también las características que atraviesan el proceso educativo. Si este orbita por un modelo tradicional, la evaluación como el instrumento pedagógico deberá reflejarlo; de hecho, sería lo más conveniente esta concordancia con el fin de la obtención de resultados cercanos al proceso desarrollado. Así, volviendo a López Pastor (2005)

Por tanto, aunque de partida pueda parecer que los instrumentos son neutros, su utilización trata de demostrar un tipo de enseñanza y aprendizaje, reflejado en la metodología y las finalidades educativas. (...) La evaluación condiciona el proceso de aprendizaje (Perrenoud, 1990) y el alumnado orienta su aprendizaje en función de cómo va a ser evaluado (Biggs, 2005; Dolchy et al., 2002; Gibbs, 2003; Knight, 2005) y, a lo largo de su paso por la escuela, desarrolla estrategias para superar las diferentes pruebas y exámenes. (p. 54)

Por lo tanto, seleccionar instrumentos de evaluación implica un proceso de análisis que incluye desde las características del proceso de enseñanza hasta la forma en la que se pretende hacer evidente el aprendizaje, pasando por el contenido mismo. En este sentido, siguiendo a López Pastor (2005), los instrumentos deben lograr la manifestación del

conocimiento, y “este se puede manifestar por tres posibles vías, complementarias entre ellas: oral, escrita y práctica-procedimental” (p. 54), aclarando que la agrupación de los instrumentos dependerá de variables como la pretensión valorativa, que puede ser conocimientos, comportamientos, procedimientos, actitudes; así como si se realiza individual o en grupo. Para este caso, en tanto aproximación analítica, se presenta un panorama considerando que los instrumentos pueden agruparse en concordancia con las tres formas de manifestación del conocimiento. Sin embargo, siguiendo al autor citado se reconoce que la evaluación y los instrumentos pueden ser complementarios.

A continuación, se presenta la tabla 1, con los tipos de instrumentos de evaluación en relación con la manifestación del conocimiento a desempeñar, según López Pastor (2005).

**Tabla 1. Tipos de Instrumentos de Evaluación en Relación con la Manifestación del Conocimiento a Desempeñar**

Tipos de instrumentos de evaluación en relación con la manifestación del conocimiento a desempeñar		
Instrumentos de evaluación y tipos		Manifestación
Orales	Base no estructurada	<i>Exposición</i> de lecciones Discusiones en grupo Debates Respuestas accidentales
	Base estructurada	Presentación Defensa <i>Exposición</i> Ensayo
Escritos	Abiertas de respuesta larga	
	Abiertas de respuesta breve	
	Objetivas sencillas (V/F, ...)	
	Objetivas complejas (opción múltiple):	Selección simple Selección múltiple Elección combinada Selección de la mejor respuesta Corrección simple Corrección múltiple o compleja De base común De ordenación Histórico-temporal Espacial Causal Operativa Lógica

		Identificación de gráficos, mapas, Etc.
	Trabajos extensos Estudios de casos reales o supuestos Pruebas de ejecución	
	Recopilación de evidencias y documentos	<i>Portafolio - Carpeta</i>
Observacionales	Escalas de observación Sistemas de categorías Listas de control Escalas de valoración Fichas de observación grupal Fichas de seguimiento (individual o grupal) Fichas de co-evaluación Fichas de auto-evaluación	

Fuente: López Pastor (2005, pp. 55-56).

La elección del instrumento debe posibilitar el feedback, es decir la retroalimentación, de manera que en la medida en que se compruebe el conocimiento, este se favorezca y se mejore el proceso de su adquisición. Con el instrumento, o mediante el instrumento se hace necesario un plan de acción donde se muestren los alcances durante el proceso e, incluso, lo que se tiene como expectativa al final del proceso. Debe, además, procurarse por estrategias integradoras que hagan que el estudiante se sienta parte del proceso y no a un lado de él, creando que el estudiante mismo pueda hacer evaluación consciente de sus propias acciones. Estas medidas, en su conjunto, ayudan a la definición de modelos de autoevaluación que, sin duda, auspician formas para repensar la acción educativa (López Pastor, 2005).

Para la presente propuesta de intervención, se plantea articular dos herramientas de carácter escrito: el *portafolio* y el *diario*; con dos herramientas orales: la *exposición* y el *grupo de discusión*. Estas herramientas permitirían la recolección de evidencias del proceso (*portafolio*) que se enriquecería con la observación analítica constante por parte del estudiante (*diario*), por un lado; por el otro, la presentación del aprendizaje adquirido (*exposición*) frente a los demás actores en la acción educativa, quienes participarían como gestores mediante la observación analítica del proceso desarrollado por quien expone (*grupo de discusión*). De esta manera, todos los participantes aportarían, mejorarían y aprenderían del proceso de aprendizaje desarrollado por los otros. A continuación, se presenta un panorama general de los instrumentos seleccionados.

### 2.5.1. El portafolio

Este instrumento permite la recolección de registros, materiales y productos que durante el proceso de aprendizaje se den o sean necesarios. López Pastor (2005) define el *portafolio* como la reunión de registros, debidamente identificados, donde pueden ser hallados los materiales resultantes de actividades de aprendizaje en las que el estudiante trabajó en función de su propio desarrollo y progresos (López Pastor, 2005, p. 63). El *portafolio* permite la posibilidad de observar el proceso desarrollado en cada momento del aprendizaje e intervenirlos para fortalecerlos en caso de ser necesario. Para la presente propuesta no se asume solo como una acumulación sino como una construcción en la que el estudiante evalúa

constantemente sus evidencias, preguntándose si son las pertinentes, necesarias o suficientes. Esta evaluación reflexiva y constante del *portafolio* permite e invita al estudiante a revisar, incluir, ampliar, eliminar o reorientar su proceso, dado que las evidencias que registra así se lo sugieren. En este sentido, el portafolio es un verdadero asidero de opciones, no solo para el estudiante por el trabajo que puede desarrollar, sino también porque a través del portafolio él puede conocer la forma en que piensa y hace metacognición. Todo el material que el estudiante recopila se convierte, luego, en espacio para el reconocimiento de sus estilos de aprendizaje (López Pastor, 2005).

De ahí que, el *portafolio* requiera de reflexión constante en el proceso de su construcción por parte del estudiante y que este no se limite solo a acumular. Es fundamental que el estudiante se apropie del proceso y de su rol como gestor de su formación, preguntándose constantemente si la evidencia y el proceso realizado, puede o no mejorarse y, de esta manera, garantizar resultados formativos. Ante lo que representa el poder regresar continuamente, de manera reflexiva, sobre un proceso que se realiza cuidadosamente y en secuencias organizadas, aparece como herramienta de crecimiento personal y grupal, concentrando en su esencia de herramienta pedagógica la potencia que garantiza dicha reflexión.

### 2.5.2. Diario

La reflexión constante en torno a los productos construidos para el *portafolio* se orienta a la evaluación de los procesos desarrollados para la obtención de cada uno de ellos, y exhorta al estudiante a mejorarlos constantemente, en tanto gestor de su propio aprendizaje. Dicho proceso evaluativo requiere de contar con el registro de los procesos desarrollados en la obtención de las evidencias que permitan luego su reflexión. Bien podría servir para esto una bitácora para el registro de cada acción realizada. Sin embargo, el carácter subjetivo del *portafolio* requiere de una herramienta complementaria que lo potencie, por ello en esta propuesta de intervención se considera de mayor pertinencia el *diario*.



Se trata de un cuaderno y suele estar también ligado a materias de carácter práctico, pero tiene un componente más personal, reflexivo y vivencial. A menudo describe un hecho acaecido, y a continuación la interpretación del hecho, buscando la separación entre lo objetivo y lo subjetivo. Tienen un fuerte componente observacional. (López Pastor, 2005, p. 61)

En esta herramienta el estudiante registra no solo las acciones realizadas, sino que incluye su reflexión evaluativa frente a ella: opciones de mejora, efectividad en el proceso de aprendizaje, afinidad consigo mismo. Incluso, proyectar otras acciones según sus criterios personales para luego evaluarlas. Esto permite, además de evaluar el proceso, fortalecer la construcción del *portafolio*, un proceso de autoconocimiento frente a las acciones que favorecen y potencian el interés, y el aprendizaje. Posibilita la demarcación de una ruta personal de aprendizaje que permitiría mayor efectividad y eficacia en los procesos y, eventualmente, en los resultados. Unido el *diario* al *portafolio* se generan procesos no solo de enseñanza y de aprendizaje, sino, además, se logra que cada estudiante se convierta en gestor de su aprendizaje y de sí mismo. Se genera el reconocimiento de las habilidades y capacidades, la necesidad de mejora de las evidencias y el fortalecimiento de los procesos. Cada estudiante se hace gestor de su formación.

### 2.5.3. La exposición

Si bien López Pastor (2005) define la herramienta de la exposición como una “manifestación oral por la que se da a conocer, mediante declaración o explicación, el sentido de una o varias ideas” (p. 67), es posible considerar también esta herramienta como de carácter práctico. Esto, en la medida en que se dinamice la *exposición*, posibilidad que la propician las reflexiones realizadas en el *diario*, una vez identificado el carácter subjetivo impregnado por el estudiante en el *portafolio*.

La construcción del *portafolio*, asistida constantemente por la evaluación reflexiva que ella implica y la que suscita el *diario*, conllevan a que la *exposición* no solo sea la presentación de

evidencias, sino la puesta en común de un recorrido personal realizado por el estudiante en su gestión del aprendizaje. La *exposición*, además del *portafolio*, es de la subjetividad del individuo gestor de su formación, quien comparte su ruta particular y propia, recorrida para lograr sus aprendizajes, los cuales, seguramente, van más allá de los previstos y manifestados en las evidencias.

Dadas las características subjetivas y particulares que asume la *exposición*, esta herramienta permite poner en común, como ya se ha dicho, el proceso desarrollado en la construcción del *portafolio*, y los aprendizajes adicionalmente logrados, tanto a lo que refiere al proceso como al conocimiento. Esto, de manera igualmente particular y propia, incluyendo otros elementos en su presentación. La función de la *exposición*, además de la presentación de lo apropiado en el proceso de construcción del conocimiento, es permitir a los pares conocer la ruta seguida para recibir de ellos la retroalimentación en lo que habrá de devenir en un *grupo de discusión* que evalúa no solo lo expuesto, sino que tomándolo, evalúa el proceso desarrollado de cada quien.

#### 2.5.4. Grupo de discusión

En el *grupo de discusión* que se consolida tras la exposición, los oyentes hacen preguntas y aportes, y el profesor conduce la discusión, e introduce orden y/o alguna pregunta dirigida a alguien, en el momento que identifica la no participación o la no continuidad del debate (López Pastor, 2005, p. 67), de manera que se garantice la evaluación y el aprendizaje grupal, tanto del conocimiento como de los procesos aplicables para los siguientes ejercicios; y a su vez se complementa en el diálogo que posibilita con sus oyentes, quienes, de igual forma, pueden aportar otras perspectivas para el desarrollo de los procesos. Es así, como en el grupo de discusión el proceso evaluativo, posibilita que el uso de herramientas como la *exposición* no se agote en la presentación y exhibición de productos, materiales o ideas; sino que se complemente con el proceso desarrollado previamente en la construcción del *portafolio* y se nutra con las reflexiones evaluativas realizadas en el *diario*.

## 2.6. El portafolio, el diario y los grupos de discusión en otras propuestas pedagógicas

Los trabajos académicos que se han hallado en línea con la presente propuesta de intervención indican la importancia de pensar acciones que involucren el uso de herramientas pedagógicas para procesos evaluativos más personalizados. En la revisión documental desarrollada por Dino-Morales y Tobón (2017) se reflexiona sobre la importancia del portafolio de evidencias ampliamente utilizado por los maestros en formación. Se encontró que su uso está vinculado a un enfoque socioformativo, articulando didáctica y evaluación para el alcance de un mejoramiento en el proceso académico de los estudiantes. Ahora, si se mira en detalle este estudio, entendiendo que tuvo como centro de análisis el trabajo que hacen futuros maestros, puede inferirse que el uso de la herramienta: portafolio, apunta en la dirección no solo de generar aprendizajes, sino que dichos aprendizajes estén incorporados a procesos pedagógicos donde sea posible una evaluación procesual. También resulta importante el trabajo de Benssan y Torres (2016), el cual se desarrolla en aras de demostrar la importancia del diario en la escuela. Como el portafolio, el diario aparece para fortalecer el trabajo en la escuela. Según las autoras, el diario escolar puede ser utilizado con fines de registro escritural, llevando a que se fortalezcan los procesos pedagógicos. A través de estas experiencias personales pueden ser registradas de forma sistemática, conduciendo a que sobre cada registro pueda hacerse una reflexión de los aciertos y los asuntos por mejorar. En lo tocante a los grupos de discusión como estrategia didáctica aparece el trabajo desarrollado por Torres et al. (2020). Los autores revelan que la estrategia de grupos de discusión potencia el aprendizaje, haciéndolo más efectivo y dinámico. Si bien, este tuvo como objetivo fortalecer el aprendizaje del idioma kichwa, deja evidente que los grupos de discusión sirven como instrumento pedagógico y como elemento metodológico a la hora de resolver rutas de trabajo en la escuela. Todo lo anterior pone de manifiesto la importancia de insertar cuidadosamente los instrumentos en la práctica escolar, que es lo que, justamente, estas investigaciones muestran.

### 3. Propuesta de intervención

#### 3.1. Justificación de la propuesta de intervención

La propuesta de intervención que aquí se presenta, está diseñada bajo la idea del estudiante como constructor de su conocimiento. Esto lleva consigo una gran responsabilidad, pensar la propuesta de trabajo desde la posibilidad de hacer consciente al estudiante de cada momento del proceso académico por el que él pasa y, a la vez, de cada una de las estrategias cognitivas que él utiliza para hacer realidad el aprendizaje personal. Pensar, entonces, al estudiante desde la posibilidad de que se haga consciente de cada paso que da en su quehacer académico implica, necesariamente, que la evaluación sea entendida como un elemento que transversaliza y se hace inherente a su proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. Esto pone al estudiante, sin duda, en el rol de actor principal, si bien el maestro es quien guía y quien está circundando su entorno en todo momento, es el estudiante el eje central que moviliza la construcción de nuevos saberes a partir de su experiencia.

Es clara en la propuesta de intervención toda una secuencia metodológica que, acompañada de los materiales pedagógicos necesarios, permite la validación del aprendizaje del estudiante. Entre los instrumentos que se postulan están: el portafolio, el diario de procesos, la exposición y la argumentación para el grupo de discusión. De esta forma, el enfoque evaluativo de la intervención es del orden cualitativo, utilizando los instrumentos ya mencionados, como mecanismos para hacer visible la evaluación como un proceso que tiene lugar a través de múltiples etapas. Desde lo anterior, se puede observar que la propuesta tiene los elementos suficientes para garantizar un trabajo escolar, de carácter pedagógico, exitoso. Una de las claras ventajas de este trabajo pedagógico es la posibilidad de implementación en cualquier grado de Educación básica secundaria e, incluso, en Educación media, ya que los objetivos de aprendizaje se centran en las competencias de los estudiantes, lo que permite, también, el análisis de su propio proceso de aprendizaje, es decir, objetivos de carácter metacognitivos.

En síntesis, una posibilidad enorme para la potenciación y creación de aprendizajes en la escuela, ya que hace posible que, tanto el maestro como el estudiante, pueda obtener información sobre los aspectos más relevantes de la experiencia y de las cualidades para la toma de decisiones sobre los ambientes de aprendizaje propios, a partir de una evaluación procesual.

### 3.2. Contextualización de la propuesta

La presente propuesta de intervención ha sido pensada para el grado séptimo de educación básica secundaria. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 13 y los 14 años. Esto tiene una implicación muy importante, en especial, porque se encuentran en la etapa de la adolescencia, donde los cambios físicos, mentales y emocionales juegan un papel importante en su proceso cognitivo y de aprendizaje, siendo estos determinados por sus motivaciones e intereses personales. En esta etapa su capacidad de elaborar pensamiento abstracto, capacidad crítica y reflexiva ante el mundo que los rodea es mucho más amplia, lo que puede favorecer o no su aprendizaje. El colegio donde se piensa esta intervención es de énfasis académico, con una población que se inscribe en un estrato socioeconómico medio-alto, donde a pesar de las dificultades que supone dicha economía, tiene altas posibilidades de ingreso de sus estudiantes a la educación superior.

Debido a que estos estudiantes recién se han incorporado al ciclo de bachillerato, se hace necesario pensar en mecanismos que conduzcan a la gestión de una formación pensada desde la evaluación de procesos y no de desde la evaluación como instrumento, es decir, centrada en los hallazgos finales como único modo de valoración de los aprendizajes. Por lo anterior, se puede reconocer que es un proceso constante y continuo, que debe transversalizar la formación del individuo y por ende los procesos educativos; por ello va más allá de la necesidad de conocer el grado de aprehensión de los contenidos, permitiendo el fortalecimiento de la autogestión y autorregulación de los aprendizajes (Morales y Restrepo, 2015). En este punto cabe mencionar la alusión que el Ministerio de Educación Nacional (2020) hace a la evaluación:

La evaluación, como elemento regulador de la prestación del servicio educativo permite valorar el avance y los resultados del proceso a partir de evidencias que garanticen una educación pertinente, significativa para el estudiante y relevante para la sociedad. La evaluación mejora la calidad educativa. Los establecimientos educativos pueden adelantar procesos de mejoramiento a partir de los diferentes tipos de evaluación existentes. Los resultados de la acción educativa en los estudiantes se evalúan a través de evaluaciones de aula internas, y evaluaciones externas. (párr. 1-3)

La evaluación, se encuentra reglamentada por el Decreto 1290 de abril de 2009, el cual habla específicamente de la evaluación y promoción. Este último insumo será importante en el desarrollo de la propuesta, por cuanto dará elementos de juicio frente a cómo abordar una evaluación que sí atienda a las características particulares del contexto a trabajar.

Finalmente, el grado séptimo es un escenario propicio para la planeación y ejecución de propuestas pedagógicas que tengan como objetivo primario: el fortalecimiento de los procesos evaluativos como formas de potenciación de la gestión de la formación.

### 3.3. Diseño de la propuesta

#### 3.3.1. Objetivos

Este apartado es de carácter relevante para el diseño y ejecución de la propuesta de intervención, que se plantea con el fin de emplear la evaluación como herramienta fundamental para la personalización del aprendizaje; ya que, permite al maestro direccionar la organización, empleo de métodos claros y pertinentes para actividades de profundización.

Se establecen cuatro objetivos que se desarrollan de manera secuencial a lo largo de las sesiones de la intervención.

- Evaluar el aprendizaje de los estudiantes frente a la capacidad de organizar la información sobre un conocimiento, a través de la elaboración de un portafolio.

- Identificar las características y estrategias utilizadas por los estudiantes para el aprendizaje, a través de la reflexión personal y la autogestión de su proceso que se evidencia en el diario de proceso.
- Desarrollar la capacidad para la construcción, comprensión y defensa de argumentos relacionados con el conocimiento, a partir de la implementación de la exposición como herramienta de aprendizaje y evaluación.
- Comprender los grupos de discusión como estrategia de aprendizaje y evaluación que desarrolla la capacidad de escucha e interacción entre pares permitiendo la construcción del conocimiento y el crecimiento intelectual individual y colectivo.

### 3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención

Todo proceso de enseñanza aprendizaje requiere tener claridades frente a los logros y/o metas a alcanzar, de allí que el definir los objetivos de aprendizaje sea el primer paso en el proceso; luego de hacerlo es indispensable que estos se acompañen con la metodología, es decir, el conjunto de oportunidades y condiciones que se presentan de forma organizada y secuencial para que el estudiante lleve a cabo su proceso de aprendizaje; en otras palabras, la necesidad de crear un proceso de aprendizaje relacionado con los objetivos. En la presente propuesta, se han tenido en cuenta para el planteamiento de la metodología las características de los estudiantes, la institución, el maestro, los objetivos de aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje como fundamento del proceso educativo; de ahí, que sea una metodología mixta que procura espacios de formación centrados en la enseñanza y que privilegia aquellos centrados en el aprendizaje, ya que, es coherente al reconocer que los aprendizajes significativos son los que construye el estudiante cuando se hace responsable con su aprendizaje, y por tanto, más activo en la construcción de su propio conocimiento.

En atención a lo anterior, la propuesta de intervención contiene 11 sesiones de trabajo que permitirán la relación de la metodología con los objetivos de aprendizaje de la siguiente manera:

Las sesiones 1, 4, 7, 8 y 9, contienen elementos que se trabajan a través de la clase magistral, esto en razón de que se hace necesario orientar la conceptualización de las estrategias didácticas diseñadas para el aprendizaje como lo son el portafolio, el diario, la exposición y los grupos de discusión; esta metodología busca garantizar que las herramientas en las cuales se basa el aprendizaje sean comprendidas y reconocidas, en su estructura, por los estudiantes.

Las sesiones 2, 3, 5, 6, 10 y 11 son desarrolladas con una metodología centrada en el estudiante, donde es él quien se hace responsable de su aprendizaje buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, de forma que puede construir su propio conocimiento, sea de forma individual o colectiva; y, por lo tanto, se favorece que éste gestione su propio aprendizaje y construya los procesos metacognitivos.

Como se puede ver, la metodología utilizada es procesual y parte de la estructuración de un pensamiento de un nivel básico a uno de un nivel superior, donde el trabajo cooperativo entre el estudiante y el maestro les permiten saber que en ningún momento están solos y, asumen su corresponsabilidad.

Por otro lado, es importante mencionar que, dentro de la metodología de la propuesta, la evaluación para el aprendizaje se encuentra integrada de manera estratégica con las actividades de aprendizaje y enseñanza diseñadas, y no generan una carga adicional al estudiante o al maestro.

Todo lo anterior, se ve favorecido si se piensa la metodología de la siguiente manera:

Fase de preparación: Se explica a los estudiantes qué es un *portafolio* y, seguido, se les presenta cada una de características que este contiene, aclarando que, si bien se orbita la construcción de un saber, cada estudiante podrá diseñar y seguir su ruta particular y propia para lograrlo, de manera que puede incluir los recursos que, previa reflexión, considere apropiados y necesarios. Para el diseño de la ruta que contemplará el proceso de construcción



del *portafolio*; la herramienta del *diario* les servirá como registro permanente de planeación, ya que es un registro no solo de los sucesos que permean su aprendizaje, sino que permite una mirada metacognitiva al proceso. Paralelo a ello, el *diario* se diligenciará como un espacio pedagógico evaluativo de las acciones realizadas, buscando reflexivamente mejorarlos en pro de sus propios aprendizajes. De igual manera, a partir de las conclusiones que del *diario* se extraigan, se diseñará la planeación de la *exposición*, considerando la efectividad para ello.

Fase de Aplicación: Para la aplicación de la presente propuesta es necesario tener presente que el tiempo requerido para su implementación es el establecido en las planeaciones de clases para el desarrollo de las temáticas, de modo que se atienda tanto a la planeación pedagógica como a la complejidad del saber a construir. Sin embargo, es importante aclarar que la estrategia posibilita el desarrollo de las actividades de manera conjunta y simultánea. Las dos primeras (*portafolio* y *diario*) se pueden aplicar en la etapa de la construcción del conocimiento, permitiendo el desarrollo de las clases sin interrupción, pues durante su aplicación pueden presentarse como avances temáticos en cada clase. Las otras dos se articularían con los tiempos de evaluación programados en la planeación.

Fase de evaluación: Terminado el ciclo de exposiciones con sus respectivas discusiones, el docente pasa a evaluar con los estudiantes la pertinencia, efectividad y viabilidad de las estrategias implementadas. En el diálogo se pretende que los estudiantes argumenten las ventajas y desventajas de las herramientas, así como opciones y sugerencias para una aplicación más efectiva.

### 3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

En el presente apartado se encuentran descritas cada una de las sesiones necesarias para el desarrollo de los objetivos de la misma, redactados en función de los logros de los estudiantes, al trabajar desde una perspectiva de evaluación para el aprendizaje en la educación personalizada, es decir, que permite al estudiante ver su proceso como un continuo que le lleva a la autogestión del conocimiento.

La propuesta cuenta con 11 sesiones en las cuales se desarrollan los cuatro objetivos antes mencionados (apartado 3.3.1); cada sesión cuenta con un tiempo promedio de 2 horas 15 minutos para la ejecución de las actividades. En la siguiente tabla se relaciona los objetivos con las sesiones correspondientes.

**Tabla 2. Objetivos/Sesiones**

Objetivo	Sesiones
Evaluar el aprendizaje de los estudiantes frente a la capacidad de organizar la información sobre un conocimiento, a través de la elaboración de un portafolio.	Sesión 1 “Descubriendo el portafolio” Sesión 2 “Comprendiendo el portafolio” Sesión 3 “Construyendo mi portafolio”
Identificar las características y estrategias utilizadas por los estudiantes para el aprendizaje, a través de la reflexión personal y la autogestión de su proceso que se evidencia en el diario de proceso.	Sesión 4 y 5 “El diario, aprendo sobre él” Sesión 6 “Me aventuro en la construcción del diario”
Desarrollar la capacidad para la construcción, comprensión y defensa de argumentos relacionados con el conocimiento, a partir de la implementación de la exposición como herramienta de aprendizaje y evaluación.	Sesión 7 “¿Qué se de la exposición?” Sesión 8 “Argumento mi aprendizaje” Sesión 10 “Me evalúo para aprender”
Comprender los grupos de discusión como estrategia de aprendizaje y evaluación que desarrolla la capacidad de escucha e interacción entre pares permitiendo la construcción del conocimiento y el crecimiento intelectual individual y colectivo.	Sesión 9 “Argumento mi aprendizaje” Sesión 11 “Me evalúan y evalúo para aprender”

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan las sesiones a desarrollar durante la intervención, de forma detallada.

**Tabla 3.** Sesión 1 “Descubriendo el portafolio”

<b>Sesión # 1</b> “Descubriendo el portafolio”		
<b>Objetivo:</b> Evaluar el aprendizaje de los estudiantes frente a la capacidad de organizar la información sobre un conocimiento, a través de la elaboración de un portafolio.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Reconocimiento conceptual de las características de un <i>portafolio</i> .	El maestro realiza una lluvia de ideas sobre el concepto de portafolio que tienen los estudiantes. Elaboran una padlet con la pregunta ¿Qué es un portafolio?	Clase magistral, lluvia de ideas, trabajo personal.
	Realizar un listado de los conceptos cercanos/similares y aquellos que no se relacionan con el tema.	<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.
	Presenta la conceptualización académica y educativa del portafolio como herramienta para el aprendizaje, explicando sus características y estructura, a través de una presentación empleando la herramienta PowerPoint.	<b>Recursos físicos:</b> aula, equipos tecnológicos o digitales, cuaderno, libros, papel, lápiz, revistas...
		<b>Duración:</b> 1 hora 30 minutos; dos horas clase.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4.** Sesión 2 “Comprendiendo el portafolio”

<b>Sesión # 2</b> “Comprendiendo el portafolio”		
<b>Objetivo:</b> Evaluar el aprendizaje de los estudiantes frente a la capacidad de organizar la información sobre un conocimiento, a través de la elaboración de un portafolio.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Observación de ejemplos de <i>portafolios</i> .	El maestro propone diferentes lecturas (2 documentos diferentes) con la información acerca del portafolio.	Trabajo en grupo, lectura y construcción de texto.
	Los estudiantes consultan y/o proponen un texto complementario a los dados por el maestro.	<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.
	Realizar lectura de diferentes fuentes de información acerca del portafolio.	<b>Recursos físicos:</b> aula, biblioteca, equipos y medios tecnológicos o digitales, cuaderno, libros, papel, lápiz, revistas...
	En equipos, realizar una infografía con los elementos relevantes, sobre la estructura y contenidos propios del portafolio.	<b>Duración:</b> 2 hora 15 minutos; tres horas clase.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5.** Sesión 3 “Construyendo mi portafolio”

<b>Sesión # 3</b> “Construyendo mi portafolio”		
<b>Objetivo:</b> Evaluar el aprendizaje de los estudiantes frente a la capacidad de organizar la información sobre un conocimiento, a través de la elaboración de un portafolio.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Planificación del diseño propio del <i>portafolio</i> .	<p>Los estudiantes, presentan las infografías construidas sobre la estructura y contenidos del portafolio.</p> <p>Maestro y estudiantes, realizan un conversatorio a partir de las infografías presentadas y establecen los criterios básicos con los cuales cada uno debe construir su portafolio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Portada.</li> <li>• Tabla de contenido.</li> <li>• Carta de presentación.</li> <li>• Trabajos, tareas y actividades (seleccionada).</li> <li>• Reflexiones sobre las clases y trabajos realizados.</li> <li>• Resumen de cierre (conclusión con aspectos positivos del aprendizaje, a mejorar y las limitaciones).</li> <li>• Rubrica con los criterios de evaluación del portafolio.</li> <li>• Área para la evaluación del maestro.</li> </ul>	Trabajo personal, construcción de texto.
		<p><b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.</p> <p><b>Recursos físicos:</b> aula, biblioteca, equipos y medios tecnológicos o digitales, cuaderno, libros, papel, lápiz, revistas...</p>
		<p><b>Duración:</b></p> <p>2 hora 15 minutos; tres horas clase.</p>

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 6.** Sesión 4 “El diario, aprendo sobre él”

<b>Sesión # 4</b>		
“El diario, aprendo sobre él”		
<b>Objetivo:</b> Identificar las características y estrategias utilizadas por los estudiantes para el aprendizaje, a través de la reflexión personal y la autogestión de su proceso que se evidencia en el diario de proceso.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Reconocimiento conceptual de las características de un <i>diario</i> de procesos.	Se inicia la sesión con la observación de un vídeo sobre diario de proceso, donde sean claros elementos como: ¿qué es?, ¿para qué sirve?, claves para su elaboración, entre otros elementos básicos.	Clase magistral, lluvia de ideas, trabajo personal y grupal.
	El vídeo, será enriquecido por el maestro para darle mayor énfasis a elementos relevantes del mismo.	<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.
	El maestro realiza una serie de preguntas al grupo sobre la comprensión de la estructura y utilidad que tiene un diario de clase en el proceso de aprendizaje.	<b>Recursos físicos:</b> aula, biblioteca, equipos y medios tecnológicos o digitales, cuaderno, libros, papel, lápiz, revistas...
Finalmente, los estudiantes se reúnen en pequeños equipos (3 estudiantes) para establecer conclusiones frente al tema, que posteriormente se presentan ante el grupo.	<b>Duración:</b>	1 hora 30 minutos; dos horas clase.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 7.** Sesión 5 “El diario, aprendo sobre él”

<b>Sesión # 5</b>		
“El diario, aprendo sobre él”		
<b>Objetivo:</b> Identificar las características y estrategias utilizadas por los estudiantes para el aprendizaje, a través de la reflexión personal y la autogestión de su proceso evidenciada en el diario de procesos.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Observación de ejemplos de <i>diario</i> de procesos.	Se presenta al grupo de estudiantes diferentes formatos para la elaboración del diario con ejemplos de actividades realizadas en otras instituciones, donde se evidencien los aspectos positivos del mismo; para ello, el maestro tomará información presentada en vídeos, documentos, imágenes y demás organizadores gráficos.	Trabajo personal, lecturas, observación y trabajo colaborativo.
Exploración de las formas de uso de un <i>diario</i> , con propósitos de gestión de la formación.	Se distribuye el grupo en equipos de 3 personas, para que organicen la información previamente recibida en un mapa mental.  Después, se realiza la puesta en común de los mapas mentales y la información que contienen.  Para terminar, el maestro, orientará las conclusiones del trabajo y se darán las pautas para la construcción del diario.	<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.  <b>Recursos físicos:</b> aula, biblioteca, equipos y medios tecnológicos o digitales, cuaderno, libros, papel, lápiz, lapiceros.
		<b>Duración:</b>  2 hora 15 minutos; tres horas clase.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 8.** Sesión 6 “Me aventuro en la construcción del diario”

<b>Sesión # 6</b>		
“Me aventuro en la construcción del diario”		
<b>Objetivo:</b> Identificar las características y estrategias utilizadas por los estudiantes para el aprendizaje, a través de la reflexión personal y la autogestión de su proceso evidenciada en el diario de procesos.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Planificación del diseño propio del <i>diario</i> de procesos, teniendo en cuenta la ruta para la creación del <i>portafolio</i> .	El docente orientará la planificación de los estudiantes, incluyendo elementos que potencien la construcción, teniendo como base las fortalezas que los estudiantes tienen; es decir, el <i>diario</i> podría estar acompañado de gráficos y figuras, en la medida que, siguiendo sus fortalezas más allá de la escritura convencional (código lingüístico), pueda introducir otras perspectivas de registro. Y en este punto se debe ser claro: no es que esta actividad de incorporación pretenda sustituir la escritura, más bien, es un complemento que abre otros espacios de reflexión.  Es importante recordar a los estudiantes que ‘El <i>diario</i> se diligenciará como un espacio pedagógico evaluativo de las acciones realizadas, buscando reflexivamente mejorarlos en pro de sus propios aprendizajes.’	Trabajo personal.
		<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.
		<b>Recursos físicos:</b> aula, biblioteca, equipos y medios tecnológicos o digitales, cuaderno, libros, papel, lápiz, lapiceros.
		<b>Duración:</b> 1 hora 30 minutos; dos horas clase.



	Se inicia la construcción del diario de forma individual, teniendo en cuenta los aspectos abordados en las sesiones 3 y 5.	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 9.** Sesión 7 “¿Qué sé de la exposición?”

<b>Sesión # 7</b> “¿Qué sé de la exposición?”		
<b>Objetivo:</b> Desarrollar la capacidad para la construcción, comprensión y defensa de argumentos relacionados con el conocimiento, a partir de la implementación de la exposición como herramienta de aprendizaje y evaluación.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Reconocimiento conceptual de las características de una <i>exposición</i> .	El maestro realiza la presentación de la exposición como herramienta didáctica para el aprendizaje y la evaluación.	Clase magistral, lluvia de ideas, trabajo personal y trabajo en equipo.
Observación de ejemplos de exposiciones.	Al finalizar la presentación solicita a los estudiantes que respondan a preguntas sobre la misma (estas se escriben en el tablero y las respuestas que dan también)  ¿Qué es la exposición?  ¿Cuál es la estructura de la exposición?  ¿Qué es necesario saber para realizar una exposición?  ¿Cuáles son los contenidos de la exposición?  ¿Cómo se puede evaluar a través de la exposición?	<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.  <b>Recursos físicos:</b> medios tecnológicos o digitales, cuaderno, papel, lápiz, lapiceros.
		<b>Duración:</b> 2 hora 15 minutos; tres horas clase.

	Después de la intervención de los estudiantes frente a estas preguntas, el maestro entrega por equipos de trabajo (formados en sesión 5), un documento que permita identificar las características, pautas y criterios de la misma en los ambientes educativos.	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 10.** Sesión 8 “Argumento mi aprendizaje”

<b>Sesión # 8</b>		
<b>“Argumento mi aprendizaje”</b>		
<b>Objetivo:</b> Desarrollar la capacidad para la construcción, comprensión y defensa de argumentos relacionados con el conocimiento, a partir de la implementación de la exposición como herramienta de aprendizaje y evaluación.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Planificación del diseño propio de una <i>exposición</i> .	El maestro orienta presentación y construcción individual de la exposición de los estudiantes; para ello indicará la utilización de los insumos derivados de las sesiones anteriores, es decir, el <i>portafolio</i> y el <i>diario</i> , que lejos de ser un par de herramientas pedagógicas para el registro, compilan formas de pensamiento que, al volver sobre ellas, proveen elementos de reflexión para un despliegue argumentativo oral más consistente. Se busca, de esta manera, que <i>portafolio</i> y el <i>diario</i> estimulen una exposición de calidad.  Se establecen los criterios sobre los cuales se planea la exposición: presentación, desarrollo conceptual, conclusiones y cierre; además de aspectos generales como coherencia y cohesión, vocabulario, diseño claro y creativo del material didáctico visual.	Clase magistral, construcción de textos, trabajo personal y análisis de textos.
		<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.
		<b>Recursos físicos:</b> medios tecnológicos o digitales, cuaderno, papel, lápiz, lapiceros.
		<b>Duración:</b> 2 horas 15 minutos; tres horas clase.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 11.** Sesión 9 “Argumento mi aprendizaje”

<b>Sesión # 9</b>		
<b>“Argumento mi aprendizaje”</b>		
<b>Objetivo:</b> Comprender los grupos de discusión como estrategia de aprendizaje y evaluación que desarrolla la capacidad de escucha e interacción entre pares permitiendo la construcción del conocimiento y el crecimiento intelectual individual y colectivo.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
<p>Reconocimiento conceptual de las características de los grupos de discusión</p> <p>Planificación y simulacro de un <i>grupo de discusión</i>.</p>	<p>Los estudiantes, reconocerán de manera teórica y práctica las características de un <i>grupo de discusión</i>, desde la lectura bibliográfica que el maestro referenciará en un Symbaloo.</p>	<p>Clase magistral, trabajo personal y colaborativo, observación y análisis de textos.</p>
	<p>Después el docente hará la profundización de la temática usando una infografía.</p>	<p><b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.</p> <p><b>Recursos físicos:</b> medios tecnológicos o digitales, cuaderno, papel, lápiz, lapiceros.</p>
	<p>Más tarde, se realiza un Padlet donde se evidencie la comprensión de la dinámica de los grupos de discusión y se complementa con la presentación de un vídeo enriquecido, que muestre el desarrollo de un grupo de discusión.</p>	<p><b>Duración:</b></p> <p>2 horas 15 minutos; tres horas clase.</p>

	<p>A partir de la información ya conceptualizada se elabora en el tablero un esquema que muestre los elementos claros sobre los grupos de discusión, su desarrollo e importancia para la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>El docente acompañará la creación de grupos de trabajo. Una vez establecidos, se delimitarán y seleccionarán las temáticas a discutir. En este punto final se condensa la evaluación para la gestión de la formación, como un elemento pedagógico de alto impacto, ya que, se puede ver el resultado de un proceso sistemático, riguroso y sólido de construcción de significados.</p>	
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 12.** Sesión 10 “Me evalúo para aprender”

<b>Sesión # 10</b> “Me evalúo para aprender”		
<b>Objetivo:</b> Desarrollar la capacidad para construir, comprender y defender argumentos relacionados con el conocimiento, a partir de la implementación de la exposición como herramienta de aprendizaje y evaluación.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Presentar las exposiciones individuales	El maestro y los estudiantes escucharán la presentación de cada exposición por parte de los compañeros; el maestro tendrá una lista de cotejo, la cual es conocida por los estudiantes de forma previa, con la que realizará una valoración de la exposición presentada.  Los estudiantes realizarán una toma de nota que atienda a las indicaciones necesarias para trabajar luego en los grupos de discusión.	Trabajo personal.
		<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.
		<b>Recursos físicos:</b> medios tecnológicos o digitales, cuaderno, papel, lápiz, lapiceros.
		<b>Duración:</b> 3 hora 45 minutos; cinco horas clase.

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 13.** Sesión 11 “Me evalúan y evalúo para aprender”

<b>Sesión # 11</b>		
“Me evalúan y evalúo para aprender”		
<b>Objetivo:</b> Comprender los grupos de discusión como estrategia de aprendizaje y evaluación que desarrolla la capacidad de escucha e interacción entre pares permitiendo la construcción del conocimiento y el crecimiento intelectual individual y colectivo.		
<b>Actividad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Metodología:</b>
Presentar los grupos de discusión	El maestro dispone el aula de forma que sea posible el desarrollo de los grupos de discusión.	Trabajo en equipo.
	Los estudiantes participan de los grupos de discusión atendiendo a las pautas para su desarrollo.	<b>Recursos humanos:</b> maestro y estudiantes.
	Se realiza una matriz de valoración para los resultados del grupo de discusión.	<b>Recursos físicos:</b> medios tecnológicos o digitales, cuaderno, papel, lápiz, lapiceros.
	Partiendo del diálogo se orienta a que los estudiantes argumenten las ventajas y desventajas de las herramientas, así como opciones y sugerencias para una aplicación más efectiva.	<b>Duración:</b> 2 hora 15 minutos; tres horas clase.

Fuente: Elaboración propia.



### 3.3.4. Temporalización: cronograma

Para el desarrollo de la propuesta de intervención, en las once sesiones programadas se invertirán un promedio de 32 horas clase de 45 minutos cada una; lo que implica un período académico de diez semanas (un trimestre).

A continuación, se presenta la relación de las sesiones de trabajos con el tiempo de duración de cada una de ellas.

**Tabla 14.** Relación sesiones/duración

Sesión	Duración
Sesión 1 “Descubriendo el portafolio”	1, 30 horas (dos horas clase)
Sesión 2 “Comprendiendo el portafolio”	2, 15 horas (tres horas clase)
Sesión 3 “Construyendo mi portafolio”	2, 15 horas (tres horas clase)
Sesión 4 “El diario, aprendo sobre él”	1, 30 horas (dos horas clase)
Sesión 5 “El diario, aprendo sobre él”	2, 15 horas (tres horas clase)
Sesión 6 “El diario, aprendo sobre él”	1, 30 horas (dos horas clase)
Sesión 7 “¿Qué sé de la exposición?”	2, 15 horas (tres horas clase)
Sesión 8 “Argumento mi aprendizaje”	2, 15 horas (tres horas clase)
Sesión 9 “Argumento mi aprendizaje”	2, 15 horas (tres horas clase)
Sesión 10 “Me evalúo para aprender”	3, 45 horas (cinco horas clase)
Sesión 11 “Me evalúan y evalúo para aprender”	2, 15 horas (tres horas clase)

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, al tener en cuenta las características de los estudiantes del grado séptimo, al cual va dirigida la intervención; se considera relevante que la misma se desarrolle durante el

segundo o el tercer período académico, dado que son los períodos en los que se puede dar mayor continuidad a los procesos de aula, porque son más estables en cuanto a la programación de actividades extracurriculares en las instituciones educativas.

### 3.3.5. Recursos necesarios para la implementar la intervención

Para desarrollar la propuesta se tienen en cuenta los recursos humanos y físicos que aporta la institución educativa y los estudiantes que participan en la misma.

Los recursos humanos se limitan a la participación activa y propositiva tanto de los estudiantes como del maestro que orienta el desarrollo de la intervención. Y los recursos físicos incluyen elementos que son inmuebles e muebles aportados de forma individual por los estudiantes y, otros aportados por la institución; entre ellos es válido mencionar: aulas y espacios para el desarrollo de la clase (biblioteca, salón múltiple), libros de texto y libros especializados, computadores portátiles y/o dispositivos móviles, conexión de red (internet) y materiales de uso personal del estudiante como cuadernos, lápices, hojas bloc, colores, bolígrafos, entre otros.

### 3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

La evaluación de la propuesta de intervención se realiza atendiendo a una evaluación formativa para el aprendizaje en la educación personalizada, por lo tanto, en ella se encuentran elementos tanto de la evaluación cualitativa como de la cuantitativa. Dentro de la evaluación cualitativa se establecen como instrumentos la observación y la entrevista no estructurada; donde la observación es entendida como un proceso que ayuda al maestro en la recolección de la información, que requiere de la atención y la lógica que le permitan un análisis más estructurado del proceso de aprendizaje de los estudiantes; lo cual significa que permite crear un vínculo concreto y constante entre el maestro y el estudiante. Y la entrevista no estructurada, cuyo objeto es la comprensión de la realidad y el establecimiento de un vínculo más cercano, que lleve a los estudiantes a ser veraces en su expresión sobre los logros

y limitaciones encontrados en el trabajo propio y en el desarrollo de las actividades de aprendizaje propuestas, como: el portafolio, el diario de procesos, la exposición y los grupos de discusión.

Complementando el proceso evaluativo anteriormente descrito, se tienen en cuenta los instrumentos de corte cuantitativo que serán usados por el maestro con miras a la no subjetividad de sus valoraciones acerca de los procesos de aprendizaje evidenciados por los estudiantes en la construcción del conocimiento a través de la elaboración del portafolio, el diario, la exposición y el grupo de discusión, los cuales están estrechamente relacionados con los objetivos diseñados para la propuesta. En esta, se elige la lista de cotejo que es un instrumento que se puede usar con la técnica de observación que permite valorar con claridad las tareas y acciones que se desean evaluar, además de la identificación de las fortalezas y/o debilidades del proceso para hacer el feedback. Esta herramienta es útil en la evaluación para el aprendizaje en educación personalizada, porque le presenta con claridad al estudiante la posibilidad de verificar desde el inicio del trabajo los avances y dificultades, es decir, le permite ir fortaleciendo los logros y estableciendo en conjunto (maestro-estudiante) acciones para la mejora.

A continuación, se presenta la descripción de la evaluación de la propuesta de intervención, la cual se encuentra dividida según los objetivos de la misma, donde se tiene en cuenta el tipo de evaluación, la estrategia evaluativa y el diseño del instrumento.

**Tabla 15.** Evaluación de la propuesta sesiones 1, 2 y 3.

<b>Sesión</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Tipo de evaluación</b>	<b>Estrategia de evaluación (instrumento)</b>	<b>Diseño del instrumento</b>
1, 2 y 3	Evaluar el aprendizaje de los estudiantes frente a la	Mixta	Cualitativa: La observación	Los estudiantes presentarán sus avances y el docente observará la pertinencia de las evidencias construidas, dando

	capacidad de organizar la información sobre un conocimiento, a través de la elaboración de un portafolio.		Cuantitativa: Lista de cotejo	pautas y orientaciones para su continuidad.  Con la lista de cotejo el docente guiará la construcción del <i>portafolio</i> , reconociendo la pertinencia y suficiencia del producto. (Ver anexo 1)
--	---	--	----------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos para la evaluación elegidos en la propuesta son la observación y la lista de cotejo, debido a que es una evaluación mixta que permite tener una visión más completa con relación a los objetivos de aprendizaje en el estudiante, al arrojar datos de cuánto, cómo y para qué sabe. En ella, la evaluación cualitativa se desarrolla en la medida en que se construyen evidencias, de manera justificada en pro del saber del que es pretexto el *portafolio*, que permite que el estudiante explore rutas afines a sus habilidades, competencias e intereses para la construcción del *portafolio*. Esta, se valora a través de la observación dando al maestro una idea clara y precisa de los avances que el estudiante tiene con respecto a su proceso. Adicionalmente, se acompaña con una evaluación de carácter cuantitativo, que le permite recoger datos que puede comparar con los parámetros establecidos en los objetivos, evitando así la subjetividad, al juzgar el progreso de los estudiantes; para ello se elige la lista de cotejo con nueve criterios que deben ser valorados por el maestro durante la observación.

**Tabla 16.** Evaluación de la propuesta sesiones 4, 5 y 6

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
4, 5 y 6	Identificar las características y estrategias utilizadas por los estudiantes para el aprendizaje, a través de la	Mixta	Cualitativa: Entrevista no estructurada.  Cuantitativa: Lista de cotejo.	El docente a través del diálogo consulta por los registros hechos en el <i>diario</i> , por cómo se relacionan con el proceso de construcción del <i>portafolio</i> , qué planificaciones ha tenido que cambiar y cuáles ha

	reflexión personal y la autogestión de su proceso evidenciada en el diario de procesos.			diseñado durante el proceso en el <i>diario</i> , qué papel o funcionalidad ha tenido el <i>diario</i> en la construcción del <i>portafolio</i> .  Con la lista de cotejo el docente guiará la construcción del <i>diario</i> , reconociendo la pertinencia y suficiencia del producto. (Ver anexo 2)
--	---	--	--	---

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación mixta, continúa ofreciendo una visión completa del proceso de aprendizaje que lleva el estudiante. Aquí, se recurre a la evaluación cualitativa desde el uso de la entrevista no estructurada como técnica que permite conocer la validez del diario, estrategia e instrumento para el aprendizaje de desarrollo libre por parte del estudiante, y donde se valore el nivel de reflexión, planificación y autoevaluación que tiene sobre sus propios procesos. De la misma forma, como parte del proceso de evaluación cuantitativa, se hará uso de la lista de cotejo como el instrumento que permite tener una visión no subjetiva de los progresos del estudiante, esta contará con cinco criterios de validación con su respectiva escala de valoración, de los cuales dispondrá el maestro.

**Tabla 17.** Evaluación de la propuesta sesiones 7, 8 y 10

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
7, 8 y 10	Desarrollar la herramienta de la <i>exposición</i> como evaluación de los procesos desarrollados en la construcción del <i>portafolio</i> y el <i>diario</i> .	Mixta.	Cualitativa: Observación y entrevista no estructurada.	El docente atiende a los elementos formales de la <i>exposición</i> (tiempo, claridad, cohesión), pero hace énfasis en la relación de lo expuesto con los aportes dados con anterioridad. Además, pide que se presente el proceso

			<p>Cuantitativa: Lista de cotejo.</p>	<p>desarrollado y las variaciones a las que las reflexiones en el <i>diario</i> condujeron. Y finalmente, indaga por las relaciones conceptuales o de conocimiento que puede establecer con cada uno de los elementos del <i>portafolio</i>.</p> <p>Con la lista de cotejo el docente valorará la construcción y presentación de la exposición, reconociendo la pertinencia y suficiencia del producto. (Ver anexo 3)</p>
--	--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación mixta, continúa ofreciendo una visión completa del proceso de aprendizaje que lleva el estudiante. En ella, se tiene en cuenta el carácter cualitativo desde el uso de la entrevista no estructurada y la observación como instrumentos, que proporcionan tanto al maestro como al estudiante una idea clara y precisa de los avances frente a su proceso de aprendizaje, y sobre la validez de la exposición como estrategia e instrumento para el mismo; es decir, permite tener en cuenta diferentes elementos de forma y fondo, al momento de valorar la *exposición* y reconocer el grado de apropiación del saber alcanzado por parte del estudiante. También, en este proceso de evaluación se hará uso de la lista de cotejo que le permite al maestro recoger datos sobre el proceso, que puede comparar con los parámetros establecidos en los objetivos de aprendizaje, evitando así la subjetividad al estimar el progreso del estudiante. En ella encontrará cinco criterios para valorar la estructura y contenido presentados por el estudiante durante la exposición, con su respectiva escala de valoración.

**Tabla 18.** Evaluación de la propuesta sesiones 9 y 11

Sesión	Objetivo	Tipo de evaluación	Estrategia de evaluación (instrumento)	Diseño del instrumento
9 y 11	Comprender los grupos de discusión como estrategia de aprendizaje y evaluación que desarrolla la capacidad de escucha e interacción entre pares permitiendo la construcción del conocimiento y el crecimiento intelectual individual y colectivo.	Cualitativa.	Observación y entrevista no estructurada.	Durante la aplicación de la técnica del grupo de discusión, el docente observa y valora la participación tanto del exponente como de los compañeros de acuerdo a la formulación de preguntas y elaboración de conclusiones. Además, indaga por las similitudes y diferencias, así como las recomendaciones para el mejoramiento en el desarrollo de los procesos propios y de los demás. Finalmente, cuestiona sobre los conocimientos adquiridos por el exponente y los oyentes. Para ello, se emplea una encuesta. (Ver anexo 4)

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación cualitativa dentro de la técnica del grupo de discusión posibilita la participación fluida y clara de los estudiantes acerca de su acción educativa. La valoración de los grupos de discusión como estrategia de evaluación y aprendizaje se realizará a través de la observación y la entrevista no estructurada, dando al proceso validez, en tanto evidencia la realidad de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje y los mecanismos con los cuales se ha ido construyendo. A medida que se desarrolla el grupo de discusión con la moderación por parte del maestro, los estudiantes van identificando los procesos que han usado para aprender a aprender y, cómo la evaluación de los mismos hace que su crecimiento en la construcción del

conocimiento sea mayor. Para favorecer este proceso los estudiantes dispondrán de una encuesta con quince preguntas abiertas, que les permite la reflexión y análisis de su proceso y el de los demás, esta estará orientada a la revisión de sus actitudes, aprendizajes, intervenciones y participación efectiva en el uso de la herramienta.

Algunas de las intervenciones que puede hacer el maestro durante el desarrollo de los grupos de discusión pueden ser: breve introducción acerca de la orientación del grupo de discusión, introducir preguntas que orienten la conversación cuando vea que no se avanza (hablar de similitudes, diferencias, conclusiones).



## 4. Conclusiones

El objetivo general del presente trabajo fue diseñar una propuesta evaluativa de los aprendizajes, en un contexto de educación personalizada; para ello, se realizó un rastreo bibliográfico que permitiera tener una visión muy específica y clara de esta, lo que permitió hacer una selección de las estrategias más adecuadas a implementar en el aula, y de esta manera, lograr la coherencia en la construcción de la evaluación como eje central de los procesos de aprendizaje de los estudiantes del grado séptimo. Al determinar este contexto teórico de la evaluación en la educación personalizada, se da paso a la construcción de una propuesta de intervención que posibilita al estudiante hacerse partícipe y consciente de sus procesos de formación.

Frente al planteamiento de los objetivos específicos, en esta propuesta se establecen cuatro, los cuales se desarrollan de forma continua y sucesiva dando estructura a la propuesta; el primero de ellos, busca construir un marco teórico adecuado al proceso de evaluación de los aprendizajes, y el segundo, se refiere a la identificación de las características que debe tener la evaluación de los aprendizajes, ambos en educación personalizada, para su alcance se realiza un proceso de rastreo bibliográfico que posibilita el contexto conceptual, que da origen a la estructuración y elaboración del marco teórico presentado.

Por otra parte, los objetivos tres y cuatro, buscan en su orden, diseñar las actividades a implementar, así como los instrumentos evaluativos de la propuesta de evaluación de los aprendizajes en la educación personalizada; ambos se ejecutan en el desarrollo de la propuesta, a través de la intervención (no implementada) en el aula, que traza su proyección con relación a objetivos, actividades, metodología, recursos, temporalización y evaluación, y de esta forma, el maestro logra llevarla a la cotidianidad del acto educativo, para transformarlo en pro del crecimiento de sus estudiantes en los procesos cognitivos y metacognitivos.

También es importante resaltar en el desarrollo del trabajo, la utilización de herramientas como el portafolio, el diario, la exposición y los grupos de discusión que le dan validez didáctica a la propuesta en el fortalecimiento de los procesos de crecimiento personal e intelectual que son objeto de la evaluación en un enfoque de educación personalizada. A continuación, se presentan algunas conclusiones en referencia a dichas herramientas:

- El portafolio, que según Sharp (1997), es la colección de trabajos de un estudiante, que debe ser entendido por lo que la herramienta en sí produce desde su uso, de igual manera, según Roman y Raoul (2016), es un derivado de un objetivo trazado, y no debe ser entendido como un mero fin; y que, para efectos de la propuesta fue entendido como el instrumento en el cual reposa su esfuerzo, que materializa sus posibilidades de reflexión acerca de sus pasos a lo largo de un camino; razón por la cual, el portafolio es una herramienta evaluativa que le otorga una mirada más reflexiva, debido a que aporta a la gestión de su propio proceso de aprendizaje.
- El diario, por su parte, se considera un instrumento de formación (Latorre, 1996; Martínez Bonafé, 1988; Porlán, 1987), y deja de ser concebido como plantilla de llenado, para convertirse en un instrumento que forma al estudiante a la luz de una reflexión pedagógica objetiva, construyendo conciencia de su potencial donde aprende a identificar sus fortalezas y debilidades para gestionarlas de forma eficiente y eficaz.
- La exposición, que según Osorio y Rozo (2014) lleva a producir pensamiento crítico, resulta importante para el desarrollo del trabajo que se plantea en esta propuesta, toda vez que persigue potenciar la capacidad de los estudiantes de acceder a escenarios que implican el uso de pensamiento estructurado y claro que validen sus aprendizajes.
- Los grupos de discusión, son un instrumento muy valioso en la educación personalizada que permiten la cercanía, confianza y fluidez en los procesos de evaluación tan importantes para la validación del aprendizaje, de ahí que, en el

escenario educativo posibiliten el desarrollo de la capacidad hacer juicio a las acciones y reflexiones acerca del proceso de formación propio y de los demás.

Todas estas reflexiones que se hacen permiten considerar esta propuesta de intervención como una gran oportunidad para el ámbito educativo. Este despliegue múltiple de herramientas pedagógicas, concibe las prácticas de aula en un sentido amplio, poniendo en un lugar relevante la acción del estudiante mediada por dispositivos pedagógicos. En este orden de ideas, es posible afirmar que la presente propuesta de intervención, a través de la consolidación de un marco conceptual y la implementación de las sesiones que se proponen, hacen posible concebir como viable el alcance de logros en favor de la educación. No hay duda que esta propuesta, al ser llevada al campo de la acción puede repercutir en el mejoramiento de la calidad de los procesos educativos.

## 5. Limitaciones y prospectiva

### 5.1. Limitaciones

El desarrollo de una propuesta pedagógica que busca una transformación del ámbito escolar implica, sin lugar a dudas, gran compromiso y dedicación para comprender, en primer lugar, el cimiento teórico que lo sustente, de ahí que, una de las primeras limitantes para el desarrollo del presente trabajo fue delimitar la orientación teórica de la evaluación en el marco de la educación personalizada, porque dependiendo de la visión de evaluación que se tiene, las estrategias de enseñanza pueden ser enfocadas para acompañar los procesos de aprendizaje del estudiante o para verificar los resultados. De esta visión, se puede partir hacia procesos centrados en el maestro (enseñanza) o en el estudiante (aprendizaje). Por lo tanto, es considerada una limitante, porque establecer una red conceptual clara ante un tema que tiene tan diversas posturas y argumentos teóricos a lo largo de los años; lo anterior implica una lectura persistente y analítica, que lleve a reconocer los parámetros que están dentro de la educación personalizada para atender a la diversidad en el aula de forma equitativa.

En segundo lugar, luego de establecer el marco teórico que sustenta el trabajo, viene el nuevo reto de encontrar las herramientas didácticas y metodológicas que posibiliten el desarrollo de una evaluación centrada en el aprendizaje, que tenga en cuenta la estructura clara, secuencial y coherente, que responda a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Este trabajo se convierte en un reto y puede llegar a ser una limitante en tanto, se hace necesario establecer acuerdos con los componentes normativos, previamente establecidos en la institución y, además, porque su aplicación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje no es muy cotidiano, en los grados de formación básica. Así mismo, se puede encontrar en padres de familia, maestros y en los mismos estudiantes, una resistencia, al no estar acostumbrados a la transformación de las propuestas evaluativas. Es claro que estas herramientas no representan ningún nivel de complejidad; sin embargo, por estar vinculadas a esfuerzos cognitivos adicionales a los que les son planteados en el contexto educativo con normalidad, podrían suceder que el estudiante se rehúse a utilizarlos adecuadamente, al ser susceptibles de considerárseles como cargas adicionales.

Finalmente, las herramientas pedagógicas que se introducen en el aula de clase, en aras del mejoramiento de los procesos educativos, suponen, a menudo, riesgos, tanto por parte de los maestros, como por parte de los estudiantes. Esto, no quiere indicar que el reto de acercarse a la evaluación como nueva posibilidad pedagógica deba incrementar la reacción negativa; ya que, todo impulso está determinado por cambios que no necesariamente deban ser entendidos para ser introducidos de forma inmediata y con la energía suficiente.

## 5.2. Prospectiva

Pensar la introducción de herramientas pedagógicas al aula debe ser un asunto, principalmente, planeado, esto es parte del éxito escolar. Sí, parte. No hay intención de pensarlas como elementos con efectos positivos *per se*. Sí hay, por el contrario, la intención de confirmar que la escuela debe estar en condiciones de aceptar, en la teoría y en la práctica, toda innovación que suponga marchar hacia nuevos horizontes. Por esto, la utilidad de la presente propuesta de intervención pasa los límites de lo instrumental, incorporando en sus secuencias la posibilidad de que cualquier colegio pueda implementarla. La forma en que han sido desarrolladas cada una de las etapas del trabajo convierten la evaluación en una herramienta pedagógica a través de la cual se promueven aprendizajes significativos; y, en este punto es importante hacer énfasis, en los procesos de aprendizaje que deben convertirse en formas de multiplicar las potencialidades de los estudiantes.

Es posible pensar que en el futuro, se generen espacios para el análisis y reflexión acerca de las construcciones o producciones de los estudiantes como insumos para los procesos evaluativos, de ahí que, el ámbito educativo sienta la necesidad de transformar el currículo para pasar de lo conceptual al desarrollo de las competencias y, por lo tanto, posibilitar a los estudiantes ser ciudadanos con habilidades para aplicar el saber. Así mismo, otra propuesta que puede surgir, es aquella que se enfoque en el estudio de las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, escribir y leer) y su incidencia positiva en los procesos evaluativos que se llevan a cabo en la escuela, ya que, sin duda alguna, tienen como fin último es la construcción del conocimiento con significado.

Definitivamente, hay una continua búsqueda de instalar en el ámbito educativo aquello que entiende la extensión del conocimiento como viable, porque no puede ser pensado como una unidad monótona, pues se caería en el error de limitarlo a un uso unidimensional. Se piensa es que la escuela, por ejemplo, se aleje de lo estrictamente normativo, al incorporar en sus dinámicas la forma de replicar de un grado a otro, de una asignatura a otra, todo aquello que pueda funcionar como motor de la comprensión del conocimiento. Es por esto que se puede declarar que este trabajo hace posible, que la comunidad educativa se beneficie de forma directa. Y es ahí donde recae la responsabilidad, en la planeación de la propuesta de intervención, por los efectos positivos que puedan derivarse de su implementación, pero, en especial, de la manera cómo se pueden resolver problemas; y, por la forma en que se plantea, representa grandes ventajas para el ámbito escolar.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11-25.
- Alonso Tapia, J., y Hernasaiz Garrido, H. (2013). Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: El caso de la comprensión de tablas y gráficas. *Revista Educativa Hekademos*, 13(7), 7-18.
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Andriola, W. (2008). Uso da teoría de respostao ítem (Tri) para analizar a equidade do processo de avaliação do aprendizado discente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 171–189.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 50, 1-10. doi:dx.doi.org/10.6018/red/50/4
- Barraza, A. (2010). *Propuestas de intervención educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. Universidad Pedagógica de Durango. [http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion\\_de\\_propuestas.pdf](http://www.upd.edu.mx/librospub/libros/elaboracion_de_propuestas.pdf)
- Benssan, D. A., y Torres, E. E. (2016). Diario escolar: Registro de experiencias significativas del contexto plasmadas en el diario escolar con el fin de identificar la realidad escolar [Trabajo de grado]. RIUT Repositorio de la Universidad del Tolima.
- Calderero, J., Aguirre, A., Castellanos, A., Peris, R., y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131–151. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201031409007>
- Dino-Morales, L. I., y Tobón, S. (2017). El portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 8(14). 69-90. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n14/2448-8550-ierediech-8-14-69.pdf>
- Duque, N., y Agudelo, A. (2006). Sistema multiagente para la evaluación personalizada en cursos virtuales. *Avances en Sistemas e Informática*, 3(2), 7–12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133114988003%0ACómo>
- Estupiñán, E., y Ospina, L. (2003). Hacia una evaluación personalizada en el sistema educativo colombiano. *Educación y Educadores*, (6), 45–68.

- García, V. (1985). *Educación personalizada*. RIALP.
- Feldman, D. (2010). La evaluación. En: D. Feldman. *Aportes para el desarrollo curricular*. Didáctica General (pp. 59-71). Ministerio de Educación de la Nación.
- Generelo-Pérez, M. (2013). Uso de portafolio para educación personalizada. *Tejuelo: Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, (8), 36–45.
- Giménez, S. (2013). El quiebre de la escuela moderna. De la promesa de futuro a la contención social. *Contextos de Educación*, 13. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/pdfs/02-gimenez.pdf>
- González, M., Benchoff, E., Huapaya, C., y Remón, C. (2017). Aprendizaje adaptativo: Un caso de evaluación personalizada. *TE & ET: Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (19), 65–72.
- Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. (1ª ed.). Miño y Dávila srl.
- Higuita Higuita, Y. A. (2017). *La evaluación de aprendizajes: Técnicas e instrumentos en relación con el modelo de educación personalizada* [Trabajo de maestría]. Repositorio de la Universidad Nacional de Colombia.
- Latorre, A. (1996). *El Diario como instrumento de reflexión del profesor novel*. Actas del III Congreso de E. F. de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio. Editorial Ferloprint.
- López, A. (2013). *La evaluación herramienta para el aprendizaje*. Magisterio.
- Maraza Quispe, B. (2016). Hacia un aprendizaje personalizado en ambientes virtuales. *Campus Virtuales*, 5(1), 20–29.
- Martínez Bonafé, J. (1988). Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. *Revista Investigación en la Escuela*, 4, 15-19.
- Mejía Botero, F., y Urrutia de la Torre, F. (2013). La escuela, ¿para qué? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(3), 5-21. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27028898001.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). Evaluación [HTML]. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article->



179264.html?\_noredirect=1#:~:text=La%20evaluaci%C3%B3n%2C%20como%20elemento%20regulador,y%20relevante%20para%20la%20sociedad

Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 1-28.

Morales, M. Y., y restrepo, I. (2015). Hacer visible el pensamiento: alternativa para una evaluación para el aprendizaje. *Infancias Imágenes*, 14(2), 89-100. 10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.2.a06

Osorio, G., y Roza, M. A. (2014). La exposición como técnica didáctica para el fortalecimiento de la competencia oral, de los estudiantes de ciclo dos del Liceo Rozford Jornada Única Localidad Octava De Kennedy.

Ospina, L. (2016). Principios pedagógicos para una evaluación personalizada. *Revista Reflexiones*, 6, 17–27. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/reflexiones/article/view/4344>

Pérez, R. (1993). Problemática de la evaluación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento*, (8), 39–52. <https://doi.org/10.2307/j.ctvrzgzwb.12>

Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación" y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 27 - 51). Paidós.

Plessi, P. (2017). *Evaluar. Cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración* (Vol. 3). Narcea S.A. de Ediciones.

Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para Enseñar. *Revista Investigación en la Escuela*, 1, 63-69.

Ribera, L. (2014). *La evaluación como fuente de aprendizaje: Las rúbricas* [Trabajo de maestría]. Repositorio de la Universidad Internacional de La Rioja. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3062/Laura\\_Ribera\\_Vazquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3062/Laura_Ribera_Vazquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2011). *Making thinking visible*. Jossey-Bass.

Roman, I., y Raoul, R. (2016). The implementation of different types of portfolio in the assessment of student's knowledge and performance. *The European Proceedings of Social & Behavioral SciencesEpSBS*. [https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/45/1256/article\\_45\\_1256\\_pdf\\_100.pdf](https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/45/1256/article_45_1256_pdf_100.pdf)

- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas claves. Evaluar para aprender*. Graó.
- Santos-Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69–80.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En M. Scriven (Ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, (pp. 39-83). Rand McNally and Company.
- Sharp, J. E. (1997). *Using portfolio in the classroom* [PDF]. Department of Chemical Engineering. Vanderbilt University, Nashville. [https://www.researchgate.net/publication/3721482\\_Using\\_portfolios\\_in\\_the\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/3721482_Using_portfolios_in_the_classroom)
- Tapia, A J., y Hernasaiz Garrido, H. (2013). Evaluar para el aprendizaje. Problemas en la práctica de la evaluación de competencias: El caso de la comprensión de tablas y gráficas. *Revista Educativa Hekademos*, 13(7), 7-18.
- Torres, V., Díaz, D., Lema, D., Ibadango, M. F., y Mnaoslavas, K. (2020). Focus group y grupos de discusión como técnicas cualitativas para la creación de espacios de diálogo y debate en la revitalización de lenguas ancestrales. *AXIOMA*, 22, 62-68. <https://doi.org/10.26621/XVI22.2020.06.A10.PUCESI.2550.6684>
- Vásquez Arias, M. (2014). La transformación de la escuela desde una perspectiva mediológica. *Escribanía*, 12(2). <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs3211/index.php/escribania/article/download/860/985/4125>
- Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153>

## 7. Bibliografía

García Hoz, V. (1967). *Educación personalizada. La educación al servicio de la libertad*. Madrid: Imprenta Ramón Soto.

Swanson, E., Barnes, M., Fall, A. M. y Roberts, G. (2017). Predictors of Reading Comprehension Among Struggling Readers Who Exhibit Differing Levels of Inattention and Hyperactivity. *Reading & Writing Quarterly*, 34(2), 132-146. doi:[10.1080/10573569.2017.1359712](https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1359712)

## 8. Anexos

### 8.1. Anexo 1.

*Lista de cotejo y escala de valoración para el portafolio.*

<b>Nombre:</b> <b>Grado:</b> 7° <b>Sesión (es):</b> 1, 2 y 3 <b>Objetivo:</b> Evaluar el aprendizaje de los estudiantes frente a la capacidad de organizar la información sobre un conocimiento, a través de la elaboración de un portafolio.		
Criterio evaluado	Si	No
La portada del portafolio cuenta con nombre la institución, nombre del curso, nombre del estudiante, nombre del profesor y fecha.		
La tabla de contenido del portafolio permite ver con claridad la estructura conceptual de la temática trabajada en las clases.		
En la carta de presentación se evidencian: datos personales del estudiante, áreas de interés, plan de trabajo, objetivos del curso, motivos y propósito para el desarrollo del portafolio.		
Los trabajos seleccionados y organizados en el portafolio evidencian la secuencia de aprendizaje con relación a la temática trabajada en las clases.		
Las reflexiones sobre las clases y trabajos realizados permiten evidenciar el avance en el proceso de aprendizaje (fortalezas y debilidades) del estudiante.		
En el portafolio, el resumen de cierre, que hace el estudiante, es claro y pertinente, contiene las conclusiones frente a los aspectos positivos de su aprendizaje.		
En el portafolio, el resumen de cierre, que hace el estudiante, es claro y pertinente, contiene las conclusiones frente a los aspectos a mejorar en el proceso de aprendizaje.		
En el portafolio, el resumen de cierre, que hace el estudiante, es claro y pertinente, contiene las conclusiones frente a la identificación de sus limitaciones en el proceso de aprendizaje.		

En el portafolio se incluye la lista de cotejo con los criterios de evaluación del portafolio.		
--	--	--

A continuación, se hace la escala de valoración cuantitativa para la lista de cotejo que es cualitativa.

<b>Nivel de desempeño</b>	<b>Valoración de los criterios</b>	<b>Nota</b>
Superior	Nueve criterios obtenidos	5.0
Alto	Siete y ocho criterios obtenidos	4.0 / 4.5
Básico	Cinco y seis criterios obtenidos	3.0 /3.5
Bajo	De uno a tres criterios obtenidos	1.0 / 2.0 / 2.5

Fuente: Elaboración propia.

## 8.2. Anexo 2.

*Lista de cotejo y escala de valoración para el diario de proceso.*

<b>Nombre:</b> <b>Grado:</b> 7° <b>Sesión (es):</b> 4, 5 y 6 <b>Objetivo:</b> Identificar las características y estrategias utilizadas por los estudiantes para el aprendizaje, a través de la reflexión personal y la autogestión de su proceso que se evidencia en el diario de proceso.		
Criterio evaluado	Si	No
El diario presenta la fecha y la identificación de la sesión.		
En el diario se identifica un registro descriptivo sobre lo que pasa en la sesión.		
En el diario se identifica un registro analítico donde se interpreta lo sucedido en la sesión, que responda a: ¿Cuál es la causa de las situaciones descritas?		
Se identifica un registro crítico donde el estudiante evidencia la reflexión personal sobre su actuación y/o participación en el desarrollo de la situación presentada en la sesión.		
Se identifica un registro practico-organizativo donde el estudiante da cuenta de los aprendizajes logrados, los elementos no comprendidos y las acciones de mejora con relación a ellos.		

A continuación, se hace la escala de valoración cuantitativa para la lista de cotejo que es cualitativa.

Nivel de desempeño	Valoración de los criterios	Nota
Superior	Cinco criterios obtenidos	5.0
Alto	Cuatro criterios obtenidos	4.0
Básico	Tres criterios obtenidos	3.0
Bajo	De uno a dos criterios obtenidos	1.0 / 2.0

Fuente: Elaboración propia.

## 8.3. Anexo 3.

*Lista de cotejo y escala de valoración para la exposición.*

<b>Nombre:</b> <b>Grado:</b> 7° <b>Sesión (es):</b> 7, 8 y 10 <b>Objetivo:</b> Desarrollar la herramienta de la <i>exposición</i> como evaluación de los procesos desarrollados en la construcción del <i>portafolio</i> y el <i>diario</i> .		
Criterio evaluado	<b>Si</b>	<b>No</b>
Inicia la exposición con la presentación del tema y su estructura de una forma clara y creativa.		
En el desarrollo de la exposición expone las ideas usando palabras clave de forma ordenada y cautivadora.		
En el desarrollo de la exposición utiliza material de apoyo que ilustra el contenido presentado.		
Para finalizar la exposición, realiza un resumen breve y claro con las ideas más importantes.		
Al final de la exposición abre un espacio para escuchar y responder las preguntas de forma clara y precisa.		

A continuación, se hace la escala de valoración cuantitativa para la lista de cotejo que es cualitativa.

Nivel de desempeño	Valoración de los criterios	Nota
Superior	Cinco criterios obtenidos	5.0
Alto	Cuatro criterios obtenidos	4.0
Básico	Tres criterios obtenidos	3.0
Bajo	De uno a dos criterios obtenidos	1.0 / 2.0

Fuente: Elaboración propia.

## 8.4. Anexo 4.

*Encuesta de preguntas abiertas*

<p><b>Nombre:</b></p> <p><b>Grado:</b> 7°</p> <p><b>Sesión (es):</b> 9 y 11</p> <p><b>Objetivo:</b> Comprender los grupos de discusión como estrategia de aprendizaje y evaluación que desarrolla la capacidad de escucha e interacción entre pares permitiendo la construcción del conocimiento y el crecimiento intelectual individual y colectivo.</p>
<p><b>Preguntas</b></p>
<p>¿En el diálogo del grupo de discusión, hubo claridad? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>¿Todos los participantes lograron intervenir en el grupo de discusión? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>¿El desarrollo de la actividad permitió alcanzar el objetivo planteado? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>¿La distribución de los equipos para el grupo de discusión fue adecuada? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>¿Qué aspectos positivos puedo resaltar del grupo de discusión?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>



<hr/>
¿Cómo fue mi participación y actitud en el grupo de discusión? ¿Por qué? <hr/> <hr/> <hr/>
De los diferentes aportes, ¿cuál fue el más sobresaliente? ¿Por qué? <hr/> <hr/> <hr/>
¿La participación en el grupo de discusión, permite el desarrollo de la capacidad de escucha? ¿Por qué? <hr/> <hr/> <hr/>
¿Qué aspectos se pueden mejorar en el desarrollo del ejercicio? <hr/> <hr/> <hr/>
Después de escuchar a los compañeros, ¿qué similitud hay en sus aportes? <hr/> <hr/> <hr/>
Después de escuchar a los compañeros, ¿qué diferencias hay en sus aportes? <hr/> <hr/> <hr/>

Después de escuchar a los compañeros, ¿qué conclusiones puedo establecer con sus aportes?

---

---

---

¿La participación en el grupo de discusión, favorece la adquisición de nuevos aprendizajes? ¿por qué?

---

---

---

¿Qué nuevos aprendizajes adquiriré gracias al grupo de discusión?

---

---

---

Mis aportes en el grupo de discusión, ¿qué aprendizajes pudieron generar en mis compañeros?

---

---

---

Fuente: Elaboración propia.