

Serie Digital

INCENTIVA **10**
AESTROS

ACTITUDES DE PROFESORES DE CIENCIAS NATURALES DE SECUNDARIA Y MEDIA HACIA LA PROMOCIÓN ESCOLAR

Un estudio en cuatro Instituciones de la
Secretaría de Educación del Distrito Capital



Nelson Oswaldo Lara Martínezz

Docente

Serie Digital

INCENTIVA
AESTROS 

**Actitudes de profesores de Ciencias
Naturales de secundaria y media
hacia la promoción escolar:**
un estudio en cuatro instituciones
de la Secretaría de Educación del
Distrito Capital

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

**Actitudes de profesores de Ciencias Naturales de
secundaria y media hacia la promoción escolar:
un estudio en cuatro instituciones de la Secretaría
de Educación del Distrito Capital
Programa Incentiva 2020**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autor

Nelson Oswaldo Lara Martínez

Alcaldesa Mayor ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito Capital SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED
Edna Cristina Bonilla Sebá

Director General © IDEP
Subdirectora Académica Alexander Rubio Álvarez
Asesores de Dirección Mary Simpson Vargas
Ruth Amanda Cortés Salcedo
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Edición y adecuación Mónica Lucía Suárez Beltrán
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a docentes investigadores e innovadores

ISBN 978-958-5584-98-3
Primera Edición Año 2021

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Teléfono
+57 (601) 263 06 03 - Teléfono móvil (314)4889979. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia
Año 2021

Este libro es una adecuación editorial del Trabajo de Investigación Actitudes de profesores de Ciencias Naturales de secundaria y media hacia la promoción escolar: un estudio en cuatro instituciones de la Secretaría de educación del Distrito Capital para acceder al título de Doctor en Educación (2020).

Universidad Pedagógica Nacional

Contenido

Presentación	15
Prólogo	19
Contexto general	23
Parte 1. Fase Preactiva del proceso investigativo	27
¿Qué antecedentes existen?	31
La actitud como concepto emergente en la investigación educativa	32
Actitud del profesor, educación en ciencias y práctica docente	33
Antecedentes nacionales: una mirada a la actitud del profesor desde lo local	42
Promover en lo escolar: investigaciones asociadas a sistemas de promoción, retención y fracaso escolar	45
Problemáticas y factores asociados de la Promoción escolar	51
¿Cuál es la actitud de un grupo de profesores de ciencias naturales de educación secundaria y media de la SED Bogotá hacia la promoción escolar y qué factores influyen en dicha actitud?	55
Los conceptos y las teorías	59
La actitud como concepto: una revisión de sus diversas acepciones	60

Componentes de las actitudes	63
La actitud como variable continua	64
La relación entre la actitud y la conducta	65
Principios orientadores de la actitud como guía de la conducta	67
La conducta como determinante de nuestras actitudes	68
Formación de las actitudes	69
Medida de las actitudes	71
Procedimientos directos para medir actitudes	72
A manera de conclusión: limitaciones y alcances del concepto	72
Política pública educativa que permea la práctica educativa del profesor de ciencias naturales: una mirada hacia la evaluación y la promoción escolar	75
Política pública educativa relacionada con el proceso de evaluación y promoción escolar	76
El currículo como marco de referencia de la evaluación y promoción educativa	83
Evaluación: un concepto ambiguo, polisémico y de compleja comprensión	86
Parte 2. Fase Interactiva del proceso investigativo	102
Marco metodológico	105

El enfoque mixto: interpretaciones basadas en la evidencia cualitativa y cuantitativa	105
Tipo de la investigación: concurrente, no experimental, transversal, de tipo descriptivo	108
Estrategia de investigación: el estudio de casos	109
Selección de casos: población objeto de estudio	110
Técnicas e instrumentos de recolección de información	111
Posibilidades de la Racionalidad Mixta	112
Posibilidades de la Racionalidad Mixta	112
La entrevista	112
El análisis de contenido	113
El diferencial semántico	114
Instrumentos para la recolección de datos desde la racionalidad cualitativa	114
El guion de la entrevista	116
Instrumentos para la recolección de datos desde la racionalidad cuantitativa	119
Descripción Apartado 2. Adaptación del Modelo de Respuesta Múltiple	121
Métrica para la evaluación de actitudes hacia la evaluación y promoción escolar en el apartado 2	130
Codificación de las frases del COEPE apartado 2	132
Descripción Apartado 3. Diferencial Semántico	134

Validación del Instrumento	136
Análisis de Contenido de Documentos Institucionales	147
Análisis del SIEE Caso 1.	147
Categoría Promoción Escolar	155
Análisis del SIEE Caso 2	159
Categoría Política Pública Educativa asociada a la Promoción Escolar	167
Categoría Promoción Escolar	169
Análisis del SIEE Caso 3	175
Categoría Política Pública Educativa relacionada con la promoción escolar	181
Categoría Promoción Escolar	183
Análisis del SIEE Caso 4	187
Categoría Política Pública Educativa asociada a la Promoción Escolar	194
Categoría Promoción Escolar	197
Resultados por categoría	203
Categoría Evaluación y Currículo	204
Categoría Política Pública Educativa asociada a la Promoción Escolar	205
Categoría Promoción Escolar	205
Análisis de contenido de las entrevistas	208

Análisis Entrevista-Pregunta: ¿Conoce usted las políticas públicas educativas que se relacionan con el proceso de evaluación y promoción de los estudiantes?	209
Análisis Entrevista-Pregunta: ¿Qué opinión le merece el índice sintético de calidad educativa y el día E propuestos para el mejoramiento de la calidad educativa?	210
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo cree usted que lo propuesto en la política pública educativa, específicamente en lo expuesto en el decreto 1290 y el índice sintético de calidad, incide en su práctica evaluativa?	212
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo se refleja la autonomía institucional que brinda el decreto 1290 en la institución en la que usted trabaja?	213
Análisis Entrevista – Pregunta: Para usted ¿Qué es la evaluación del aprendizaje?	214
Análisis Entrevista – Pregunta: Teniendo en cuenta esta respuesta, ¿Cuáles serían las funciones que cumple la evaluación del aprendizaje en el proceso de enseñanza de las Ciencias Naturales?	214
Análisis Entrevista-Pregunta: ¿Cómo se hacen evidentes estas funciones, que acaba de describir, en su práctica educativa?	215
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cuáles son los criterios que usted propone a los estudiantes para llevar a cabo el proceso evaluativo en el aula?	216
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza en su práctica educativa?	217

Análisis Entrevista–Pregunta: ¿Qué ventajas pedagógicas brindan dichos instrumentos?	218
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo es el proceso de retroalimentación que usted realiza con cada instrumento enunciado?	219
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué entiende por promoción, escolarmente hablando?	220
Análisis Entrevista – Pregunta: A su parecer ¿cuáles son las funciones de la promoción escolar?	221
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo se define el proceso de promoción escolar en su institución?	222
Análisis Entrevista–Pregunta: ¿Qué aspectos institucionales considera usted que influyen al momento de promover a un estudiante?	223
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿De qué manera percibe el proceder al interior de las comisiones de evaluación y promoción, en la institución en la que usted trabaja, con respecto a los estudiantes con bajo desempeño académico?	225
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué tipo de estrategias propone usted para resarcir las dificultades académicas de los estudiantes con bajo desempeño académico?	227
Análisis Entrevista–Pregunta: ¿Cree que estas estrategias son viables para solucionar las dificultades académicas de los estudiantes?	228
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué aspectos considera relevantes al momento de promover a un estudiante en el área de ciencias naturales?	229

Análisis Entrevista–Pregunta: ¿Qué dilemas le genera el proceso de promoción escolar?	230
Análisis Entrevista–Pregunta: ¿Qué opinión le merece el promover estudiantes con bajo desempeño académico?	231
Análisis Entrevista – Pregunta: En ese caso ¿Qué aspectos considera para promover un estudiante que no alcanza los aprendizajes básicos?	232
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cuáles cree usted que sean las implicaciones de promover estudiantes con bajo desempeño académico?	233
Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cree usted que esto ocurre en su institución?	235
Síntesis por categoría y subcategoría	236
Política pública educativa y promoción escolar	237
Promoción Escolar	237
Cuestionario de Opiniones sobre Evaluación y Promoción Escolar COEPE: Análisis de los datos obtenidos en el apartado dos	241
Análisis por tema y categoría (apropiada, plausible, ingenua)	244
Análisis por tema y componente de la actitud	259
Índice Actitudinal Global Ponderado por Tema	273
Resultados COEPE Apartado 3 – Diferencial Semántico	276
Parte 3. Fase Pos-activa del proceso investigativo	290

Triangulación de los Métodos: una posibilidad desde la racionalidad mixta	291
Evaluación y el currículo	291
Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y la promoción escolar	294
Promoción Escolar	297
Reflexiones finales y proyecciones	305
Referencias	325

Presentación

Desde finales del siglo XVIII, en pleno auge de las Reformas Borbónicas, se exaltó la necesidad de fortalecer la educación con el fin de transitar el camino del progreso, el desarrollo y el cultivo de la ciencia. Con la consolidación de la Independencia y el surgimiento de la República, la instrucción pública fue la encargada de enarbolar los valores republicanos y se empezó a reconocer la figura del docente como actor fundamental para la consolidación del proyecto nacional.

No obstante, este anhelo modernizador del Estado convirtió al maestro en un agente civilizatorio de la sociedad, con el objetivo de generar desde la Escuela una homogeneidad corporal y de pensamiento basada en la herencia hispano-católica, la urbanidad y la subordinación de la infancia a la autoridad adulta representada en los poderes religiosos, legales y pedagógicos.

Lo anterior, condujo a que el acto educativo se centrara en el disciplinamiento del sujeto infantil por medio del autoritarismo y la violencia, no en vano, la premisa inspirada en la pedagogía lancasteriana “la Letra con sangre entra y la labor con dolor”, fue la que guió buena parte los procesos de enseñanza-aprendizaje, hasta que se empezó a reconocer al niño y la niña como sujetos de derecho y se prohibió en consecuencia que fueran objeto de maltrato.

En este contexto, el maestro cumplía una función orgánica e instrumental de reproducir y transmitir el conocimiento, pero, sobre todo, de mantener un estado moral e intelectual que formara a un tipo de ciudadano que estuviera al servicio de los poderes hegemónicos y encajara perfectamente en el status quo. Esto hizo del escenario escolar un espacio tremendamente reglado, con escaso margen para el disenso, el pensamiento crítico y para la aceptación de las diferencias étnicas, estéticas, cognitivas, socioeconómicas, sexuales y de género.

A pesar de los avances que sobrevinieron a finales del siglo XX, en cuanto al acceso masivo a la información y al uso de las nuevas tecnologías, así como, a la ampliación de derechos que trajo consigo la Constitución Política de 1991; aún en la actualidad se mantienen fuertes rezagos de una sociedad y una Escuela que privilegia el autoritarismo, la segregación y la transmisión vertical del conocimiento.

Sin embargo, han sido los propios maestros y maestras quienes desde su saber han generado prácticas de resistencia frente a esta lógica que ha conducido históricamente la educación. A esto se le conoce como giro pedagógico, el cual consiste en concebir el saber docente más allá de la reproducción instrumental del conocimiento y el disciplinamiento del sujeto escolar, para posicionarlo como un saber hacer profesional, histórico y cultural, que logra incidir en la transformación social de los contextos educativos.

En este panorama, el docente ya no es más un sujeto pasivo, ni tampoco un simple instrumento de reproducción de los discursos totalizantes sobre la infancia y la educación. Ahora, los maestros y maestras se construyen desde los mundos posibles para atreverse a investigar su realidad y discernir sobre las problemáticas y retos que aquejan a sus comunidades.

Aquí emerge el papel del docente como intelectual, es decir, como un actor capaz de autogestionar el conocimiento, llevarlo al aula para ponerlo a disposición de sus estudiantes y motivarles a ser partícipes de su propio aprendizaje. Por ello, su rol no se limita a opinar o demostrar erudición sobre determinado saber o campo del conocimiento. El maestro y la maestra, al construirse como intelectuales de la educación, convierten su reflexión en una nueva metodología, en un desarrollo didáctico o en una innovación curricular que tiene el potencial de replicarse en otros contextos educativos.

No obstante, aún persiste en el imaginario social que la labor docente se limita únicamente a su trabajo instrumental en el aula, por lo cual, su conocimiento, investigación y la sistematización de su práctica carecen de relevancia intelectual, porque ésta se ocupa de las ciencias o los saberes escolares. Por ello, para cambiar esta percepción, resulta fundamental divulgar el conocimiento pedagógico que surge de los mismos actores de la educación, con el fin de negociar significados ante la sociedad y dar a conocer su relevancia y utilidad, pero, sobre todo, demostrar que

dicho conocimiento impacta directamente en la comunidad y es capaz de transformar realidades.

En este sentido, las reflexiones y productos pedagógicos provenientes de los docentes se han convertido en trabajos académicos de alto nivel, debido a que estos se han acompañado y potencializado a través de la experiencia que han tenido varios maestros y maestras de la ciudad en los programas de formación avanzada de maestría y doctorado en distintas universidades de Bogotá. Esto gracias a las políticas distritales que apuntaron a la cualificación y al mejoramiento del prestigio docente. Sin embargo, mucha de esta producción no solo debe quedarse en los repositorios y anaqueles de las instituciones de educación superior, sino que deben salir a la ciudad y al país para divulgarse como parte del patrimonio pedagógico.

Por esta razón, desde el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, en su estrategia de promoción y apoyo a docentes investigadores e innovadores, conscientes de ampliar la visibilidad de aquellos maestros y maestras que desde su quehacer investigan, innovan y reflexionan sobre su práctica; lanzamos la iniciativa Incentiva Maestros y Maestras 10, la cual busca dar a conocer a la comunidad educativa de Bogotá y a la ciudadanía en general, los aportes pedagógicos e intelectuales que los y las docentes han realizado en sus tesis de maestría o doctorado que obtuvieron distinción laureada o meritosa.

Lo anterior, se realizó a través de un ejercicio editorial para llevar esta producción académica a un formato de libro digital, con el propósito de tener mayor alcance y una divulgación en un público más amplio, lo cual permite que su conocimiento y saber experto, no solo pueda ser apropiado y replicado como experiencia significativa en otros contextos educativos, sino inspirar a otros y a dar a conocer su práctica pedagógica.

Esta serie que el IDEP pone a disposición de la comunidad educativa de Bogotá y de la ciudadanía en general, es muestra de la creatividad, innovación, profesionalismo y excelencia de los maestros y maestras de la ciudad. Nuestro propósito con esta obra es contribuir al reconocimiento y valoración de la profesión docente y su posicionamiento como un intelectual de la educación y la cultura.

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez
Asesor de Dirección

Prólogo

Es común considerar que el proceso de promoción escolar corresponde exclusivamente a la fase final del proceso evaluativo, en la cual se define si los estudiantes alcanzan o no los desempeños, desarrollan las competencias y, en general, si cumplen con los logros u objetivos planteados para cada una de las asignaturas en el año escolar que adelantan. Esta percepción, reduccionista en sí misma, precisa reconocer que la promoción escolar, como estrategia que hace frente al fracaso escolar (Rubio, 1996), requiere de un análisis profundo que permita identificar la complejidad que subyace, los factores que inciden en ella y la manera en que estos factores se articulan para que el profesor tome decisiones relacionadas con el proceso educativo de los estudiantes y establezca si deben o no promoverse. Pero ¿qué confluye en el proceso de la promoción escolar? ¿desde qué perspectivas se puede ver e interpretar dicho proceso? ¿qué determina que un profesor promueva o no a un estudiante?

Para aproximarnos a las posibles respuestas, inicialmente, se debe reconocer que promover en lo escolar implica tres aspectos relevantes que se articulan entre sí, lo normativo, que se refleja en el entramado de políticas públicas educativas que se relacionan con la evaluación y la promoción escolar; lo institucional, que se manifiesta en las disposiciones expresadas en el currículo de cada colegio y, por último, la práctica educativa del profesor, que corresponde, para este caso, al acompañamiento y revisión del proceso académico adelantado por el estudiante a lo largo del año escolar y el cual se exhibe como la evidencia del alcance o no de los requisitos básicos esperados para el área y el grado en curso.

Partiendo de lo expuesto, se hace necesario reconocer que la evaluación y la promoción escolar están condicionadas, para el caso colombiano, por normativas que han venido transformándose en los últimos 20 años. Esto se hace evidente en las modificaciones realizadas a la ley

general de educación, o ley 115 de 1994, en lo concerniente al capítulo VI del decreto 1890 de 1994, el cual fue derogado por el decreto 230 en 2002 y este por el decreto 1290 en 2009.

En estas disposiciones ministeriales se establecieron los criterios a tener en cuenta para la evaluación y promoción de los estudiantes y para cada una se dieron una serie de discusiones académicas asociadas a los alcances y limitaciones que presentaban en su respectivo momento. Para el caso concreto del decreto 1290 de 2009, con vigencia en la actualidad, el proceso evaluativo se centró en el desarrollo de competencias y desempeños, al mismo tiempo estandarizó, nuevamente, la escala de valoración y otorgó autonomía a las instituciones educativas para diseñar y definir los criterios de promoción (MEN, 2009). Sin embargo, pese a la autonomía concedida, emerge un elemento regulador de las dinámicas escolares relacionadas con la evaluación y promoción de los estudiantes, que aparece en la escena con el propósito de resarcir los deficientes resultados en pruebas estandarizadas nacionales (SABER) e internacionales (PISA) y poder cumplir con la meta propuesta de que Colombia sea la más educada de Latinoamérica en 2025.

Dicho elemento, denominado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como “Estrategia de Integración de Componentes curriculares” (MEN, 2016), busca articular una serie de factores que “recogen el mejoramiento continuo, y aquellos aspectos escolares que el MEN considera relevantes para un adecuado desempeño estudiantil y de los cuales se cuenta con suficiente información” (Zambrano, 2015), en esta sobresalen el progreso, el desempeño, la eficiencia y el ambiente escolar, que son componentes que se miden en el índice sintético de calidad educativa (ISCE) y se monitorean con el mejoramiento mínimo anual (MMA) y la aplicación del “Día E” que funciona como un espacio para el análisis, la reflexión y la elaboración de propuestas institucionales que permitan el alcance de las metas establecidas.

De lo descrito en el párrafo anterior, se precisa analizar dos de los componentes del índice sintético que permean los procesos de promoción escolar y por tanto hacen parte fundamental del metaanálisis propuesto para esta investigación. Por una parte, el componente de eficiencia que reitera que si la escuela pretende aumentar la calificación promedio de las pruebas nacionales, necesariamente debe garantizarse el alcance de los logros de la mayoría de los estudiantes para cada

grado escolar, esto señala, particularmente, que el ISCE se ve afectado negativamente por el número de estudiantes que no sean promovidos, adicionalmente a este se suma el componente ambiente escolar que busca medir dos elementos, el primero asociado al seguimiento del aprendizaje y el segundo al ambiente del aula. En estos componentes se resaltan las condiciones del docente en términos de liderazgo, afectividad, expectativas y acciones en su práctica educativa, elementos que pueden enmarcarse en los sistemas de actitudes que constituyen un campo emergente de gran relevancia dentro de los procesos de investigación educativa. Esta breve descripción permite comprender que la promoción escolar se asocia con políticas que propenden por la disminución del fracaso escolar y, por tanto, de los índices de repitencia y deserción en cada uno los niveles educativos que, según Román (2013), en Colombia, aún son significativamente altos.

El autor

Contexto general

Se hace necesario reconocer el fracaso escolar como antagónico al proceso de promoción, ya que se relaciona con una variedad de factores que se pueden agrupar en dos categorías macro, la primera, que reconoce la incidencia de factores extraescolares o exógenos, entre los que se encuentra, según la estructura social, por una parte el modelo económico, político y la situación de vulnerabilidad de los individuos, cuya responsabilidad recae en la estructura del estado, el mercado laboral, la comunidad y la familia y, por otra parte, se identifica la influencia de factores propios de la escuela o endógenos, en los que se resaltan la transición del nivel primario al secundario, la impostura cultural como función de la escuela y la segregación que esto conlleva (Román, 2013). Adicionalmente, a esta categoría se asocian las prácticas pedagógicas del maestro, su relación con estudiantes, acudientes, sus expectativas frente a los estudiantes, sus familias y su actitud frente a las mismas.

Por su parte, el componente institucional, que emerge con el conjunto de criterios, planes, programas y metodologías que conforman el currículo, constituyen la ruta que define el proceso de evaluación y promoción en cada institución educativa. Dicha ruta, anclada en lo propuesto desde lo normativo y con la que se configura la identidad institucional, busca responder a un contexto que presenta una serie de necesidades específicas de la población escolar, de forma tal que la institución organiza el proyecto educativo institucional (PEI) y dentro de este, líneas de trabajo, énfasis, adopta un modelo pedagógico y establece criterios que viabilicen la evaluación y posibilite la promoción de los estudiantes de manera efectiva.

Bajo esta perspectiva, se hace necesario señalar que el concepto evaluación también ha presentado cambios a través del tiempo, por un lado existe la connotación de una evaluación centrada en los resultados

que, problemáticamente, se mantiene en la actualidad y se asocia con la obtención de datos estadísticos y calificaciones que responde a la lógica de planes de estudio fraccionados y, por otro lado, la noción de una evaluación vista desde el análisis de los procesos, que busca una percepción integrada de la información obtenida; no obstante, aunque ambas concepciones mantienen diferencias sustanciales, es prudente señalar que cada una presenta debilidades en su aplicación, de forma tal que la primera, desde una mirada técnica-instrumental limita la comprensión del fenómeno educativo al darle un sentido determinista, y la segunda, basada en observaciones subjetivas ofrece un análisis irregular que puede llegar a ser insuficiente, sin embargo, ambas rondan los escenarios educativos y otorgan a la evaluación una mirada pluralista que acepta, según House (1993), citado por Mateo (2000), una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, etc.

Además de lo señalado, han existido cambios relacionados con lo estructural, esto al concederle, en lo metodológico, la inclusión de aportes cualitativos y en lo práctico al desplazar la noción instrumental del proceso evaluativo. De esta manera, el currículo que comprende todas aquellas estrategias, incluyendo las evaluativas, que buscan que el proceso formativo llegue a buen término y se dé la promoción esperada, demanda un análisis de su incidencia en la toma de decisiones del profesor al momento de la promoción escolar.

Partiendo de lo expuesto, se puede considerar que las mutaciones del concepto de evaluación y las transiciones dadas, en el marco normativo, entre los indicadores de logro, la promoción automática y la evaluación de desempeños y competencias, se convirtieron en eventos que modificaron las percepciones y formas de proceder de las instituciones y, por tanto, de los profesores en su actividad profesional.

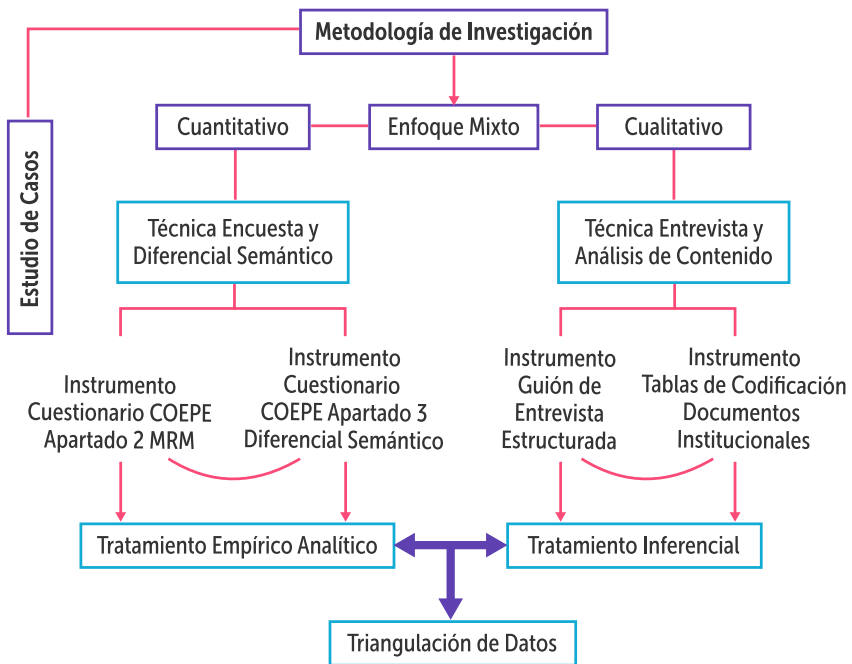
Todo lo hasta el momento señalado, constituye parte del conocimiento que el profesor, como profesional de la educación, debe asociar a su práctica educativa que, simultáneamente, afecta su forma de pensar y actuar frente al proceso de promoción escolar, en otras palabras, los componentes descritos pueden llegar a influir en la actitud que pueda tener el profesor hacia la promoción escolar.

De esta manera, lo presentado hasta ahora constituye un cuerpo suficiente de razones que merecen ser atendidas, analizadas,

interpretadas y evaluadas desde el enfoque metodológico propuesto, lo que implica cimentar un estudio sólido que conduzca a inferencias metódicas, de base empírica, que permitan establecer, a partir de la evidencia, la relación que se pretende reconstruir.

Teniendo como punto de partida lo planteado y, en especial, la **perspectiva metodológica** de estudio de casos, propuesta para el desarrollo de esta investigación, este documento se organiza en tres partes que son consecuentes con las fases planteadas metodológicamente: **1. la Preactiva, 2. la interactiva y 3. la pos-activa**, las cuales son complementarias entre sí y de gran relevancia para el análisis propuesto. (ver figura 1)

Figura 1. Estructura Metodológica General



Elaboración propia

De esta forma, la primera parte del documento, correspondiente a la fase Preactiva de la investigación, incluye la descripción del problema, los objetivos, la presentación de los antecedentes, internacionales y



nacionales, que dan soporte a la inclusión del componente actitudinal del profesorado en el campo educativo, algunos trabajos asociados con promoción escolar y la construcción de las categorías de análisis que constituyen el marco teórico de referencia.

Con respecto al marco teórico, este se divide en cuatro secciones, la primera aborda, de manera general, las actitudes como categoría de análisis, la segunda, la política pública educativa que permea la práctica educativa del profesor de ciencias naturales, este comienza por la conceptualización de política pública y desarrolla progresivamente las estrategias y la normatividad vigente, emanadas desde el estado, que se asocian con el objeto actitudinal estudiado, es decir, la promoción escolar.

Posteriormente, la tercera sección, aborda el carácter polisémico, polimórfico y poliédrico del currículo (López, 2005), adicionalmente describe las diversas racionalidades y enfoques que derivan de las mismas y finaliza con un apartado en el que se describe cada enfoque con la perspectiva evaluativa que emerge en cada uno; y la cuarta, introduce una descripción de las tendencias en evaluación de los aprendizajes y un análisis de estas con respecto a sus alcances y limitaciones en el

proceso de enseñanza- aprendizaje de las ciencias naturales; este cierra realizando una lectura de la evaluación de los aprendizajes desde los referentes que confluyen en la acción educativa del profesor de ciencias naturales relacionada con la promoción escolar.

La segunda parte, correspondiente a la fase interactiva de la investigación, incluye el marco metodológico, en el cual se describe las características propias del enfoque utilizado, las posibilidades que generó para el desarrollo de la propuesta investigativa y finaliza con las fases que orientaron el diseño del proceso, adicionalmente, incorpora las técnicas e instrumentos que permitieron la recolección de datos y finaliza con el análisis de los datos desde la racionalidad mixta.

Finalmente, en la tercera parte, que corresponde a la fase postactiva de la investigación, se muestran, con base en los instrumentos y técnicas de análisis propuestas, las metainferencias resultantes del proceso de triangulación. Posteriormente, se señalan las conclusiones y proyecciones investigativas que posibilitan una lectura acerca de la pertinencia del análisis de las actitudes para la comprensión de la acción educativa del profesor de ciencias naturales asociada a la promoción escolar.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de esta propuesta, suscrita a la línea de investigación “Acciones de maestros de ciencias: creencias, roles, metas y contextos de la enseñanza y el aprendizaje” de la Universidad Pedagógica Nacional, pretenderá aportar elementos conceptuales y teóricos referidos al proceso de evaluación y promoción escolar en el área de ciencias naturales.

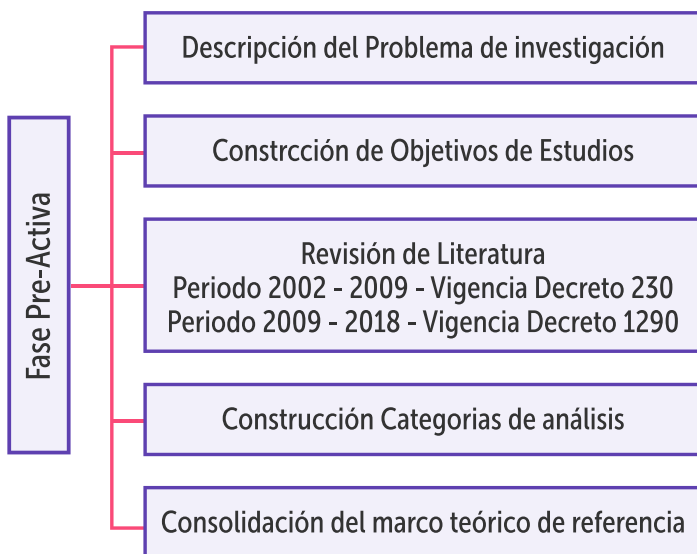
Parte 1. Fase Preactiva del proceso investigativo

En esta fase se realizó la descripción del problema investigativo, la construcción de los objetivos de estudio y la revisión de literatura, esta permitió la reconstrucción de antecedentes, el reconocimiento de teorías, casos, tipos de abordajes metodológicos e instrumentos que se asocian con el planteamiento problémico investigativo propuesto y las categorías subyacentes. Para esto, se buscó material pertinente (artículos especializadas, tesis y libros) en bases de datos como SciELO, Redalyc, Latindex, Dialnet, Google Books, Google Académico y Microsoft Academic. Esta búsqueda posibilitó confrontar premisas similares, autores clave y justificar en sí misma la propuesta investigativa presentada.

Esta fase permitió, según Valencia, Huertas y Baracaldo (2014), identificar la vigencia y relevancia del problema de investigación propuesto. Para conseguir esto, la búsqueda se efectuó entre dos periodos específicos, el primero entre los años 2002 a 2009, que corresponde a la aplicación del Decreto 230 de 2002, y el segundo período comprendido entre los años 2009 a 2018, que concierne al tiempo en vigencia y aplicación del Decreto 1290 de 2009; estos dos períodos evidencian las modificaciones que, sustancialmente, se dieron en las políticas públicas colombianas en educación asociadas al proceso de evaluación y promoción escolar.

Lo anterior facilitó identificar la producción académica en cuanto a artículos, tesis doctorales y de maestría, libros y memorias de congresos que se aproximaran a las intenciones de la investigación y que posibilitaran la construcción de categorías de análisis que constituyeron el marco teórico de referencia, lo que, a su vez, otorgó un marco para el análisis de los factores que influyen y constituyen la actitud del profesor de ciencias hacia la promoción escolar.

Figura 2. Diseño Metodológico - Fase Preactiva



Elaboración propia

¿Qué antecedentes existen?

Son pocas las investigaciones asociadas al tema de la promoción escolar (Ahmed y Mihiretie, 1991; Haddad, 2015; Orobio, 1990; Ortiz 1991; Pinzón, 2018; Rojas, 1992; Suarez, 2010) y en ninguna de estas se analiza la actitud del profesorado hacia la promoción escolar, sin embargo, como componente de la evaluación, la promoción escolar aparece en la escena investigativa asociado con temas como el fracaso escolar y todo lo que a este atañe, como la deserción, el analfabetismo, el rendimiento, la equidad y la repitencia (Choque, 2009; Enríquez, 2013; Espíndola y León, 2002; Martín, 2007; Rubio, 1996), que son conceptos que se presentan como elementos relevantes para el análisis en el campo educativo desde hace más de 50 años.

Por su parte, la evaluación de los aprendizajes, su materialización en la promoción escolar y las actitudes de los profesores frente a diversos objetos y procesos que se dan en la dinámica escolar, se establecen como temas de interés para la agenda de la investigación educativa actual, lo cual se refleja en la existencia de múltiples trabajos que, resultado de procesos de investigación, han coincidido al identificar el carácter complejo del proceso evaluativo (en el que se incluye la promoción escolar) y en la idea de que responde a variados intereses que dependen de quienes lo aplican (Álvarez, 2003; Díaz Ballén, 2010; Díaz Borbón, 2010; Niño, 2010).

Para el propósito de esta investigación se hace necesario reconocer los aspectos que, desde la perspectiva tripartita de la actitud (cognición, afectividad y tendencia a la acción), influyen en aquello que se denomina promoción escolar y, adicionalmente, identificar el peso de estos componentes actitudinales en la disposición del profesor de ciencias en torno a la toma de decisiones que conlleva la promoción escolar, aspectos que constituyen parte fundamental de la evaluación y se consolidan como un tema relevante para el proceso metaevaluativo

de la práctica educativa y la toma de decisiones asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico de cada uno de los estudiantes que se tiene a cargo.

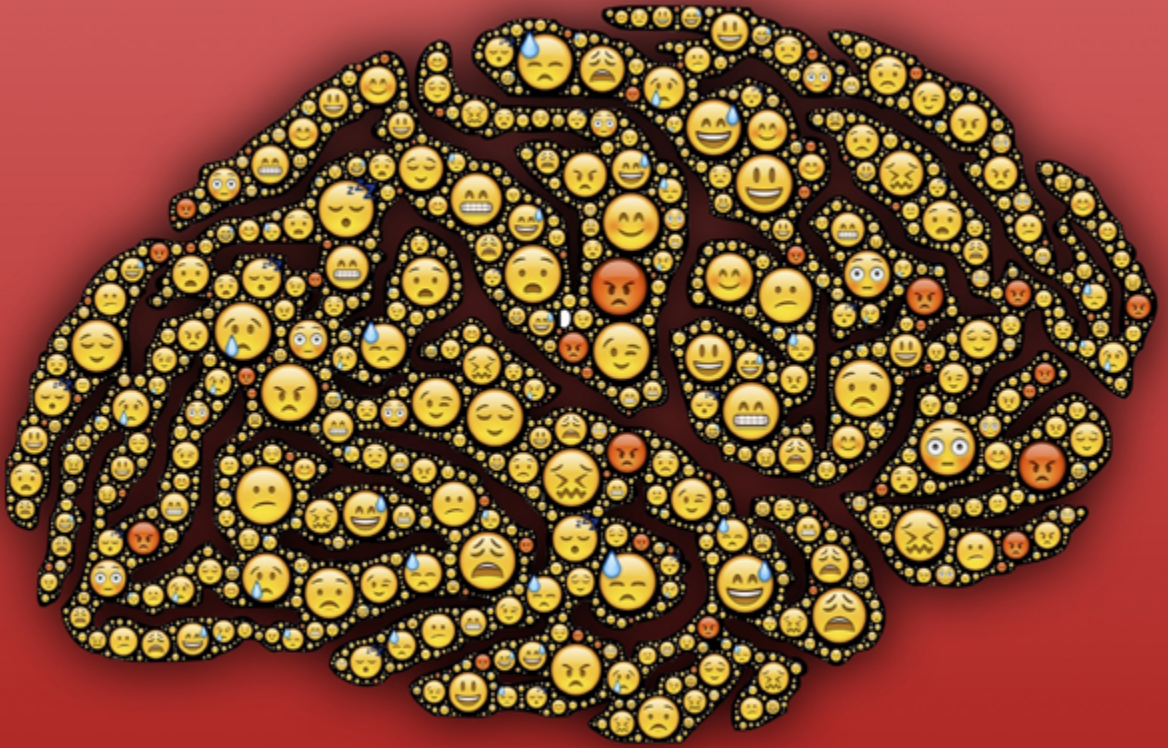
Partiendo de lo expuesto, se hace relevante identificar trabajos investigativos que se relacionen con el planteamiento problemático, actitudes del profesorado y promoción escolar, y sobre estos realizar una revisión de material pertinente entre los años 2002 a 2018, el cual corresponde a la aplicación del Decreto 230 de 2002 y del Decreto 1290 de 2009, que posibiliten la sistematización de los antecedentes y otorgue soporte teórico que sustente la pertinencia del análisis de las actitudes del profesor de ciencias hacia la promoción escolar, como una categoría importante para el mejoramiento de la práctica educativa en la enseñanza de las ciencias.

Para cumplir con el propósito planteado, se presenta la revisión de literatura que permita la reconstrucción de antecedentes, el reconocimiento de teorías, casos, tipos de abordajes metodológicos e instrumentos que se asocien con el planteamiento problemático investigativo propuesto y las categorías que puedan emerger. Para esto, se realiza la búsqueda de material pertinente (artículos especializados, tesis y libros) en diversas bases de datos como SciELO, Redalyc, Latindex, Dialnet, Google Books, Google Académico y Microsoft Academic. Esta búsqueda permitirá confrontar premisas similares, autores clave y justificar, en sí misma, la propuesta investigativa presentada.

La actitud como concepto emergente en la investigación educativa

La actitud, como concepto de estudio, ha sido de gran relevancia en la psicología social, sin embargo, se ha convertido, según Castro (2003), en una alternativa para la creación de disposiciones que respondan a los cambios de la sociedad, que no le son ajenos a la escuela.

Partiendo de lo anterior, en el campo educativo, se pueden rastrear varios estudios que asocian el concepto de actitud, en los cuales, se reconoce la relevancia de este para el análisis de situaciones notables en la enseñanza de diversos campos de conocimiento y de la dinámica propia del proceso educativo, que proveen insumos importantes para



la formación y actualización de docentes, de esta manera, los estudios recopilados permiten identificar los diversos objetos actitudinales que se presentan en la escuela y la importancia de leerlos y analizarlos desde la perspectiva de los sujetos.

Con base en lo expuesto, los siguientes apartados se encargarán de mostrar estudios en los que emerge este concepto a nivel internacional y nacional durante los últimos dieciséis años, lo que permitirá ver la pertinencia de la inclusión de dicho constructo en la investigación presentada.

Actitud del profesor, educación en ciencias y práctica docente

Antecedentes internacionales: un recorrido global asociado a la incorporación de la actitud del profesor en la investigación educativa

Son numerosos los estudios que, a nivel internacional, relacionan el concepto de actitud hacia algún componente del proceso de enseñanza-

aprendizaje (Fernández, 1999; García, 2007, 2008; Manassero, Vázquez y Acevedo, 2004; Marcilla, González, Aguilar, Guil y Mestre, 1996; Sotil, et al., 2005; Zaragoza, 2003) entre otros.

En cuanto a las investigaciones que analizan las actitudes del profesorado, se pueden rastrear trabajos que se asocian con diversos objetos actitudinales, no obstante, con el propósito de no extender y limitar el abordaje de esta investigación, se resaltarán aquellas que se asocian con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, el proceso evaluativo y la práctica profesional docente en la educación media y media vocacional, aspectos que se comprometen en el desarrollo del presente trabajo.

De esta manera el rastreo puede darse desde lo presentado por Marcilla, González, Aguilar, Guil y Mestre (1996), quienes desarrollaron un trabajo que tuvo como propósito conocer la actitud de los maestros de la provincia de Cádiz hacia su profesión y comprender la medida asociada al malestar docente, las tensiones laborales, alteraciones psicológicas y enfermedades profesionales. Este estudio se realizó con 300 maestros en ejercicio partiendo de la hipótesis del malestar docente generalizado desde la actividad profesional, dejando de lado el perfil personal y clínico.

Este trabajo retoma los trabajos de Breuse (1984), citado por Marcilla et al. (1996), donde se identifican los altos porcentajes relacionados con la decepción y malestar de los profesores en su relación con la escuela y la sociedad. Por otra parte, estos autores señalan el trabajo de Gosselin (1984), citado por Marcilla et al. (1996), donde se resaltan las fuentes de tensión en el trabajo profesional con las motivaciones negativas en la elección de la profesión, la distancia entre el ideal y lo real, y las relaciones con los padres y la autoridad.

Adicionalmente este trabajo describe los aportes de Polaino (1982), citado por Marcilla et al. (1996), quien realiza una distinción entre el texto y el contexto pedagógico asociados a la ansiedad, y el de Esteve (1987), citado por Marcilla et al. (1996), quien habla de factores de primer orden que inciden directamente sobre la acción del profesor en la clase y los de segundo orden relacionados con los contextos y condiciones ambientales.

Partiendo de lo expuesto, los autores reconocen que las tensiones que emergen pueden surgir de la función docente y su relación con la manera personal en la que se adapta a la dinámica del medio educativo. De esta manera el proyecto de investigación identifica dos variables relacionadas con la emergencia de tensiones en la profesión, por una parte, las variables personales en las que se agrupan el equilibrio, la autoimagen, los valores, los objetivos, las expectativas y la autorrealización profesional, y por otro las variables sociales que agrupan la institución escolar, la autoridad docente, el grupo de clase, los compañeros docentes, los alumnos y los padres. Para llegar a las conclusiones se utilizó el cuestionario fuentes de tensión (CFT) que se organizó en ocho categorías que abarcan 76 ítems relacionados con el ejercicio profesional docente, articulados a las variables señaladas con anterioridad.

Así pues, el instrumento se divide en factores que incorporan: la profesión docente, el centro escolar, el trabajo didáctico en el aula, la relación profesor-alumno, la relación con los compañeros docentes, los conflictos derivados de la actuación didáctica, la falta de coherencia entre la realización profesional y las exigencias profesionales y las tensiones vinculadas al contexto socioeducativo. Este instrumento posibilitó la recolección de datos cualitativos que fueron tratados estadísticamente mediante el software BMDP ver.1990, para comprobar la significatividad estadística se aplicó la prueba “t” de Student. El estudio arrojó que la actitud hacia la profesión docente es satisfactoria y moderadamente elevada, sin embargo, lo relevante es que articula factores que inciden en la profesión docente, es decir, pone de relieve condiciones en el desarrollo mismo de la práctica educativa.

Desde México, García (2001) desarrolló un trabajo titulado “Las actividades experimentales en la escuela secundaria”, en el cual caracterizó el uso y la relevancia que otorgan los profesores a las actividades experimentales (AE), la muestra estuvo formada por 50 profesores y los instrumentos utilizados correspondieron a un cuestionario piloto y dos definitivos, el primero de estos, con 16 preguntas abiertas y el segundo con escala tipo Likert de tres opciones. Los resultados obtenidos permitieron identificar que los profesores tienen dificultades al momento de diseñar y aplicar AE, no obstante, el estudio arrojó datos emergentes y de interés para la enseñanza de las ciencias, entre estos se encuentran los relacionados con la didáctica, la

evaluación y los factores que, desde el punto de vista de los docentes, obstaculizan algunos desarrollos pedagógicos.

Por su parte, Zaragoza (2003) presentó una investigación que aborda el tema de las actitudes hacia la evaluación de los aprendizajes. El autor hace un abordaje en el que articula las características de la evaluación como proceso, su marco normativo, la incidencia del componente sociocultural y los estilos evaluadores de los docentes a la luz del componente actitudinal. La muestra estuvo constituida por 384 profesores de enseñanza secundaria obligatoria de Catalunya y tuvo como objetivo analizar las actitudes que muestra el profesorado de educación secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Para el proceso de recolección de datos utilizó instrumentos como el cuestionario, la escala de actitudes hacia la evaluación y la entrevista, insumos que permitieron la caracterización de las variables mencionadas en la hipótesis y su análisis correlacional e inferencial. Los resultados mostrados fueron favorables hacia la evaluación de los aprendizajes y respondió a la hipótesis general en la que se afirma la dependencia de la actitud a las variables personales y profesionales del docente y las contextuales y estructurales del centro educativo.

Posteriormente, Manassero, Vázquez y Acevedo (2004) trabajaron la evaluación de las actitudes del profesorado respecto a los temas CTS, este estudio presentó un análisis de las actitudes de los profesores de ciencias hacia los temas CTS, en este se reconoce que el concepto actitud va más allá de la predisposición positiva o negativa hacia algún aspecto, por el contrario, afirma que el uso de este concepto se justifica al reconocerlo como disposiciones psicológicas que implican valoración de dicho aspecto y que se ven reflejados en las respuestas implícitas o explícitas y las actuaciones que se dan. Partiendo de lo anterior, los autores se dan a la tarea de reconocer las debilidades que tiene la evaluación de actitudes y diseñan un instrumento que posibilita mejoras metodológicas, de esto emerge el cuestionario de opiniones sobre ciencia, tecnología y sociedad (COCTS).

Este instrumento, y los procesos de análisis, permitieron reconocer coincidencias grupales y dos posicionamientos actitudinales individuales (relativos y absolutos). Este estudio permitió inferir que el análisis de las actitudes arroja información, más allá de la valoración positiva y negativa, que permea los procesos de enseñanza de las relaciones en CTS.

Adicionalmente, García Ruíz y Sánchez Hernández (2006) presentaron una investigación que buscó identificar las actitudes relacionadas con la ciencia y sus incidencias en la práctica educativa de profesores de primaria. La muestra estuvo constituida por 100 profesores y los instrumentos utilizados fueron entrevistas, observaciones y cuestionarios. Los resultados mostraron una actitud negativa hacia la ciencia que se refleja en la enseñanza, esto se debe, por una parte, al manejo reducido de contenidos disciplinares y por otra, a la demanda del trabajo administrativo. Este estudio reconoce que el componente actitudinal es un insumo necesario para el entendimiento de las dinámicas escolares y la formación de profesores.

En relación con lo presentado, Peña (2008), realizó el trabajo de tesis de maestría titulado “Actitudes hacia la ciencia y el ambiente en alumnas de la escuela nacional para maestras de jardines de niños”, este, de corte descriptivo experimental, contó con una muestra de 59 estudiantes de segundo y tercer año de licenciatura, los instrumentos utilizados fueron cuestionarios actitudinales con diferencial semántico, escala tipo Likert y de opción forzada.

Los resultados obtenidos mostraron actitudes favorables hacia la ciencia, sin embargo, lo más relevante del estudio señala la necesidad de una alfabetización científica y ambiental en profesores que orientan procesos de enseñanza en educación inicial, esto refleja que la evaluación de actitudes posibilita el reconocimiento de problemáticas que subyacen en el proceso de enseñanza de las ciencias en los primeros niveles de educación.

Por otra parte, García Ruiz y Orozco Sánchez (2008), presentaron el trabajo “Orientando un cambio de actitud hacia las ciencias naturales y su enseñanza en profesores de educación primaria”, esta investigación, analizó las actitudes en 18 profesores en ejercicio en un rango de edad entre los 36 y 45 años, posterior a la aplicación de una propuesta didáctica, con un instrumento escala tipo Likert de 5 opciones, diferencial semántico y reactivos de opción forzada.

Los resultados arrojados en esta indagación revelaron, previo a la intervención, que las actitudes hacia la ciencia y su enseñanza es negativa, sin embargo, posterior a la intervención, las actitudes cambiaron, lo anterior permitió inferir a las investigadoras que el

cambio de actitud es fundamental para el proceso de enseñanza, sin embargo, reconocen que la innovación didáctica y la formación docente deben ser una constante que posibiliten los cambios mencionados.

En relación con la evaluación, Verdugo (2009) presentó en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, una ponencia titulada “Actitudes de los docentes hacia la evaluación estandarizada”, en esta, el autor señala las opiniones de docentes de educación básica del estado de Sonora y las percepciones de expertos acerca de la evaluación educativa estandarizada, este trabajo hace énfasis en las formas de implementación de resultados, en el marco del programa de exámenes bimestrales implementado por la secretaría de educación y cultura de dicho estado. La muestra estuvo conformada por 2000 profesores de primaria y secundaria tanto de colegios públicos como privados, el instrumento utilizado fue una escala tipo Likert y un guion de entrevista en línea para los expertos dentro de una propuesta de diseño mixto. Los resultados obtenidos muestran polarización, sin embargo convergen en algunos puntos asociados a la evaluación de los estudiantes y la subutilización que se da a los resultados, lo anterior sin tener en cuenta la influencia de variables como el género o el nivel profesional en la actitud que manifiesta el docente hacia la evaluación.

Adicionalmente, este estudio encontró que el 10% de los encuestados manifiestan que para ellos es lo mismo evaluar y examinar, lo que señala la necesidad de programas de actualización, por otra parte, se identificó que el 75.4% se guía únicamente por el libro texto y que sólo el 18.4% planifica las actividades en equipo, lo que permite inferir que la estructura fragmentada en el proceso educativo se mantiene en el desarrollo de procesos evaluativos en los docentes. Por su parte, los expertos en un 84% consideran que los profesores tienen una mala actitud hacia la evaluación estandarizada, dado que no quieren ser cuestionados y, en su mayoría, poseen pocos conocimientos estadísticos que les permita comprender la naturaleza de este tipo de evaluaciones. Estos, entre otros resultados obtenidos, permiten identificar la relevancia del análisis actitudinal del profesorado, dado que desde este se pueden visualizar problemas estructurales de la dinámica escolar.

Además de lo presentado, Cervantes, Capello y Castro (2009) realizaron un estudio de las actitudes de los profesores hacia la educación

científica aplicado a escuelas primarias de Tamaulipas en México, la muestra estuvo conformada por 167 profesores de trece instituciones, distribuidos en dos grupos focales, el primero con profesores del programa de enseñanza vivencial de las ciencias (PEVCEB) y el segundo, como grupo control del programa oficial de enseñanza de las ciencias (POC), el instrumento utilizado fue una escala de actitudes tipo Likert de 28 ítems con seis posibilidades de respuestas, los resultados obtenidos fueron positivos.

La pretensión del trabajo radicó en determinar el efecto de la actitud de los docentes ante diversas temáticas de orientación y enseñanza científica, los resultados obtenidos a partir del análisis realizado a la escala de actitudes aplicada, la cual permitió reconocer la relevancia del análisis de las actitudes de forma permanente en la actividad docente, en adición, pudieron constatar y evaluar que el programa (PEVCEB) muestra un mejoramiento del desempeño y por tanto en la eficiencia de la práctica educativa, lo que demuestra que la actitud permea las formas de actuar del profesor en el proceso de enseñanza.

Adicionalmente, en México, Vera y Mazadiego (2010) presentan un ensayo titulado “Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar” en este se abordan las actitudes inadecuadas de algunos docentes como limitantes de un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje, desde esta perspectiva toma como herramienta la metacognición como un proceso válido que reduce el distanciamiento entre profesor-estudiante y viceversa, además, señala la necesidad de generar procesos de autorreflexión que permitan a los docentes comprender la diferencias individuales y determinar formas de atenderlas en búsqueda de un proceso respetuoso que garantice aprendizajes.

Desde la perspectiva de otro objeto actitudinal, Álvarez *et al.* (2011) desarrollan una investigación que busca identificar las actitudes de los profesores hacia la integración de las TIC en la enseñanza, en esta se diferencian tres aspectos para el análisis, el primero, reconocer la actitud hacia el cambio metodológico propuesto por la integración de las TIC al proceso de enseñanza, el segundo, identificar la actitud hacia la aplicación de las TIC en la enseñanza y el tercero que indaga sobre la actitud de los profesores hacia las repercusiones de la integración de TIC en el aprendizaje.

En este estudio se reconoce que “la dimensión actitudinal del docente representa un elemento clave para la renovación pedagógica” (Álvarez et al., 2011) desde esta perspectiva define la actitud “como una disposición a reaccionar favorable o desfavorablemente hacia un objeto, situación o suceso” (Álvarez et al, 2011) que, asociadas a la personalidad, la motivación, las expectativas, la experiencia social y cultural, que son variables afectivas del aprendizaje (Skehan, 1989, citado por Álvarez et al., 2011), que permiten comprender las formas de actuación.

Adicionalmente, señalan que las definiciones de actitudes se agrupan, según Olson y Zanna (1993), citados por Álvarez *et al.* (2011), en tres aspectos, el componente afectivo que hace referencia a los sentimientos hacia el objeto actitudinal, el conductual o conativo que señala las formas de actuar hacia el objeto actitudinal y el cognitivo que reconoce las formas de pensar hacia el mismo, simultáneamente reconoce que las actitudes son dinámicas y son susceptibles a la influencia de individuos, instituciones, contextos y experiencias. En términos metodológicos, este estudio contó con la participación de 25 profesores y con estos aplicó un cuestionario de actitudes tipo Likert de treinta ítems que valoró positivamente los tres aspectos indagados.

Desde otra latitud, Rebollo, García, Piedra y Vega (2011), abordan a partir de una escala de actitudes, la medición del grado de predisposición del profesorado hacia la construcción de una cultura de género en los centros educativos basada en la igualdad, es decir, pretende conocer las actitudes de los profesores hacia la cultura de la igualdad en educación. En este estudio se utilizó una metodología mixta, con grupos de discusión y la aplicación de escalas de actitudes a una población de 324 profesores, este mostró la necesidad de abordar el concepto de la igualdad dado que los resultados mostraron que existe una diferencia entre los datos asociados al género, en el que en las mujeres se manifiestan actitudes favorables hacia la igualdad y en los hombres no están muy bien definidas. Los resultados obtenidos permitieron identificar, de forma diagnóstica, la necesidad de actuar frente a la sensibilización de los profesores en torno a esta temática, por otra parte, el análisis posibilitó el reconocimiento de tres perfiles de profesores: bloqueador, adaptativo y co-educativo. En otras palabras, el estudio de actitudes hacia el objeto actitudinal abordado permitió aportar herramientas conceptuales y metodológicas que posibilitan, en función de la actitud, tomar decisiones y orientar las prácticas de las instituciones.

En México, Rodríguez (2013) presenta el trabajo titulado “Actitud de los profesores hacia el bachillerato general por competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colotlán, Modulo Huejuquilla” en el cual se analizan las disposiciones que tienen los profesores ante la reforma en la política pública educativa en la que se incorpora el bachillerato general por competencias BGC. Esta investigación se basa en el modelo tridimensional de la actitud de Rosenberg y Hovland (1961), citado por Rodríguez (2013), el instrumento utilizado fue una encuesta con escala tipo Likert de 30 ítems y fue aplicada a una población de 18 profesores de dicha preparatoria, los resultados muestran la necesidad manifiesta de formación en competencias, adicionalmente señalan que el nivel de aceptación de la reforma se basa en la idea de permanencia laboral, es decir, que se acepta por mantener el trabajo.

Todos estos insumos permiten identificar características del docente como sujeto cargado de actitudes y las implicaciones de estas en la implementación de reformas educativas, adicionalmente señala la urgencia de tener en cuenta este tipo de disposiciones que pueden llegar a ser garantes del éxito en las dinámicas educativas.

Por otra parte, García, Magaña y Vázquez (2014) presentaron el trabajo “La ciencia, la tecnología y la problemática socioambiental: secuencias de enseñanza-aprendizaje para promover actitudes adecuadas en los futuros profesores de primaria”, esta investigación de corte experimental con intervención, contó con una población de 96 estudiantes de sexto y séptimo semestre de licenciatura en educación primaria, el instrumento utilizado fue el cuestionario de opiniones sobre la ciencia, la tecnología y sociedad (COCTS). Los resultados obtenidos muestran cambios significativos e informados, posterior a la intervención (taller), en las actitudes hacia la ciencia y el ambiente, por otra parte, este estudio, señaló la incidencia del género en la consolidación de actitudes, reconoció la relevancia de la formación crítica y contribuyó con elementos para la mejora de los diseños curriculares en el programa de formación de docentes.

A manera de cierre se identifica el trabajo de Talavera, M., Mayoral, O., Hurtado, A. y Baena, D., (2018), que, desde España, analizaron la motivación docente y las actitudes hacia las ciencias desde la influencia de las emociones y los factores de género. Para lo anterior, la investigación aplicó una escala de actitudes hacia la ciencia tipo Likert

adaptada de García y Sánchez (2006) y de García y Orozco (2008), citados por Talavera, M., Mayoral, O., Hurtado, A. y Baena, D., (2018), con diferencial semántico y reactivos de opción forzada a una muestra de 291 profesores en formación de educación primaria. Los resultados obtenidos no se mostraron concluyentes, sin embargo, denotaron una incidencia del factor género en la actitud hacia la ciencia. Este permitió, al comparar resultados con otros estudios, que, evaluativamente hablando, conocer las disposiciones hacia la ciencia permite una alfabetización que emocione y por tanto que estimule aprendizajes significativos en los estudiantes.

Antecedentes nacionales: una mirada a la actitud del profesor desde lo local

A nivel nacional, la actitud del profesorado como tema de investigación ha sido incorporado en varios trabajos, el rastreo se refleja desde lo desarrollado por Zapata, Ladino y Salcedo (2003), quienes presentaron los resultados obtenidos en el desarrollo de un seminario en el marco del Programa de Formación Permanente de Docentes-PFPD, titulado “Las actitudes y concepciones de aprendizaje de los profesores de ciencias”, el cual describe en este los autores señalan, con respecto al asociacionismo, el procesamiento de información y la reestructuración, como concepciones de aprendizaje, las actitudes manifiestas de 39 profesores del seminario del programa de formación permanente de profesores (PFPD) ofrecido por el departamento de química de la Universidad Pedagógica Nacional.

El instrumento utilizado fue una escala tipo Likert de 15 ítems, en un diseño de carácter seccional. Los resultados obtenidos señalan que la mayoría de los profesores tienen una actitud positiva hacia la concepción de aprendizaje por reestructuración, sin embargo, este estudio muestra que no se observan tendencias extremas lo cual pone en manifiesto que las actitudes no están completamente definidas. Este tipo de estudios muestran las formas de actuación de los profesores en el aula de clase, dado que revelan la concepción de aprendizaje y las maneras en que estas se desarrollan en la práctica docente.

Por su parte, Vergel (2009) presentó, en el marco del Décimo Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, la conferencia titulada “Actitudes hacia el trabajo interdisciplinario en matemáticas y ciencias:

Los casos de Simón y Juan”, en esta se analiza, con base a los resultados obtenidos en el proyecto de investigación “Promoción de un Enfoque Interdisciplinario y de resolución de problemas en el inicio del trabajo algebraico: Integrando contextos de ciencias y el uso de tecnología digital”, la actitud de dos profesores hacia el enfoque interdisciplinario en ciencias y matemáticas.

El autor señala, a partir de los resultados y la experiencia profesional, que los profesores de ciencias y matemáticas preservan patrones de enseñanza transmisionista, descontextualizados y por tanto sin significados, adicionalmente reconoce, desde la perspectiva de Gómez Chacón (2000), citado por Vergel (2009), que la actitud es una predisposición evaluativa que determina las intenciones e influye en el comportamiento, y al mismo tiempo, que las creencias y las actitudes son componentes fundamentales dentro de las concepciones de los profesores, dado que tienen una influencia relevante en el enfoque de trabajo (Ernest, 1989), citado por Vergel (2009).

Los resultados obtenidos señalan, a partir de los dos estudios de caso, que los profesores entrevistados manifiestan actitudes positivas hacia la interdisciplinariedad, sin embargo, existen condicionantes tales como el tiempo, la dificultad del lenguaje desde la otra área de estudio, entre otras que limitan el interés de realizar innovaciones asociadas a la interdisciplinariedad.

Este tipo de referentes posibilitan identificar causas, ancladas al concepto de actitud, que deben ser tenidas en cuenta para la realización de proyectos innovadores o como es el caso de esta investigación que permitan la interdisciplinariedad deseada para hacer del proceso educativo algo que vaya más allá de la estructura fragmentada que impera en la escuela actual.

Analizando otro objeto actitudinal, Serna y Toloza (2009) presentaron una tesis de maestría titulada “Actitudes de los maestros frente a la política pública de campos del pensamiento en la institución educativa Tomás Cipriano de Mosquera – Colegio de Excelencia del Distrito Capital” en la cual pretendieron identificar la relación de coherencia entre el currículo integrado y las políticas públicas asociadas a los campos de pensamiento, en este las autoras identifican las implicaciones de las actitudes hacia este objeto actitudinal sobre el trabajo en el aula

de los profesores, información que permite comprender las dinámicas de un colegio catalogado como de excelencia.

Por otra parte, en el libro “Desarrollo profesoral: del deber ser, al ser docente”, Bernal (2012) presenta un capítulo titulado “Mis actitudes pedagógicas, dispositivo de autotransformación”, en este el autor describe uno de los elementos de análisis dentro del marco de un proyecto de investigación acerca de estilos pedagógicos de profesores de la Fundación Universitaria Monserrate, en este, a manera de autorreflexión, el profesor Bernal manifiesta interés por su práctica per se, desde esta perspectiva identifica que la teoría de las actitudes se ajustan a los objetivos planteados asociados al mejoramiento de la práctica docente. El tipo de investigación fue acción-participativa y los instrumentos utilizados fueron diarios de campo y rejillas de análisis. Los resultados permitieron al profesor hacer un proceso metaevaluativo de su práctica y vincularlo con el estilo pedagógico.

En adición a los trabajos presentados, Sanabria y Callejas (2012) presentaron el artículo titulado “Actitudes hacia las relaciones CTS: Estudio con docentes universitarios de ciencias naturales”, en este, como producto del proyecto iberoamericano de evaluación de actitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología y la sociedad (PIEARCTS), las investigadoras presentan, a partir de la aplicación del Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS), las actitudes de ocho profesores del programa de licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en este análisis se incluyen variables como, el género (igual número de mujeres y hombres) y de forma indistinta la edad y el tiempo de experiencia.

Los resultados obtenidos permitieron identificar falencias en algunos temarios CTS, entre los que se encuentran las visiones instrumentales de la tecnología en su relación con la ciencia y lo relacionado con la naturaleza de las ciencias; estos insumos, desde la perspectiva actitudinal, permiten identificar necesidades en torno a la actualización de catedráticos de futuros docentes en los temarios mencionados, lo cual implicaría, adicionalmente, cambios estructurales en el diseño curricular de la licenciatura.

Entre otros trabajos que incorporan la actitud del profesor, sobresalen los de Aldana & Joya (2011) quienes abordan dicho constructo asociado

a la investigación científica en docentes del componente académico de metodología de la investigación de la Fundación Universitaria del Área Andina en Bogotá quienes manifestaron actitudes, en su mayoría, negativas hacia la investigación, lo que invita a un análisis de los perfiles que orientan dicho componente y el trabajo de Cardona, Fandiño y Galindo (2014) quienes analizan las actitudes de los profesores hacia la incorporación de TIC en la enseñanza del inglés.

Con base en lo descrito hasta el momento, se reconoce que el concepto actitud, ha tomado un lugar relevante en la investigación educativa, los múltiples objetos actitudinales que se describen, asociados con la función del profesor, la didáctica y la evaluación de los aprendizajes entre otros dejan ver la relevancia de su incorporación en la investigación educativa, sin embargo, pese a la multiplicidad presentada, ningún trabajo aborda la promoción escolar desde la perspectiva actitudinal, esto señala la pertinencia de esta investigación, dado que como componente del proceso evaluativo puede, a partir de la evidencia, generar datos relevantes para la comprensión del proceso de promoción escolar que realiza el profesor de ciencias desde lo cognitivo, lo afectivo y la tendencia a la acción, que son elementos que pueden aportar a la reconfiguración del interés del profesor de ciencias por vislumbrar el por qué la falta de comprensión de sus estudiantes más que del cómo transmitir conceptos (Sanmartí, 2007).

Promover en lo escolar: investigaciones asociadas a sistemas de promoción, retención y fracaso escolar

La promoción escolar es definida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) como “la certificación de calidad que le expide la institución a cada uno de sus educandos y acredita que superó los estándares institucionales para el grado, ...” (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2009), sin embargo, es pertinente tener en cuenta, que este proceso se ha presentado, en el campo educativo, bajo diversas circunstancias y respondiendo a necesidades situadas históricamente que permean las formas en que se toman las decisiones con respecto a promover o no a un estudiante.

Partiendo de lo anterior, esta investigación se fundamenta en aquellos trabajos que, pese a su interés por el fracaso escolar o la deserción, reconocen como factor incidente sobre el mismo, aspectos relacionados

con la toma de decisiones en la práctica del profesor y los sistemas de promoción. Desde esta perspectiva, se reconocen los siguientes trabajos o artículos como insumos pertinentes para el acercamiento a la comprensión del estado de la cuestión en torno al proceso de la promoción escolar, que es un tópico que se ha venido tratando desde la aparición del decreto 1469 de 1987 sobre promoción automática, que se hace visible en los trabajos de Aristizábal (1987), Díaz (1987), Amaya (1987), Escobar (1988), Nieves (1996), entre otros.

De esta manera, el rastreo de la literatura, nos acerca, inicialmente, al trabajo titulado “Promoción automática y fracaso escolar en Colombia” presentado por Rojas (1992), en este se identifica que la promoción automática corresponde a una estrategia que responde a la problemática del fracaso escolar, de hecho señala que diversos estudios han centrado sus esfuerzos en clarificar qué factores se relacionan con dicha problemática y en esta búsqueda, los sistemas de promoción, y las perspectivas que se tienen de estos, configuran una de las variables endógenas que posterga la solución del problema en mención (Muñoz y Lavin, 1988; Tedesco, 1981), citados por Rojas (1992). De hecho, algunos de estos estudios reconocen que la solución, al fracaso escolar, no puede reducirse a medidas administrativas asociadas a los sistemas de promoción (Haddad, 1991), citado por Rojas (1992), lo que significa, en palabras de Rojas (1992) que lo que atañe a esta solución, se relaciona más con el cómo evitar la reprobación que con el dilema de promover o no promover a un estudiante (Haddad, 1991), citado por Rojas (1992).

Posteriormente, Torres (1995) quien en su artículo titulado “Repetición escolar: ¿Falla del alumno o falla del sistema?”, señala que la repetición es uno de los problemas más grandes de los sistemas educativos actuales y que ha sido concebido como la “solución” para confrontar los problemas de aprendizaje o de la mala calidad de estos. Adicionalmente, este trabajo permite vislumbrar que el índice de repetición muestra la disfuncionalidad e ineficiencia del sistema escolar y que de una u otra forma este fenómeno llega a legitimarse como una decisión, natural y necesaria en la vida escolar de algunos estudiantes, que toma el profesor con base a criterios muy diversos, como las bajas calificaciones y otros de corte subjetivo, como la madurez escolar, la asistencia a las clases, la disciplina y la apariencia personal (Torres, 1995), este también resalta la ausencia o el desconocimiento, por un lado, de instrucciones oficiales

asociadas al cómo proceder frente a este suceso y por otro al abandono de este componente en la formación de docentes.

Por otra parte, Espíndola y León (2002) presentaron el trabajo titulado “La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional”, en el que reconocen los efectos negativos de la repitencia y su papel como antesala a la deserción. Este estudio compara dieciocho sistemas escolares en Latinoamérica y señala que en Colombia el abandono se produce en el transcurso de la secundaria, por otra parte, indica factores que han contribuido con la reducción de la deserción, como el aumento de la cobertura, la introducción de sistemas de promoción automática, la ampliación de sistemas de subsidios, alimentación escolar, programas gubernamentales, mejoramiento de la infraestructura y mejoramiento de la percepción de los padres de familia hacia la educación como fuente de movilidad social.

Adicional a lo presentado, este estudio muestra los factores que condicionan el abandono escolar, reconociendo que este es el resultado de un proceso multivariado y señalando dos marcos interpretativos, el primero de naturaleza extraescolar y el segundo a condiciones intrasistema, en este marco de referencia sobresalen el bajo rendimiento escolar, problemas conductuales y el autoritarismo docente que refuerza la pretensión de disciplinar socialmente al estudiante como eje estructural del proceso formativo y el cual responde a planes y programas descontextualizados que, según Espíndola y León (2002) son atenuantes que favorecen la repitencia y la deserción.

En Colombia, Díaz (2010), publicó el trabajo titulado “Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290”, en este, el autor propone un análisis en el que resalta, por una parte, la manera en la que el decreto se articula a las políticas internacionales, por otra, su contenido ideológico y político y, por último, las consecuencias que llegan a presentarse para los actores.

Desde esta perspectiva, el autor señala que el decreto es dual y contradictorio de forma simultánea, dado que responde a una lógica de la evaluación como medición estandarizada, donde el estudiante es producto y la educación un mercado, pero pretende comprender al sujeto de forma integral dentro del proceso de aprendizaje y de esta manera mejorar los otros procesos implicados en este. Adicionalmente, el autor

reconoce que el decreto sede la responsabilidad a los maestros para el encuentro de una educación de calidad, que sea garante de una formación desde lo académico, lo ético, lo político y lo moral, que posibilite esa autonomía y forma crítica esperada para ver y actuar en el mundo que les rodea, sin embargo, afirma que esto solo será posible si el profesor se apropia de la escuela y de las dinámicas que en esta se suscitan.

Desde Perú, Choque (2009) presentó un artículo titulado “Ecosistema educativo y fracaso escolar” donde reitera que el problema en cuestión (el fracaso escolar) es multicausal, de esta manera reconoce que el escenario educativo funciona como un ecosistema en el que se presentan interacciones que determinan o condicionan el proceso escolar. Así pues, señala que dicho ecosistema está conformado por un macrosistema, un exosistema, un mesosistema y un microsistema, donde el primero incluye los factores sociales, económicos, de salud, tecnológicos y culturales, el segundo aspecto de la comunidad, la disponibilidad de empleo y los medios de comunicación, el tercero, componentes estructurales de la familia, el contexto inmediato (pares) y el cuarto que se constituye por la comunidad escolar.

Estos componentes ecosistémicos, se asocian con el fracaso escolar, dado que es en estas estructuras donde emergen problemas asociados a la exclusión educativa, la inequidad de género, la baja cobertura en preescolar, el mal estado de salud de estudiantes, la pobreza, una asignación presupuestal escasa y por ende el deficiente sistema educativo, factores que conducen a la desaprobación de pruebas, la deserción, los problemas de extra edad, la baja autoestima y el analfabetismo, a estas consecuencias se le puede sumar la desprofesionalización de los docentes, los cuales son elementos que pueden llegar a influir en la toma de decisiones de los profesores al momento de realizar el proceso de promoción.

Un poco más reciente, el estudio de corte transversal de análisis bivariado, presentado por Enríquez, Segura y Tovar (2013) titulado “Factores de riesgo asociados al bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá” realizado con 601 estudiantes entre 5 y 15 años de primer a quinto grado, mostró que el maltrato, los problemas de salud, historia de ausentismo, dificultades disciplinarias, carencias socioafectivas y tener dos o más hermanos menores de cinco años en su composición familiar, son factores que influyen en el bajo desempeño académico y adicionalmente con los bajos índices de retención de estudiantes en la

escuela como consecuencia de las asociaciones entre estos.

Para cerrar se presenta el trabajo titulado “Reprobación y desempeño académico: evidencia de la implementación de la promoción automática en Colombia” presentado por Daniel Pinzón en 2018, en este se analiza el efecto de la aplicación de la promoción automática en los resultados de las pruebas Saber, este análisis se realiza con el método de diferencias en diferencias, a partir de un diseño cuasi experimental que evalúa el efecto causal de la reprobación asociado con el cumplimiento de la norma, en adición muestra la transición dada con el decreto 1290 de 2009 y las implicaciones que se presentaron. Este trabajo aporta información relevante para comprender las implicaciones de la aplicación de una normativa que responde a una problemática, pero que genera otras.

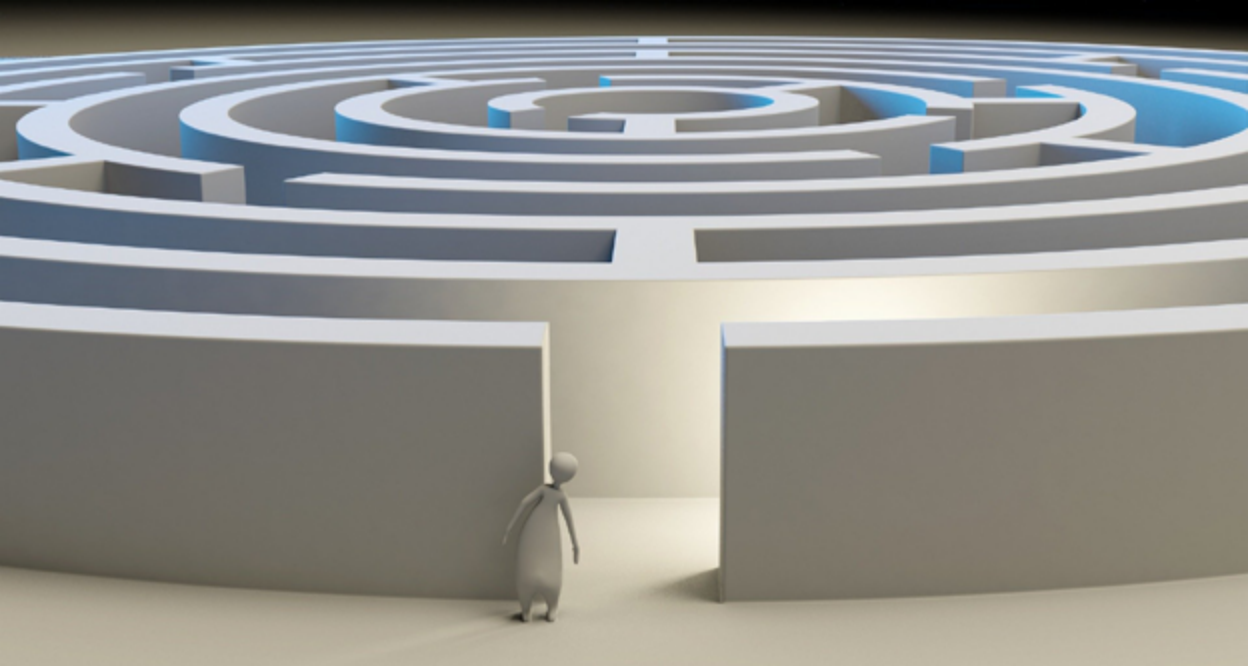
Estos trabajos aportan información relevante con relación a aquellas características que pueden, en consonancia, influir en los criterios de promoción que tenga un profesor, puesto que señala que el contexto individual y escolar son factores determinantes en el desempeño académico de un estudiante y posibilita comprender la necesidad de identificar los componentes actitudinales que orientan la toma de decisiones de los profesores al momento de promover o reprobar un estudiante en el área de ciencias naturales.

Problemáticas y factores asociados de la Promoción escolar

La promoción escolar es un proceso complejo y dentro de este el papel del profesor es de gran relevancia, dado que es él quien ejecuta la norma, establece las estrategias de evaluación y certifica que los estudiantes promovidos cumplen con una serie de requisitos básicos que le permitan el acceso al siguiente grado escolar, resultando al mismo tiempo, que dichas condiciones les facilitará un desempeño efectivo en el grado al que fueron promovidos.

Dichos requisitos, evaluados y valorados por el profesor, se basan en la recopilación de datos que pueden ser de tipo cualitativo y cuantitativo, o ambos, que a lo largo del año escolar ha evidenciado en el estudiantado, esto permite ver que es el docente quien organiza un escenario en el que, se supone, se garantiza el aprendizaje, la evaluación y por tanto la promoción de los estudiantes. No obstante, pese a los esfuerzos didácticos y metodológicos, que supone la organización del escenario de aprendizaje, la evaluación y la promoción escolar compromete a los estudiantes con una serie de responsabilidades que garanticen sus resultados, sin embargo estos, en algunos casos, son distantes a los esperados, lo que legitima términos como el de nivelación, recuperación o plan de mejoramiento, que conforman el acervo de estrategias que se adicionan al proceso y procuran viabilizar la toma de decisiones al finalizar el año escolar.

De hecho, lo expuesto configura uno de los problemas más marcados en las dinámicas escolares, donde los estudiantes, pese a los esfuerzos metodológicos y didácticos de sus profesores, no manifiestan ninguna mejora en los procesos, peor aún, y en contradicción a la consecución de las metas propuestas y a la búsqueda de la calidad educativa, se considera que estas debilidades se pueden resarcir en periodos cortos, desconociendo el proceso adelantado por el profesor a lo largo de cada



fase del año escolar, generando interpretaciones, erróneas en muchos casos, de lo que se entiende por promover escolarmente.

Además de lo señalado, se debe tener en cuenta que existen condicionamientos administrativos, emanados desde la política pública educativa, que regulan el proceso de promoción escolar, que están por encima de las prácticas evaluativas que realiza el profesor, en las que se desconoce, en algunas ocasiones, el criterio evaluativo de este y se negocian porcentajes de reprobación que no afecten los índices de calidad, lo cual desconfigura y oscurece las pretensiones del proceso evaluativo y va en contravía de la calidad esperada, de hecho, es sobre el profesor que recae la responsabilidad de los resultados negativos obtenidos por los estudiantes en pruebas censales y el bajo porcentaje de ingreso a la educación superior. Desde este contexto se hace necesario indagar, cuestionar y analizar el proceso de promoción escolar visto como algo que responde exclusivamente a una racionalidad estadística y operativa, que pone en juego proyecciones futuras en torno a la práctica del profesor.

Partiendo de lo anterior, se hace pertinente señalar que existen factores asociados a la promoción escolar, que presentan una carga subjetiva o axiológica, si el término lo permite, que probablemente incidan en la actitud del profesor hacia la promoción escolar y que constituyen parte fundamental de la investigación propuesta. Es este punto se

hace relevante considerar que, y pese a lo importante de cada uno de los factores que influyen, este trabajo de investigación se interesa en la manera en que estos componentes refuerzan el sistema de actitudes que pueda tener el profesor de ciencias hacia el proceso de la promoción escolar y, a su vez, la posibilidad de hacer lecturas analíticas y contextualizadas de y entre los componentes descritos.

Lo expuesto hasta el momento reconoce que el sistema de actitudes que posee el profesor es una categoría de análisis importante para realizar una “radiografía” del proceso de promoción escolar, en otras palabras, analizar las actitudes del profesor permitirá comprender las formas de pensar, actuar, asimilar y relacionar la información y aún más importante, la manera en que esta se convierte en un proceso metaevaluativo de su quehacer como profesional de la educación en ciencias.

Adicionalmente, el concepto actitud, como categoría de investigación, implica, en su asociación con la promoción escolar, reconocer que dicho proceso, a pesar de su protocolización, está cargado de valores que responden a una serie de variables sin garantía concreta, es decir, que pese a que existan lineamientos legales e institucionales que orienten el proceso de promoción, es cada profesor quien asigna un valor sobre las variables que actúan sobre el mismo, lo que deja ver, según lo expuesto en apartados anteriores, que la actitud del profesor es un recurso válido para inferir su forma de proceder frente a la promoción escolar, más que para construir una conceptualización concreta de esta.

Además, como se resalta en múltiples investigaciones, el concepto actitud enmarca elementos cognitivos, afectivos y conductuales que se articulan para la emisión de juicios valorativos frente a un objeto, situación, proceso entre otros, esto reconoce que el conocimiento que emerge del análisis de las actitudes, en este caso referidas al proceso de promoción escolar, posibilita la consolidación de un proceso metaevaluativo de la práctica educativa, la cual involucra aspectos tales como el conocimiento profesional del profesor y el contexto escolar en el que realiza la labor educativa.

En otras palabras, la actitud, como lo afirman Manassero, Vázquez y Acevedo (2004) “describe mejor el tipo de internalizaciones de una persona... y la asimilación de ideas sin una formación reglada previa o en condiciones de gran complejidad y dinamismo...” como los que

pueden asociarse con la promoción escolar, las implicaciones de esta en la enseñanza de las ciencias y en la búsqueda de la calidad esperada. Por otra parte, se puede considerar que el análisis de las actitudes, como lo afirma Fernández (2014), permite a las instituciones establecer y generar acciones que posibiliten un cambio actitudinal si es necesario. Partiendo de lo expuesto, cabe cuestionarse sobre si realmente existe o no una incidencia de las categorías anteriormente mencionadas (la política pública educativa asociada a la evaluación y promoción, lo curricular, la evaluación de los aprendizajes y la práctica educativa) en la actitud del profesor de ciencias hacia la promoción escolar o si esta responde a factores emergentes en dicho proceso. Este cuestionamiento surge a partir de las situaciones o planteamientos problemáticos que orientan esta investigación entre los que se encuentran:

1. El carácter neutral y positivista que se ha vuelto común en la percepción de la ciencia escolar, que puede incidir en la práctica educativa y por tanto en la actitud del profesor hacia el proceso de la promoción escolar.
2. La racionalidad técnico-instrumental, la política de evaluación en la era neoliberal y el retorno a las formas tradicionales de clasificación y exclusión que se materializan en las pruebas estandarizadas y en el mantenimiento de la reprobación como estrategia pedagógica.
3. El desconocimiento de las tensiones que pueden generar procesos de promoción que desconocen la evaluación realizada por el profesor durante el desarrollo del año escolar.
4. Las contradicciones que emergen en la búsqueda de la calidad educativa basada en procesos de promoción de estudiantes que no alcanzan los aprendizajes mínimos esperados.
5. La ausencia de estrategias que garanticen procesos de promoción efectivos.
6. Los condicionamientos que tiene el proceso de promoción escolar que se relacionan con políticas de permanencia y cobertura.

7. La carencia de investigaciones de corte empírico que asocien la actitud del profesor de ciencias naturales hacia la promoción escolar.

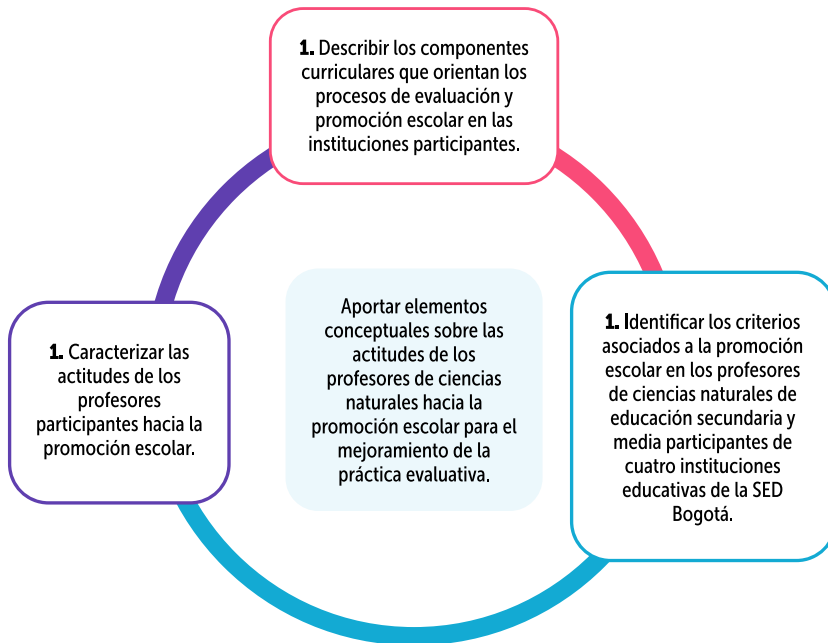
Así pues, entendida la promoción escolar como proceso complejo dentro de las acciones educativas, se justifica la necesidad de un análisis multifactorial que permita identificar la manera en cómo se articulan dichos componentes y cómo repercuten en la actitud del profesor, y cómo estas pueden otorgar un sentido diferencial al proceso, posibilitando hacer una lectura comprensiva de lo que se pretende y su distancia con lo que se hace del mismo.

En este sentido, la presente investigación busca responder fundamentalmente a la pregunta:

¿Cuál es la actitud de un grupo de profesores de ciencias naturales de educación secundaria y media de la SED Bogotá hacia la promoción escolar y qué factores influyen en dicha actitud?

Las pretensiones de este problema son sinérgicas, dado que, por una parte, reconoce que el estudio de las actitudes del profesor de ciencias de educación secundaria y media hacia la promoción escolar, es reflejo de la actuación conjunta de varias racionalidades que generan un efecto por causalidad entre los mismos, es decir, que la indagación de esta articulación, si es que configura o incide en la actitud del profesor hacia la promoción escolar, posiblemente es el resultado de la influencia conjunta de los componentes en mención, y por otra, identifica la relevancia del concepto actitud para la comprensión, en este caso, de la tendencia a la acción del profesor, el análisis del contexto educativo y articular áreas tradicionalmente dispersas e inconexas en el campo de la investigación educativa, específicamente en la enseñanza de las ciencias naturales. (Morales, Moya, Gaviria, Cuadrado, 2007)

Objetivos



Los conceptos y las teorías

El presente capítulo se organiza en cuatro partes: la primera aborda el concepto de actitud y su emergencia en la investigación educativa, la segunda incluye el marco macro que describe la política pública asociada a la promoción escolar, la tercera describe el papel orientador del currículo en las dinámicas escolares y la cuarta y última parte, describe, desde diversas perspectivas, el componente evaluativo en la clase de ciencias naturales. Se espera que el marco seleccionado posibilite una aproximación al cómo estos factores influyen en la actitud del profesor de ciencias hacia la promoción escolar.



Como se ha señalado hasta este momento, la promoción escolar es un proceso complejo en el que se articula lo normativo, lo curricular y la práctica educativa que realiza el profesor. Este último aspecto, de gran interés para el desarrollo de esta investigación, pretende dar cuenta de la relevancia del componente actitudinal del profesor hacia el proceso de promoción escolar. Para esto, el presente capítulo tiene como objetivo mostrar los alcances y limitaciones del concepto actitud y las posibles lecturas que pueden surgir de su análisis y de su asociación con el proceso de la promoción escolar en el área de ciencias naturales. Para esto, se hace necesario identificar las diversas conceptualizaciones realizadas sobre la significación del término actitud, resaltar las similitudes y diferencias entre estas y reconocer su pertinencia como categoría de análisis en esta investigación. Adicionalmente, este capítulo pretende resaltar sus componentes evaluativos, sus funciones, la manera en que se forman, la fuerza y estructura de estas, las diversas formas de medirlas y algunas limitaciones asociadas con el abordaje del concepto.

La actitud como concepto: una revisión de sus diversas acepciones

Tabla 1. Definiciones del concepto de actitud.

Autor - Año	Definición del concepto	Citado en
Thurstone - 1928	Denota la suma total de inclinaciones y sentimientos, prejuicios o distorsiones, nociones preconcebidas, ideas, temores, amenazas y convicciones de un individuo acerca de cualquier asunto específico.	Castro (2002)
Spencer - 1932	Un patrón disposicional que inflúa en la percepción de las situaciones	Almazán (2003)
Secord y Backman 1964	Predisposiciones de un individuo a actuar hacia algún aspecto del entorno.	Castro (2002)
Fishbein y Ajzen 1975	Predisposición aprendida para responder consistentemente de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de la actitud.	Castro (2002)
Cook y Selltiz 1976	Disposición fundamental que interviene en la determinación de las creencias, sentimientos y acciones de aproximación -evitación respecto a un objeto.	Castro (2002)

Marín – 1976	Disposición permanente del sujeto para reaccionar ante determinados valores.	Castro (2002)
Petty y Cacioppo 1981	Sentimiento general, permanente, positivo o negativo, hacia alguna persona, objeto o problema.	Castro (2002)
Rodrigues - 1987	Organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.	Barra Almagia (1998)
Alcántara - 1988	Predisposiciones estables a valorar de una forma y actuar en consecuencia.	Castro (2002)
Sabini - 1992	Son evaluaciones de objetos	Barra Almagia (1998)
Bendar y Levie 1993	Constructos que median nuestras acciones y se encuentran compuestos de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente activo o conductual	Bendar y Levie (1993)
Eagly y Chaiken 1993	Tendencia psicológica que se expresa mediante la evaluación de un objeto actitudinal concreto con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad.	Castro (2002)
Baron y Byrne 1994	Evaluaciones de diversos objetos que están almacenados en la memoria	Castro (2002)
Smith y Mackie 1995	Cualquier representación cognitiva que resume nuestra evaluación de un objeto actitudinal.	Morales, Gaviria, Moya, Cuadrado (2007)
Bolívar – 1995	Predisposición comportamental adquirida hacia algún objeto o situación.	Castro (2002)
Schunk – 1997	Creencias internas que influyen en los actos personales y reflejan características de los sujetos.	Castro (2002)
Morris – 1997	Organización relativamente estable de creencias, sentimientos y tendencias hacia algo o alguien visto como el objeto de actitud.	Castro (2002)

Cantero y otros 1998	Disposición interna de carácter aprendido y duradero que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o clases de objeto del mundo social.	Castro (2002)
Cantero y otros 1998	Disposición interna de carácter aprendido y duradero que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o clases de objeto del mundo social.	Castro (2002)
Martínez -1999	Se refiere a las concepciones fundamentales relativas a la naturaleza del ser humano, implica ciertos componentes morales que exige un compromiso personal que se define como una tendencia o disposición constante a percibir y reaccionar en un sentido.	Castro (2002)
Morales - 2000	Predisposición aprendida, no innata y estable, aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto actitudinal.	Castro (2002)
Briñol, Falces y Becerra – 2007	Evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben el nombre de objeto actitudinal.	Morales et al. (2007)
Arnau – 2010	Predisposiciones para actuar de una determinada manera a partir de respuestas que pueden ser de carácter afectivo, cognitivo y conductual.	Arnau y Montané (2010)

Pero ¿de dónde salen estos componentes evaluativos en la actitud que posibilitan la elección? Como se señaló, la actitud en sí misma no es la conducta, sin embargo, poseen un carácter preconductual que refleja nuestra forma de actuar en determinados tiempos y contextos, los cuales responden a las experiencias del sujeto, que son el resultado, como se afirma en Morales y Huici (coord.) (1999), de la mediación entre las condiciones internas (afectivas y cognitivas) y las externas o ambientales (contexto), adicionalmente, al surgir de la experiencia del sujeto, una actitud se puede ver como un aprendizaje que puede ser reforzado, reorientado o cambiado y al mismo tiempo valorado desde

lo cognitivo, afectivo y conductual, característica que amplía el espectro de análisis en los factores que pueden llegar a incidir en los modos y límites de actuación.

Partiendo de lo anterior se puede afirmar que la integración de las disposiciones configura las aptitudes y por tanto que la actitud es la articulación de varias aptitudes que se expresan desde lo emocional. Desde lo anteriormente planteado y en consonancia con los propósitos de esta investigación el concepto de actitud que se utilizó es el propuesto por Bendar y Levie (1993), según el cual “las actitudes son entendidas como constructos que median nuestras acciones y se encuentran compuestos de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente activo o conductual”.

Componentes de las actitudes

La actitud puede considerarse, estructuralmente, como la manifestación de tres formas de respuesta que se expresan desde lo cognitivo, lo afectivo y lo conativo, de hecho, Morales (coord.) (1999), citado por Castro (2002), señala que la coexistencia de estos tres tipos de respuesta de un único estado interno explica la complejidad de este.

Partiendo de lo anterior, se debe tener en cuenta que el componente cognitivo está constituido por los hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas sobre lo que se denomina objeto de actitud y del cual, a partir de este componente, emerge el valor o carácter evaluativo que representa para el sujeto. Por su parte, el componente afectivo que corresponde al proceso que avala o rechaza las creencias que pueda tener un sujeto frente a un objeto actitudinal y que son expresados como preferencias, estados de ánimo o emociones que constituyen la evidencia física o emocional que posibilita evaluar el objeto actitudinal. Finalmente, el componente conativo o de tendencia a la acción, consolida las evidencias de actuación del sujeto, ya sea a favor o en contra del objeto actitudinal, este componente más que señalar la conducta, permite inferir la intensión de la acción, es decir, el componente conativo hace referencia a la tendencia a la acción de un sujeto frente a un objeto, persona o situación.

Lo expuesto permite identificar que todos los componentes de la actitud poseen una tendencia evaluativa hacia el objeto de actitud, lo

que posibilita inferir que una determinada actitud predispone una determinada respuesta explícita o implícita con una carga emocional que la caracteriza; adicionalmente, al interactuar, frecuentemente, de forma congruente los componentes de la actitud pueden verse como causas o consecuencias, dado que estas pueden ser reforzadas en la tendencia a la acción del sujeto hacia el objeto de actitud. (Bolívar, 1995, p.74).

No obstante, se hace necesario considerar que el hecho de que la actitud, estructuralmente, este conformada por los tres componentes en mención, no hace que se pierda el carácter unitario de esta como variable, es decir, que la actitud como condición interna de carácter evaluativo se expresa externamente desde las respuestas cognitivas, afectivas y conativas que el sujeto tenga hacia el objeto actitudinal, en este sentido, Brecler (1984), citado en Morales y Huici (1999), identifica que cada tipo de respuesta puede ser medida y que la relación entre los índices debe ser tanto positiva como intensa. Esta premisa ha facilitado el estudio y el desarrollo teórico que pretende explicar la interrelación entre los componentes mencionados.

La actitud como variable continua

Partiendo de la aparente estabilidad de la actitud, se hace posible relacionar este concepto con dos teorías de la psicología de la personalidad, la teoría de las tipologías y la de los rasgos. En la primera se propone una diferenciación de los individuos a partir de categorías discontinuas, excluyentes y opuestas, por su parte la segunda supone la diferenciación de los individuos con dimensiones continuas entre las que puede oscilar el posicionamiento de un sujeto, esta última teoría, la de los rasgos, se concibe como una estructura disposicional estable lo que la identifica con la actitud (Alcántara, 1988, p.12).

Desde lo expuesto, se hace factible considerar las actitudes como dimensiones continuas, sin embargo, se debe comprender que guardan su distancia con los rasgos, dado que estos no aportan información sobre su origen y expresan estaticidad, circunstancias que, opuestamente, se manifiestan en la actitud.

Teniendo en cuenta esta característica de la actitud como variable continua, se pueden distinguir los siguientes elementos que caracterizan esta condición:

1. Las actitudes tienen signo, es decir, se pueden diferenciar en buenas o positivas o malas o negativas dependiendo los valores hacia los que se incline.
2. Las actitudes poseen dirección derivada del signo siendo esta evidente con el acercamiento o aceptación o el alejamiento o rechazo hacia el objeto.
3. Las actitudes reflejan intensidad la cual se hace evidente en el grado o nivel de polarización asociado a la aceptación o rechazo hacia el objeto.

Como variable continua, en el concepto actitud se identifican tres características relevantes, la primera, la bipolaridad, que señala los referentes criterios de los que parte el sujeto al manifestar su posición hacia uno de los polos en los que se evalúa el objeto actitudinal que debe ser considerada como diferente más que como opuesta; la segunda, la consistencia, que identifica que existe una congruencia entre las tendencias evaluativas de cada uno de los componentes de la actitud, con excepciones expresadas en inconsistencias de tipo cognitivo-evaluativo asociados a experiencias afectivas que condicionan y otorgan fuerza e intensidad, reconociendo que es el componente afectivo, y no el cognitivo, del que depende la estabilidad de la actitud, además, al no tener experiencia con el objeto actitudinal, el individuo carece de creencias y, finalmente la ambivalencia que representa una inconsistencia de tipo cognitivo o afectivo que repercute en la estabilidad de la actitud y por tanto en la tendencia a la acción en determinados contextos o circunstancias (Morales y Huici, 1999).

Todo lo anteriormente mencionado fortalece la noción de la actitud como variable continua, que permite identificarla como un punto, entre el conjunto de puntos del continuo mencionado, es decir que existe un número indefinido de actitudes que constituyen el continuo de esta variable.

La relación entre la actitud y la conducta

Existe una aceptación de la incidencia entre los componentes afectivos y cognitivos de la actitud, pero no hay evidencia de la conducta manifestada asociada a estos, de hecho, Ajzen y Fishbein plantean

que las actitudes "...son un factor importante, pero no el único, en la determinación de las conductas externas." (1980, p.26). En consonancia con lo anterior, existe la intención, de algunos investigadores (Kraus, 1995; Dillehay, 1973; Thurstone, 1927), de conceder el carácter del "valor predictivo" en relación con la conducta y aclarar el panorama concerniente a esta. No obstante, existen múltiples trabajos (Davison y Jaccard, 1979; Fishbein y Ajzen, 1975; Wicker; 1969; La Piere, 1934), que señalan errores de tipo metodológico en la búsqueda de esta relación. Estos aspectos reconocen que el valor predictivo de la conducta depende del principio de compatibilidad, es decir de la correspondencia entre las medidas de los componentes actitudinales, adicionalmente, para este propósito, se requiere el análisis de la conducta, el objeto actitudinal, el contexto y la circunstancia temporal en la se da la acción.

Además de lo señalado, Kraus (1995) reconoce que para que se dé una correlación entre la medida de la actitud y la conducta se debe cumplir con tres condiciones, la primera en la que se debe reconocer que la correlación se establece entre la medida de una actitud, que necesariamente antecede a la conducta, la segunda condición establece que la medición debe corresponder a los mismos sujetos y la tercera señala que dicha medición se haga en tiempos diferentes. Lo anterior reconoce que existen múltiples variables que pueden influir en la relación entre actitud y conducta.

Desde lo descrito, Morris (2009) identifica que no todas las acciones reflejan la actitud, que la conducta en si misma está influenciada por factores más allá de la actitud misma, que la intencionalidad que tenga el sujeto juega un papel importante en la conducta que manifieste, que la presión del contexto social incide en la ejecución de una conducta al igual que los rasgos de personalidad, que las actitudes no son predictoras exactas de la conducta, de esta manera, se pueden identificar tres concepciones de la relación actitud-conducta, la primera o tradicional señala que la actitud precede a la conducta, la segunda considera la reciprocidad entre la actitud y la conducta, y la tercera que las actitudes son en si mismas conductas, no obstante, y desde la perspectiva que se asuma, actitudes y conductas son dos entidades diferentes entre las que existen asociaciones que pueden variar.

Desde lo previamente descrito, surgen interrogantes sobre si es la conducta la que determina la actitud o si es la actitud la que determina

la conducta, para responder a esto, múltiples investigaciones (Abelson, 1972; Wicker, 1969; Festinger, 1964) rechazan la idea de la relación directa entre la conducta y la actitud al identificar que no siempre es consistente lo que se siente o dice con lo que se hace (Myers, 2003). Sin embargo, cuestionarse sobre cuándo la actitud predice la conducta requiere tener en cuenta que las actitudes están influenciadas por el contexto social, lo que involucra un análisis con medios indirectos como el método de conducto simulado (MCS) propuesto por Jones y Sigal (1971), citados en Myers (2003), para el establecimiento de la relación entre la actitud sentida y la acción manifestada.

Además de lo anterior, se hace necesario contemplar que los sujetos estamos sometidos a condiciones contextuales concretas, lo que señala que la actitud no puede inferirse a partir de una sola situación y por tanto se hace pertinente identificar y correlacionar los impactos de nuestras actitudes sobre nuestras acciones y determinar los grados de especificidad de cada una, e identificar lo que Fazio y Zanna (1981), citados por Myers (2003) denominan la “potencia de las actitudes” que posibilitan predecir de forma más aproximada las conductas, es decir, de generar consistencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Principios orientadores de la actitud como guía de la conducta

Morales y Huici (1999) identifican dos líneas que se asocian al reconocimiento de las propiedades de la actitud como orientadora de la conducta, cada una de estas se fundamentan en lo que, por un lado, se denominó la “accesibilidad actitudinal” por Eagly y Chaiken (1993), y por otro, correspondiente a la “potencia de la actitud” indicada por Fazio y Zanna (1981), citados por Castro (2002), con las que se determina la solidez del estado interno evaluativo relacionado con la experiencia con el objeto actitudinal. En otras palabras, se reconoce que las actitudes más accesibles o de mayor potencia son más estables, lo que, en consecuencia, impacta de forma directa sobre la conducta y su valor predictivo se incrementa.

Desde esta perspectiva, el modelo de Motivación y Oportunidad como Determinantes de la Conducta MODE, reconoce que la actitud puede influir de dos formas sobre la conducta, la primera como producto de un proceso espontáneo y la segunda como producto de un proceso

deliberativo. En la primera forma, la espontánea, las actitudes más accesibles activan la conducta de forma automática, en la segunda forma, con presencia de las características mencionadas motivación y oportunidad, lo que prevalece es un proceso deliberativo, que es descrito por Fishbein y Ajzen (1975) como la teoría de la acción razonada, en la cual la conducta está determinada por la intención, el componente actitudinal y el normativo. (Eiser, 1989), citado por Castro de Bustamante (2002, p.53).

En adición, este modelo incluye la concepción de que las creencias corresponden a los antecedentes de las actitudes, dado que, tanto a nivel actitudinal como normativo interactúan elementos que se relacionan con las expectativas y con el valor. Estos elementos, denominados respectivamente por Fishbein y Ajzen (1980) como Probabilidad Subjetiva y Deseabilidad Subjetiva, señalan, por un lado, la creencia de que toda acción tiene unas consecuencias, y por el otro, de que dichas consecuencias pueden ser valoradas como positivas o negativas y expresadas en la creencia, en términos normativos, la probabilidad subjetiva se representa con la creencia de que la acción realizada sea aceptada o no, por personas significativamente cercanas, y por su parte la deseabilidad, señala la motivación por complacer y por tanto se concreta en la aceptación. La correlación entre estos aspectos, la probabilidad y deseabilidad subjetiva, proporciona explicaciones empíricas de la relación de las creencias con la formación de actitudes. Posteriormente se agrega al análisis lo que se denomina el control conductual, que determina el grado de dificultad que se percibe para realizar una conducta, que asociado a la probabilidad subjetiva permite identificar la creencia sobre si algo es realizable o no y a la deseabilidad subjetiva, al identificar las oportunidades para lograr dicha conducta, esta incorporación permitió postular la teoría de la Acción Planificada que, adicionalmente, introdujo las intenciones de implementación señalando que al planificar se hace mucho más fácil predecir una conducta.

La conducta como determinante de nuestras actitudes

En contraposición a lo presentado, existen algunas teorías que señalan que nuestras acciones afectan nuestras actitudes, la primera denominada teoría de la autopresentación, reconoce que la mayor parte del tiempo tratamos de ser coherentes entre lo que hacemos y pensamos, adaptando

las expresiones de nuestra actitud a la realización de nuestras acciones, adaptación que reconoce, además, las opiniones de otros.

La segunda teoría, denominada Disonancia Cognitiva, enfatiza en la noción de que cuando hacemos cosas en contra de lo que creemos, se produce una tensión que intentamos reducir justificando internamente nuestra acción, de esta manera, la conducta influye a nuevas actitudes cuando no existe ninguna intervención de imposición, es decir, si se sometió a elección. Para finalizar, la teoría de autopercepción supone que las acciones son reveladoras de las actitudes.

Formación de las actitudes

La perspectiva psicológica asocia las actitudes con los gustos, preferencias, inclinaciones negativas o positivas que se relacionan con la experiencia personal, por su parte la perspectiva sociológica reconoce que la actitud es un producto de la interacción social, es decir, como lo señala Bolívar (1995), fluctúan entre lo subjetivo y los valores definidos socialmente.

No obstante, se reconoce que las actitudes emergen en la relación entre el sujeto y su entorno, donde prejuicios, costumbres y valores tienen un papel determinante, así se puede afirmar que el origen de las actitudes puede ser analizado desde diversos posicionamientos entre los cuales encontramos:

El enfoque cognoscitivo

En el cual se manifiesta que la génesis de las actitudes se relaciona con la experiencia personal.

El enfoque funcionalista

En el que se sostiene que el origen de las actitudes se relaciona con la satisfacción de algunas necesidades del sujeto (Katz y Stotland, 1958), citados por Green (1988). Siendo estas próximas si responden a una necesidad, instrumental al objeto si se forma en relación con el instrumento o acontecimiento que posibilita el logro, instrumental del ego que refleja aquellas actitudes que dependen de la opinión de personas significativamente cercanas.

El enfoque “Teoría del Refuerzo”

Este sostiene que el origen de las actitudes está asociado con el refuerzo o castigo que precede a la conducta, dentro de este enfoque se destaca la teoría del condicionamiento clásico (Strack, Martin, y Stepper, 1988), citados en Morales (1999, p.468), que se aproxima a la génesis de la actitud cuando se establecen respuestas de tipo emocional hacia el objeto actitudinal, si este, está relacionado con un estímulo que active la emoción. (Carver y Scheier, 2014).

Enfoque de aprendizaje social o por imitación

Este enfoque sostiene que el ser humano, en su condición social, se ve influenciado por las actitudes, sentimientos y conductas de los sujetos con quienes interactúa. Posibilita la construcción de fundamentos que orientan las técnicas dirigidas al cambio de actitudes y por supuesto, a la comprensión de la conducta de los individuos en un contexto social.

Funciones de las actitudes

Con el propósito de conocer las razones por las cuales los individuos tendemos a responder evaluativamente ante algún objeto actitudinal, se hace pertinente describir las funciones que cumplen las actitudes y lo que permiten satisfacer en el sujeto. Esta pretensión posibilita, en términos de las funciones, destacar tres clasificaciones:

Función de organización del conocimiento

Allport (1935) y Sherif (1936) sostienen que la mente debe estar preparada para dar estructura y sistematicidad a la información que se recibe del entorno, esta capacidad posibilita una mejor adaptación al ambiente y nos crea la sensación de control y conocimiento (Brehm, 1966; Maslow, 1962; Murray, 1955), aspectos que afectan la forma en que se procesa, percibe y emiten juicios sobre la información recibida, que se ve influida por la actitud que tengamos hacia el objeto actitudinal en cuestión. En otras palabras, las actitudes orientan la búsqueda de información relevante acerca de la realidad evitando todo elemento que le sea contrario a la misma y en respuesta a la necesidad de coherencia. (Abelson y cols.,1968; Festinger, 1957; Heider, 1958).

Función instrumental o utilitaria

Esta función reconoce que las actitudes ayudan a los sujetos a alcanzar los objetivos planteados, por lo tanto, les proporcionan recompensas y les evita los castigos, optimizando las relaciones de los sujetos con su entorno y creando, según Katz (1960) una sensación de libertad y competencia.

Función de identidad y expresión de valores

Esta función posibilita informar, conocer y darse a conocer, en otras palabras, permite consolidar la identidad del sujeto desde las opiniones y valoraciones expresadas públicamente, permitiendo el acercamiento con otros y respondiendo a la necesidad básica de la aceptación y pertenencia (Baumeister y Leary, 1995; Brewer, 1991).

En resumen, las actitudes satisfacen necesidades psicológicas fundamentales de los individuos, les permite buscar y procesar información, responder a problemas que emergen en el contexto, así mismo, les permite conocer y controlar el ambiente, hacerlos sentir bien, aceptados y participes, reflejan valores, normas y preferencias, en pocas palabras las actitudes influyen en la forma de pensar y actuar de los sujetos, de esta manera tienen una estrecha relación con la conducta.

Medida de las actitudes

Existen múltiples procedimientos para medir las actitudes, estos pueden ser clasificados en dos categorías, los procedimientos directos y los indirectos. Los primeros consisten en preguntar directamente a los sujetos por las opiniones o juicios evaluativos que determinan su relación con un objeto actitudinal dado, por su parte, los indirectos tratan de conocer la relación con el objeto actitudinal sin preguntar específicamente por este. Para los efectos de esta investigación se describirán los procedimientos directos, dado que los indirectos incluyen procedimientos asociados a pruebas proyectivas o de tipo psicofisiológico que no se tendrán en cuenta para el desarrollo de esta indagación.

Procedimientos directos para medir actitudes

Diferencial semántico

Corresponde a una técnica de evaluación que se basa en el contraste de adjetivos que son necesariamente opuestos, que permite medir las actitudes frente a estímulos, palabras y los significados que se puedan atribuir a estos (Osgood, 1957). La escala del diferencial semántico “es una forma de evaluar las reacciones emocionales o subjetivas de los hablantes frente a elementos léxicos, con el fin de describir las dimensiones afectivas de la organización de conceptos en una variedad lingüística” (Hernández y Almeida, 2015, p.132) citados por Páramo (2017).

Escalamiento tipo Likert

Corresponde a una serie de afirmaciones que se relacionan con el objeto actitudinal estudiado y que requieren que el individuo exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con lo propuesto en dichas afirmaciones, esta técnica de evaluación de actitudes. (Likert,1932)

Escalograma de Guttman

Es otra técnica para medir las actitudes que se fundamenta en afirmaciones o juicios respecto a un objeto de actitud, ante los cuales los participantes deben mostrar su opinión seleccionando uno de los puntos de la escala respectiva.

A manera de conclusión: limitaciones y alcances del concepto

Cada uno de los procedimientos de medición, brevemente descritos, presentan aspectos que dificultan su aplicación y análisis, de hecho, en algunos casos los sujetos no siempre saben cuáles son sus opiniones sobre el objeto actitudinal en estudio e incluso muchas veces, simplemente no está dispuesto a compartir públicamente la información que se solicita. Desde esta perspectiva, la actitud como elemento de análisis posibilita ampliar el espectro en la comprensión de los comportamientos de los profesores de ciencias relacionados con la promoción escolar, que como objeto de actitud, puede llegar a otorgarnos información y evidencia empírica suficiente desde lo cognitivo, lo afectivo y la tendencia a la

acción, que permita generar cambios o por lo menos identificar puntos cruciales que transformen las prácticas educativas, que hasta el momento no han sido suficientes para el alcance de la calidad educativa esperada.

Política pública educativa que permea la práctica educativa del profesor de ciencias naturales: una mirada hacia la evaluación y la promoción escolar



La política pública puede ser definida como el conjunto de estrategias, planes e instrumentos (leyes, decretos, actos administrativos) con los cuales “el gobierno coordina y articula el comportamiento de los actores a través de un conjunto de sucesivas acciones intencionales, que representan la realización concreta de decisiones en torno a uno o varios objetivos colectivos, considerados necesarios o deseables en la medida

en que hacen frente a situaciones socialmente relevantes.” (Torres y Santander, 2013), desde esta perspectiva, emergen las políticas públicas educativas, a razón de comprender que la educación, lo que esta implica y pretende, corresponde y constituye un campo socialmente importante que requiere ser visto más allá de lo hegemónico y lo tecnocrático.

Partiendo de lo expuesto, se hace necesario establecer un diálogo con y entre los planes, estrategias e instrumentos que, como parte de la política pública educativa, orientan metas y justifica la acción educativa del profesor de ciencias, esto con el propósito de caracterizar, brevemente, la complejidad que subyace y la distancia entre lo ideal y la realidad.

Política pública educativa relacionada con el proceso de evaluación y promoción escolar

El marco general parte desde lo expuesto en la Constitución Política (Colombia, Congreso de la República, 1991) y particularmente en lo señalado en los artículos 67, 70 y 71 que rescatan, consolidan y posicionan la enseñanza de las ciencias como algo vertebral para el desarrollo cultural, social y económico del país. De esta manera en este documento se puede encontrar aspectos relevantes que acompañan y dan soporte a la afirmación anterior, como los que se exponen a continuación:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (Colombia, Congreso de la República, 1991)

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Colombia, Congreso de la República, 1991)

El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad. (Colombia, Congreso de la República, 1991)

“...El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación”. (Colombia, Congreso de la República, 1991)

...Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades. (Colombia, Congreso de la República, 1991)

Es importante resaltar que la constitución política relievra puntos en los que emerge, de manera directa o indirecta, la idea de que la educación en ciencias tiene un papel fundamental y funcional en la formación de la identidad nacional y, por tanto, la convierte en un valor y un bien formativo para el desarrollo del país.

Por su parte, y en consonancia con lo constitucionalmente expuesto, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (MEN, 1994) destaca entre sus fines (Artículo 5), unos numerales que atañen a la enseñanza de las ciencias, entre los que encontramos:

Numeral 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. (MEN, 1994)

Numeral 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones. (MEN, 1994)

Numeral 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (MEN, 1994)

Numeral 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. (MEN, 1994)

Numeral 12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre. (MEN, 1994)

De otro lado, los artículos 14, 15, 16, 20, 21, 22 y 30, de esta misma ley, señalan como objetivos de la educación preescolar, primaria, secundaria y media una serie de literales que reiteran la pertinencia de la enseñanza de las ciencias naturales, entre las cuales encontramos premisas como las siguientes:

- La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales.
- El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.
- Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.
- Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa.
- La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad.
- El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental.
- La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales.
- La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social. (MEN, 1994)

Lo anteriormente mencionado permite identificar una amplia variedad de disposiciones que, desde la constitución y ley 115, consagran el valor, tanto intrínseco como extrínseco, de la enseñanza de las

ciencias, dado que señalan su relevancia, tanto para la adquisición de conocimientos científicos como para la puesta en práctica de estos, lo que se verá reflejado en la conservación del ambiente y la prevención y mantenimiento de la salud, trascendiendo de lo técnico-instrumental del conocimiento, e invitando a realizarlos y manifestarlos desde lo crítico y lo propositivo, todo con la intención de generar nuevos conocimientos que, desde la enseñanza de las ciencias, viabilicen el desarrollo de la comunidad y del país.

Para el seguimiento de las pretensiones expuestas, el capítulo tres de la ley general de educación determina en su artículo 80 que:

...se establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio. (MEN, 1994)

Todo este entramado de disposiciones configura una atmósfera en la que los ideales del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales requieren un seguimiento que evidencie el alcance de lo propuesto en el escenario escolar. Sobre esta intención emerge el decreto 1290 (MEN, 2009) que brinda orientaciones para el quehacer de las instituciones educativas y del profesor en lo concerniente a la evaluación de los aprendizajes y la promoción escolar, vale señalar que este decreto derogó lo propuesto desde el decreto 230 (MEN, 2002), el cual ya había derogado lo expuesto en el capítulo VI del decreto 1860 (MEN, 1994).

Esta escalada de cambios, en cuanto a lo que rige la evaluación de los aprendizajes y la promoción escolar, produce una serie de cuestionamientos abiertos relacionados con la forma y el fondo de los procesos evaluativos, es decir, parece ser que la evaluación de los aprendizajes es un tema que se diluye con la valoración y la toma de decisiones vinculadas a la promoción, que, pese al interés por la

formación científica desde la integralidad del estudiante, se simplifica, en el decreto 1290, en los siguientes ámbitos:

1. “...la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales”.
2. La realización de ...pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos.
3. ver la evaluación del aprendizaje de los estudiantes como ... el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. (MEN, 2009)

Lo expuesto en estos apartados establecen una necesidad, entendiendo que no hay posibilidad de alcanzar dichas metas en el proceso de formación en ciencias si estas no se someten a un proceso evaluativo, sin embargo, es pertinente cuestionarse: ¿cómo logra el profesor esto dentro del aula?, ¿cómo se materializa y qué obstáculos surgen en dicho proceso? Estos cuestionamientos son de gran relevancia para la comprensión del proceso evaluativo que se da en el aula, en lo cotidiano, en el día a día de un profesor que orienta aproximadamente cuarenta estudiantes por curso y quien tiene el deber de cumplir con lo pretendido en la carta constitucional y en la ley general de educación.

En este panorama, se hace prioritario leer de forma cuidadosa, que dos de los tres ámbitos de la evaluación de estudiantes expuestos en el **Decreto 1290 de 2009**, atañen a la calidad educativa como reflejo de los resultados que puedan obtenerse de la aplicación de pruebas y que, adicionalmente, el tercero recalca que la evaluación debe ser permanente y objetiva para la emisión de juicios de valor sobre los desempeños de los estudiantes, esto permite dilucidar, que la tendencia evaluativa, propuesta desde el componente político, está adscrita a la racionalidad técnico-instrumental, lo cual coarta las pretensiones de formación desde lo crítico-reflexivo, el desarrollo de la curiosidad y otros aspectos que subyacen a la tan pretendida integralidad de la formación de niños, adolescentes y jóvenes que exponen los documentos que hasta el momento se han mencionado.

Pero ¿cómo acotar y orientar la intención de hacer de la enseñanza de las ciencias algo vertebral para el desarrollo del país?, ¿cómo estructurar y organizar la enseñanza de contenidos que respondan a las intenciones expresadas?, en este punto surgen, políticamente hablando, diversos instrumentos, situadas en el contexto de la política de descentralización pedagógica y curricular, en las que el Ministerio de Educación Nacional busca, inicialmente a partir de los **lineamientos curriculares en ciencia y educación ambiental** (MEN, 1998) “ofrecer orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas para el diseño y desarrollo curricular en el área, desde el preescolar hasta la educación media” (MEN, 1998), en adición, presenta, para el año 2006, **los Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía** (MEN, 2006), que incorporan el concepto de estándar al escenario educativo, el cual debe ser interpretado como un “criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante... cumplen con unas expectativas comunes de calidad...lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas...” (MEN, 2006, p.13), ya más recientemente, en la escena escolar, aparecen los **derechos básicos de aprendizaje- DBA** (MEN, 2016) que definen los aprendizajes estructurantes, definidos como “...un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” (MEN, 2016).

Como se puede vislumbrar, estas estrategias, por una parte, buscan generar orientaciones amplias que posibiliten la articulación entre lo curricular y el proyecto educativo institucional (PEI), por otra, enfatizan que los lineamientos son el marco de referencia para los estándares, que pueden ser vistos como herramientas que lo concretan y lo hacen operar desde la racionalidad de las competencias y los desempeños.

En adición, y con el propósito de garantizar la inspección y vigilancia, el Ministerio de Educación pone en práctica la **Estrategia de Integración de componentes curriculares-EICC** (MEN,2016) que busca acompañar a la comunidad educativa, en el proceso de articulación de los procesos y planes de estudio con el fin de potenciar las prácticas de aula, responder a las necesidades de cada institución y mejorar la calidad educativa en Colombia. (MEN, 2016)

Para alcanzar dichos propósitos, de inspección y vigilancia, emerge, en consonancia con la estrategia de integración, la ruta de acompañamiento denominada “**Siempre Día E**” en la cual se hace uso del **Índice Sintético de Calidad Educativa (ICSE)** que es un indicador que, en escala de 1 a 10, brinda información acerca de cuatro aspectos con valores porcentuales específicos: 1. el desempeño (40 %), en el que se muestra el estado de aprendizaje de los estudiantes con base en los resultados de las pruebas saber, 2. el progreso (40%), en el que se hace un análisis comparativo entre los resultados de las pruebas saber de los dos últimos cortes, 3. la eficiencia (10%), que incorpora el dato de la tasa de aprobación del año lectivo, y 4. El ambiente escolar (10%), que refleja, la percepción de los estudiantes con respecto al ambiente de aprendizaje y el nivel de compromiso del profesor, información que es recabada a partir de la aplicación del “Cuestionario de Contexto”, este último no se aplica en la media vocacional, por lo tanto se incrementa este valor en la eficiencia, pasando de 10 a 20% su valor en el ISCE.

Es necesario señalar que el componente de eficiencia refleja el número de estudiantes que fueron promovidos en el año lectivo, desde esta perspectiva se puede inferir que este componente presenta una influencia directa en el proceso de promoción por el que se interesa esta investigación, dado que, al ser medido, se constituye un aspecto subordinado al índice, es decir, que promover o no a un estudiante, determina el incremento o declive del mismo.

De hecho, otra de las herramientas utilizada, corresponde al **Mejoramiento Mínimo Anual (MMA)**, que, en dependencia con el ICSE, define hasta 2025, las metas que se proponga una institución educativa, de esta manera, permite la comparación de los resultados alcanzados por la institución desde la obtención del primer índice sintético de manera contextualizada, no obstante, esto no excluye el proceso comparativo entre las instituciones, el cual responde a la comparación del ICSE entre los establecimientos educativos en los niveles de país sin especificación, urbanos oficiales de la misma entidad territorial, rurales oficiales de la misma entidad territorial y privados de la misma entidad territorial, los cuales brindan información acerca del proceso de avance en el alcance de las metas propuestas y permite establecer hipótesis que respondan al por qué dichas instituciones los alcanzaron y otras no.

Todo este proceso de seguimiento de los resultados se interesa por aquello que se expone en los sistemas institucionales de evaluación de estudiantes (SIEE), documentos que pueden ofrecer valiosa información de las dinámicas asociadas al proceso de evaluación y promoción escolar, el establecimiento de estrategias conducentes al alcance de las metas para hacer de Colombia la más educada en el 2025.

El currículo como marco de referencia de la evaluación y promoción educativa

Álvarez Méndez (2010) afirma que la evaluación no tendrá sentido si no está integrada al currículo, de hecho, se puede decir, que nada, en las dinámicas escolares tendría sentido si no hay de antea una teoría curricular que oriente las acciones de una institución, que en palabras de López Ruiz (2005) “constituye el núcleo del actual proceso educativo...”. No obstante, se debe tener en cuenta que el currículo, como concepto, es polisémico (Pascual, 1982), citado por Castro, Correa, Lira (2004), polimorfo (Álvarez, 2000), citado por López (2005) y poliédrico (López, 2005), es decir, que no existe un significado único para explicarlo o describirlo.

Lo anteriormente descrito posibilita la organización de este apartado, dado que inicialmente se mostrarán los diversos significados de currículo, posteriormente las formas que adquiere y finalmente la orientación que tenga el mismo, que son características, que, pueden llegar a influir en el marco actitudinal del profesor de ciencias desde lo cognitivo.

Acepciones del concepto currículo

Las diversas definiciones que se dan al concepto currículo, responden a dos condiciones particulares, la primera que señala que los autores, al momento de conceptualizar, enfatizan en lo que el campo de estudio, o el mismo autor, considera relevante para el momento histórico, es decir, que la evolución del campo de estudio condicionó el significado que se le ha venido dando al mismo, en segundo lugar, no se debe desconocer que dicha variabilidad de significados responde a la influencia de diversos campos disciplinares que se asocian al currículo tales como la psicología, la sociología, la filosofía y la antropología, lo que genera distintas racionalidades frente a un mismo concepto. Partiendo de la

génesis de dicha polisemia, pedagogos (Carr, 1990; Grundy, 1998; Kemmis, 1998), identifican tres perspectivas que muestran, de manera distintiva, la compleja interacción entre la teoría y la práctica.

Perspectiva técnica del currículo

Esta perspectiva, desarrollada por Hobbit (1918) y Tyler (1986), dentro del marco de la “administración científica del trabajo” propuesta por Frederick Taylor en 1911 para el funcionamiento de las empresas, caracteriza al currículo como una estructura que propende por la eficacia y la eficiencia escolar, para esto se basa en principios científicos sobre la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos teóricos. Desde esta perspectiva, el estudiante es visto como producto maleable y pretende ser predictiva con los resultados esperados, así mismo reconoce en la evaluación un proceso de control más que de mejoramiento de los procesos.

Dentro de esta teoría se pueden encontrar dos versiones curriculares, por un lado, el currículum academicista que puede centrar su interés en los contenidos (Escuela Clásica) o en los métodos (Escuela Activa); y por otra, el currículum tecnológico-positivista, también conocido como conductual, tecnológico, racional o eficientista, que basado en los modelos de aprendizaje por condicionamiento, reconoce que el aprendizaje está fundado en el estímulo y que por tanto, puede llegar a convertirse en una respuesta predecible.

Al interior de esta última versión, se pueden rastrear diversas versiones, de esta manera se podrá escuchar del currículo como sistema tecnológico de producción, plan de instrucción, conjunto de experiencias de aprendizaje y por competencias.

Perspectiva práctica del currículo

Este enfoque curricular se interesa por la comprensión de las interacciones profesor – alumno, alumno- alumno, y busca la emisión de juicios a partir de dicha comprensión, además su preocupación con respecto al aprendizaje, recae en el interés de la construcción de significados, no le interesa tanto la medida de los resultados y por tanto, la evaluación se concibe como un ejercicio de interpretación de las situaciones de interrelación con el fin de tomar decisiones conducentes a una educación de calidad más allá de los resultados, es decir, que

propende por una autorreflexión que posibilite el mejoramiento de la práctica en sí misma.

Dentro de esta teoría curricular podemos encontrar el currículo interpretativo-cultural, que se sustenta en una racionalidad práctica desde lo interpretativo-hermenéutico y que por ende utiliza la comprensión como base de la explicación, esta se apoya en el pragmatismo de Peirce, Dewey y Mead, en la fenomenología de Heidegger, Sartre y Gadamer y en la tradición progresista del currículo. Es un tipo de currículo abierto, flexible y contextualizado que se centra en el reconocimiento de valores interpretables y explícitos que han de estar presentes como objetivos a conseguir en la práctica educativa.

En esta corriente, la relación teoría-práctica es irrenunciable y se retroalimentan mutuamente, el modelo se construye desde una teoría para la práctica y una práctica para la teoría, a partir de procesos de investigación – acción (Stenhouse, 1991, Elliot, 1990), citados por Castro, Correa y Lira (2004) y por procesos deliberativos y de debate (Schwab, 1983; Reid, 1978).

El diseño curricular implica por lo tanto la construcción de objetivos en forma de capacidades, destrezas, valores y actitudes, como finalidades básicas del proceso enseñanza/aprendizaje y los contenidos deben presentarse en forma de problemas, esquemas a integrar (constructivismo), de esta manera se reconoce, dentro de esta tendencia, al profesor como mediador (Feuerstein, 1989), citado por Castro, Correa y Lira (2004), y elaborador de su propia práctica.

Perspectiva crítica del currículo

Desde esta teoría curricular el profesor es reconocido como profesional que somete sus valores y objetivos educativos a una reflexión autocrítica, en esta, se incluye la interpretación desde la base teórica, pero no es concebida como cuerpo científico verificado, sino como interpretaciones que se pueden validar a través de la autorreflexión. Es a partir de esta, la reflexión, que se modifica la base del conocimiento y la praxis se ve dirigida por un poder emancipador que tiende a la liberación de la irracionalidad en el discurso, de las injusticias en las interrelaciones humanas y de toda forma coercitiva de poder, es decir, la praxis como actividad reflexiva que entrama una acción de carácter dialéctico.

Esta perspectiva presenta unas características, por un lado, referidas a la modernidad, tales como el principio de razón y emancipación que cuestiona el pensamiento positivista y establece el proceso de ilustración a partir de la autoconciencia, de esta manera evita la alienación derivada de la pseudocultura y busca la transformación del contexto social, formación centrada en el desarrollo de procesos intelectuales y no en el producto de éstos; y por otro, referidas a la posmodernidad que reconoce las dimensiones históricas del conocimiento, reivindica el derecho a la diferencia para eliminar la dependencia, utiliza el método interpretativo y su concepto central es la ideología o falsa conciencia, que se apoya en la teoría de la acción comunicativa.

Como se ha señalado hasta el momento, el componente curricular orienta las dinámicas escolares, sin embargo, el análisis de estas depende de la perspectiva teórica que nutra la noción de currículo, de hecho, su carácter polisémico, polimorfo y poliédrico permiten establecer la complejidad que subyace del mismo y al mismo tiempo las diversas formas en las que puede influir en el creer, pensar, sentir y actuar de un profesor.

Evaluación: un concepto ambiguo, polisémico y de compleja comprensión

En el contexto neoliberal la evaluación de los aprendizajes aparece en escena como un instrumento que posibilita la legitimación de una sociedad en la que impera el mercado y el individualismo, por otra parte, funciona como dispositivo que regula las actuaciones de los protagonistas del escenario escolar y al mismo tiempo la normatividad que orienta los procesos educativos.

La evaluación educativa es, sin duda, un tema de moda. Una apreciación simplista de este fenómeno puede conducirnos a pensar que se trata, sencillamente, de una de las consecuencias que tiene, en el medio educativo, las políticas eficientistas y productivistas derivadas de la ideología neoliberal que invade nuestro medio social, económico y político. (Pérez Rocha, 1998, p. 21)

La organización educativa puede incluso, ponerse, casi por entero, al servicio de los intereses económicos y políticos de un modelo de desarrollo descuidando sus presupuestos fundacionales y sus fines... (Niño Zafra, 2006, p. 42)

Sin embargo, más allá de entender a la evaluación como dispositivo o instrumento de justificación del sistema de mercado neoliberal, esta se ha reducido a un acto operativo de promoción y categorización, "...como un mero proceso técnico cuya lógica se aplica de acuerdo a pautas lineales" (Mateo, 2000), donde evaluar pasa a ser sinónimo de calificar, situación que facilita la aplicación más no la comprensión de tan complejo concepto, complejo en tanto que implica, por una parte, la toma de decisiones encaminadas a la optimización de los procesos que viven los sujetos y los contextos escolares que, vale mencionar, son cambiantes y están cargados de altos índices de incertidumbre, por cada una de las múltiples dimensiones que se construyen y deconstruyen constantemente y que motivan procesos investigativos en el aula y sobre la práctica misma.

Desde otra perspectiva es innegable que la evaluación supone otorgar valor a eso que el evaluador identifica, describe e interpreta, sin embargo, el valor en sí mismo no tiene sentido, solo lo adquiere siempre y cuando sea otorgado desde una óptica alternativa y no abreviada de la realidad observada, lo cual resignifica el valor social de la evaluación en cuanto a pauta de selección de lo que es o no pertinente dentro del mundo educativo. De esta manera evaluar en lo educativo añade una cuota alta de responsabilidad de quien se convierte en evaluador, esto a razón, y como lo señala Kvale (1990), citado por Mateo (2000, p.23), "adquiere irremediamente connotaciones de acto de poder" (...), acción desde la que se supone se orientará y condicionará los sujetos y contextos escolares, generando conocimiento explícito de situaciones concretas, que aportan mucho más allá de la asignación de valor, es decir el fin último de la evaluación implicaría una mejora de las acciones, contextos y sujetos evaluados, lo cual no se alcanza con la simple asignación de valores. No obstante, la asignación de valor y la búsqueda de acciones de mejora en contextos y sujetos conviven dentro del mismo concepto que a manera de una "simbiosis" se asocian a razón de asumir que la evaluación perderá validez si anula la valoración y pierde credibilidad si no conduce a la optimización de los procesos (Mateo, 2000, p. 23).

Lo anterior nos permite reconocer que este concepto es susceptible de percibirse como ambiguo y polisémico, esto al ofrecer múltiples opciones de interpretación y uso de este término, sin embargo, si se tiene en cuenta que este, a nivel educativo, "supone una forma específica de conocer y de relacionarse con la realidad,[...] para

tratar de favorecer cambios optimizadores en ella” (Mateo, 2000, p. 21) no sería difícil comprender el carácter indefinido del término en un espacio multidimensional y dinámico como lo es la escuela, en otras palabras, si se asume el escenario escolar como un sistema en constante cambio, es posible tener un acercamiento a las mutaciones que ha sufrido el concepto y posiblemente a la comprensión de este en el campo educativo. Esta dificultad en cuanto a la comprensión de la evaluación de los aprendizajes exige formas críticas de proceder y por lo tanto de identificar tendencias de la evaluación, para de esta manera conocer y reconocer las implicaciones de estas en la práctica educativa del profesor de ciencias naturales.

Tendencias en evaluación educativa: de lo técnico-instrumental a lo crítico y formativo

El concepto evaluación ha venido cambiando a través del tiempo, por un lado existe la connotación de una evaluación centrada en los resultados, que asociados con las tecnologías educativas obtienen datos estadísticos y valores alejados de contextos que fragmentan la realidad de los actores involucrados en los procesos educativos; por otra parte, aparece una evaluación vista desde el análisis de los procesos, que busca una percepción integrada de la información obtenida de las realidades observadas del acto educativo y de los sujetos que componen dicho acto; no obstante, aunque ambas percepciones mantienen diferencias sustanciales, es prudente señalar que cada una presenta debilidades al momento de su aplicabilidad, por una parte una mirada técnica-instrumental limita la comprensión del fenómeno educativo al concederle un toque determinista y preconcebido, y por otra, las observaciones acompañadas de tanto indeterminismo ofrecen un análisis irregular que puede llegar a ser insuficiente conceptualmente, sin embargo ambas concepciones rondan los escenarios educativos y otorgan a la evaluación una mirada pluralista que acepta, según House (1993), citado por Mateo (2000, p. 24), una multiplicidad de métodos, criterios, perspectivas, audiencias, etc.

De la misma manera vale la pena señalar que la evaluación se ha transformado, a partir de esa pluridimensionalidad señalada, en lo estructural al concederle un carácter multidisciplinar al proceso evaluativo, en lo metodológico al incorporar métodos cualitativos y en lo práctico al desplazar la noción instrumental del proceso evaluativo.

Evaluación como medición: una mirada reducida a lo cuantificable de los procesos educativos

Para Rice (1897) y Thorndike (1904) el proceso evaluativo debe ser visto como una medida, en la que se asume, que lo que acontece en el escenario escolar es susceptible de ser cuantificado, categorizado y por tanto sistematizado de manera concreta e irrefutable, permite por tanto verificar la eficiencia escolar independiente de los programas escolares y del contexto en el que se susciten, se asume al sujeto y a sus acciones como productos que otorgan o no, validez a la práctica educativa desarrollada dentro del aula, de esta manera se asume que el centro del proceso de enseñanza es lo cognitivo y descuida el pluralismo de valores al apearse excesivamente al paradigma positivista.

Guba y Lincoln (1989), citados por Mateo (2000, p. 26) se refieren a esta noción de evaluación como la primera generación o, “generación de la medición” que apelaba por el uso indiscriminado de los test que arrojaban información sobre las individualidades de los alumnos, pero no de los programas sobre los cuales habían sido formados, en otras palabras, la evaluación como sinónimo de medición, generaba datos sobre los que se leía el éxito o el fracaso del individuo inconexo de lo que alrededor de este sucede. Desde esta perspectiva el evaluador no es más que un técnico proveedor de instrumentos de medición, alejado de cualquier análisis profundo de las múltiples realidades acacidas en el aula y el estudiante un “experimento” sobre el cual aplicar los instrumentos.

En otras palabras, un maestro adscrito a esta tendencia evaluativa descuida los valores agregados y reduce su actividad al reconocimiento de todo lo que sea cuantificable, cualquier circunstancia por fuera de estos parámetros no es reconocida como verdadera, por lo tanto, no es justificable interesarse en ella.

Evaluación objetivista: una mirada determinista y técnica del proceso evaluativo

Guba y Lincoln (1989) hacen referencia a esta noción como la segunda generación de la evaluación, “generación de la descripción”, dado que se reduce la evaluación a la cuantificación del éxito o el fracaso de los individuos y a la emisión de juicios de valor alejados del programa

escolar, Tyler (1950) propone la urgente inclusión de objetivos predeterminados que prescriban los instrumentos, las situaciones, las interpretaciones de lo obtenido y la fiabilidad y medida de lo observado, esto con el fiel propósito de conducir a la “toma de decisiones sobre los aciertos y fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos...” (Escudero Escorza, 2003, p. 15).

Este giro impone un marcado acento en lo que se reconoce como evaluación educativa, dado que al determinar los objetivos se cuenta con un referente para el reconocimiento de los alcances del estudiante, pero a su vez para la identificación de los cambios necesarios para el currículo y la acción del docente, “...tal vez sea uno de los primeros en establecer, y defender, la necesidad de una definición de los objetivos en términos de conducta-operativos-como el elemento central en el que se debe basar la evaluación.” (Monedero, 1998, p. 75)

En otras palabras, Tyler resignifica el valor del proceso evaluativo, esto en razón de que no solo se mide la eficacia escolar, sino que a partir de esto la describe y por lo tanto la conduce a su perfeccionamiento de las dinámicas escolares, sin embargo, autores como Cronbach (1963) y Scriven (1967), citados por Mateo (2000, p. 29), criticaron el hecho de dejar todo a disposición de unos objetivos preestablecidos, dado que, en primer lugar, no se debe esperar al final del proceso para revisarlo, es decir, dar alcance a los objetivos preestablecidos para realizar la evaluación; en segundo lugar, a que no existe un proceso evaluativo sobre los objetivos prediseñados, lo cual puede conducir a la construcción de objetivos sin valor y tercero, que la preocupación por la consecución de los objetivos y su medición en términos de su alcance, tiende a descuidar las características estructurales de los programas escolares, “...la evaluación centrada en objetivos no explicita juicios de valor sobre los propios objetivos.” (Álvarez, 2000, p.127)

No obstante, a lo anteriormente señalado, la perspectiva Tyleriana de la evaluación se mantiene en los recintos escolares, esto debido a, como lo afirman Niño et al. (2010) en el libro “De la perspectiva instrumental A la perspectiva crítica: Pedagogía, Currículo y Evaluación”:

El resurgimiento de lo tecnocrático en las instituciones educativas en el ámbito nacional e internacional, se evidencia a través de la medición de competencias, medición de logros, estándares curriculares, evaluación de los desempeños de los estudiantes, pruebas PISA... (Niño et al., 2010, p. 95).

De esta manera es fácil reconocer la permanencia de esta perspectiva, objetivos predeterminados (logros, estándares) que deben ser medidos al final de todo proceso educativo, con el propósito de clasificar y categorizar los sujetos que constituyen el escenario escolar, que se convierten en el rasero al cual deben responder todas las intenciones de la escuela.

De ejercicio natural y espontáneo, la evaluación se desnaturaliza – es decir, se falsea – cuando entra en contextos académicos. Entonces se academiza, reduciéndola a ejercicios de simple calificación, y se consagra en rituales estandarizados hasta hacer de ella una actividad técnica tan inevitable como rutinaria. En esta transformación, la evaluación suele confundirse con un acto fabricado, interesada y artificialmente (el examen), para desempeñar otros fines añadidos y otras funciones agregadas que no tienen que ver con la práctica educativa en cuanto formadora en las etapas básicas. (Álvarez Méndez, 2005, p. 41)

Evaluación de la evaluación: una mirada multidimensional del proceso evaluativo

Categorizada por Guba y Lincoln (1989) como la tercera generación, esta tendencia evaluativa, en la que se incluyen los trabajos de Cronbach (1982), Scriven (1994) y Stufflebeam (2001), quienes promueven una mirada metodológica y funcional de la evaluación y enfatizan en la valoración (assessment) y asociación de esta con la toma de decisiones, permiten, como lo señala Mateo (2000), generar alternativas de mejoramiento de los sujetos y sus acciones sometidas a procesos evaluativos.

Plantear alternativas de acción justificadas a partir de la reflexión sobre la evaluación constituye la razón de fondo de la actividad evaluativa, dado que abre el camino a la operatividad para la mejora de la realidad educativa evaluada. (Mateo, 2000, p. 30)

Esta generación de la evaluación se caracteriza por la eclosión de diversos modelos que acrecientan el acervo conceptual del proceso evaluativo. Sobresalen dentro de un enfoque cuantitativo, las ideas de:

- L.J. Cronbach: quien luego de analizar el concepto, las funciones y la metodología de la evaluación rescata que esta debe centrar su actividad en torno a la toma de decisiones provenientes de

la misma evaluación, que esta misma debe actuar de manera constante sobre el desarrollo del programa y no al finalizar el mismo y por lo tanto trasciende los estudios comparativos.

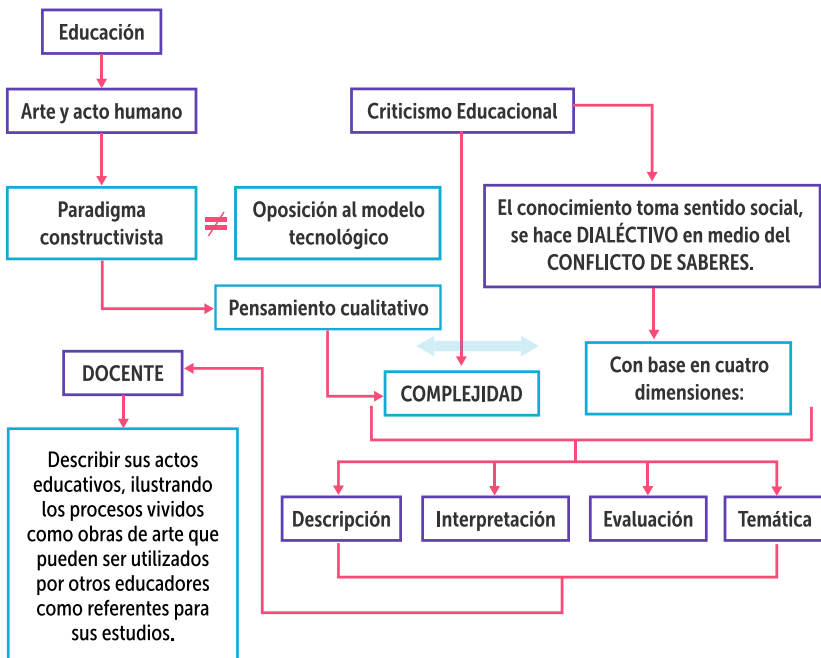
- M. Scriven: quien destaca las dos funciones de la evaluación, la primera formativa que se preocupa por el desarrollo del programa con el propósito de optimizarlo y la segunda sumativa que pretende comprobar la eficacia del mismo, posterior a su aplicación. Tiempo más adelante y saliendo del paradigma positivista, “señaló la importancia de incluir como objeto de interés de la evaluación los resultados no previstos en la planificación original. Planteó el modelo “orientado al consumidor” (libre de objetivos) [,]” (Mateo, 2000, p.31). De esta manera desliga el proceso del corte administrativo de los objetivos preestablecidos.
- D.L. Stufflebeam: quien reconoce en la evaluación “el proceso de delimitar, obtener y proveer de información útil para juzgar entre alternativas de decisión” desarrolla el modelo CIPP (contexto, input, proceso y producto), en conjunto con Egon Guba, el cual pretende una lectura, que, aunque fragmentaria, identifica más características al momento de evaluar.

Se percibe que el núcleo conceptual de la evaluación lo constituye la valoración del cambio ocurrido en el alumno como efecto de una situación educativa sistemática, siendo unos objetivos bien formulados el mejor criterio para valorar este cambio. Así mismo, se comienza a prestar atención no sólo a los resultados pretendidos, sino también a los efectos laterales o no pretendidos, e incluso a resultados o efectos a largo plazo (Cronbach, 1963; Glaser, 1963; Scriven, 1967; Stake, 1967), citados por Escudero (2003, p. 19).

Por otra parte y dando un giro de corte cualitativo, encontramos los trabajos de adscripción cultural–interpretativa, entre los que ubicamos el modelo de la “crítica artística” de Eisner (1985), quien reconoce en la evaluación una oportunidad de interpretar críticamente la acción educativa y apela por el reconocimiento de los contextos y la multiplicidad de significados de la práctica educativa en todas sus dimensiones, utiliza la metáfora del acto educativo como obra de arte que sólo puede ser comprendida por un experto en educación, que tenga la capacidad de ayudar a los otros a percibir el valor y las consecuencias de la acción educativa.

En nuestro caso sería el propio profesor el experto que juzga los procesos educativos, comprendiéndolos profundamente y como fruto de esta comprensión es capaz de describirlos, interpretarlos y valorarlos respetando el desarrollo natural de la enseñanza. (Monedero, 1998)

Figura 3. Evaluación vista desde la perspectiva de la “Crítica Artística” de E. W. Eisner.



Fuente: Elaboración propia

Sobre la misma corriente, se encuentran el modelo de “evaluación iluminativa” de M. Parlett y D. Hamilton (1972), el de “la evaluación respondente” de Stake (1975) y la “evaluación democrática” de B. MacDonald (1976); los primeros promueven un análisis de los procesos dinámicos de negociación en el aula, pretendiendo un carácter progresivo de la evaluación al reconocer el valor de la problematización como metodología, permitiendo una flexibilización de los instrumentos y las técnicas empleadas, esto con el propósito de comprender el contexto, las percepciones y las interrelaciones que allí se presentan; el evaluador desde esta perspectiva adquiere un papel preponderante en la organización neutral de las opiniones, posibilitando entre estas el

contraste constante y el cambio de las mismas. El segundo propone una evaluación conducente a la resolución de problemas reales que afectan a los protagonistas del acto educativo, de esta manera y centrado en el sujeto, esta tendencia evaluativa procura la negociación entre lo que se desea conocer y lo que se debe hacer. El tercero, complementario al anterior, reconoce en la evaluación un insumo que pretende la recolección de información pertinente, orientada a favorecer la mejora colectiva, esto a partir de la negociación consensuada entre las partes que toman decisiones de peso en el campo educativo, a esta línea de pensamiento también se inscriben los trabajos de J. Stenhouse y J. Elliot.

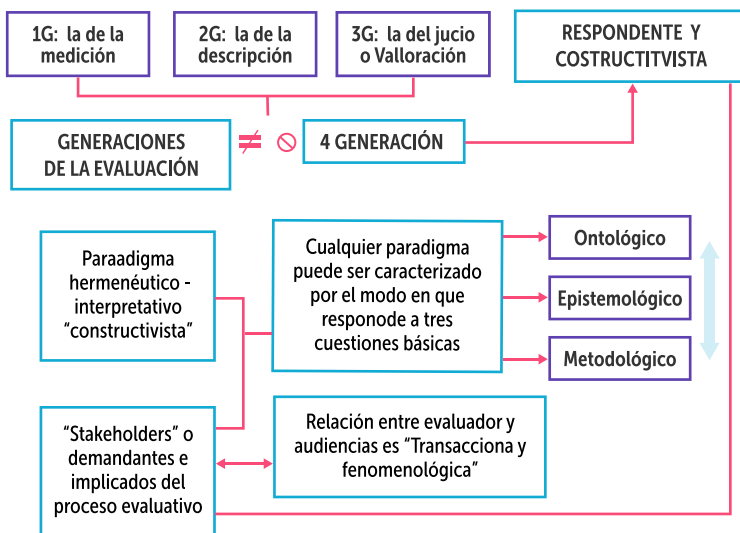
Como se mencionó anteriormente, y partiendo de la clasificación desarrollada por Guba y Lincoln, la primera generación de la evaluación, conocida como la de la medición, solo responde ante aquello que dentro del escenario escolar es susceptible de cuantificarse, ignora cualquier presencia de subjetividad y por tanto descuida cualquier análisis por fuera de lo estadístico y comparativo entre los sujetos evaluados, por su parte, la segunda generación, la de la descripción, en la que se incluye la perspectiva Tyleriana, circunscribe la objetivación de la evaluación y focaliza sus esfuerzos en la consecución de los mismos, sin embargo no prevé una evaluación sobre el valor y construcción de los objetivos preestablecidos que reducen el proceso evaluativo a un simple ejercicio técnico.

Técnico se refiere a una forma de racionalización con un interés dominante puesto en modelos que promueven la certeza y el control técnico; el término en cuestión sugiere un cierto énfasis en la eficacia y en las técnicas de procedimiento que desconocen las cuestiones más importantes de los fines. (Giroux, 1997, p. 90)

La tercera generación incorpora múltiples modelos evaluativos que adicionaron categorías antes desechadas por los modelos precedentes, generó una transición de los objetivos a la toma de decisiones y comenzó a resistirse a la perspectiva científico-lógica-positivista, permitiendo así un acercamiento a las formas incluidas en el enfoque cualitativo. Posterior a esto, hubo lugar para una cuarta generación, que Guba y Lincoln (1989) consideraron como la solución a la pluralidad existente del concepto evaluación, esto a partir de la integración del paradigma constructivista con el modelo respondiente de Stake, dando como

resultado una propuesta basada en lo dialéctico-hermenéutico que involucra el carácter sociopolítico de la evaluación, cooperativo, continuo, divergente, flexible, emergente e indeterminado que posibilita un acercamiento y una transformación profunda de las realidades de la escuela y sus actores, en otras palabras se asume que este modelo aborda la evaluación desde lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico buscando establecer relaciones mediadoras entre los demandantes implicados en el proceso evaluativo, denominados por los autores como “stakeholders”.

Figura 4. Las cuatro generaciones de la evaluación desde la perspectiva de Guba y Lincoln.



Fuente: Elaboración propia

Perspectiva crítica de la evaluación: una mirada alternativa más allá de los análisis estadísticos y psicométricos

Apostándole al carácter cualitativo de la evaluación, en contraposición de la perspectiva técnico-instrumental y en consonancia con la perspectiva crítica, Juan Manuel Álvarez Méndez (2005) en su libro “Evaluar para conocer, examinar para excluir”, reconoce la importancia de la actitud crítica en los procesos de formación y asume que la evaluación y el aprendizaje son actividades críticas, recíprocas y

simultaneas, asigna la responsabilidad ética como una tarea inexcusable del profesor, quien debe asegurar un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos de conocimiento.

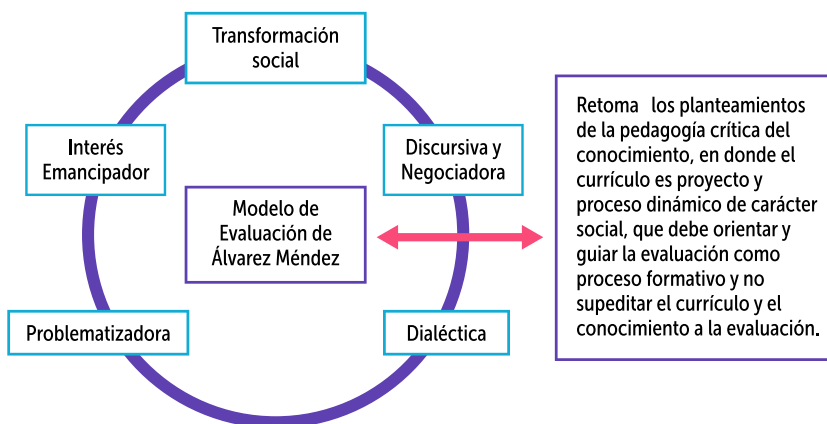
El autor sustenta su propuesta a partir del análisis de, por una parte, el campo epistemológico que se nutre desde lo propuesto por la hermenéutica y reconoce a partir de un ejercicio reflexivo, que la evaluación desde la perspectiva tradicional privilegia habilidades de memorización rutinaria ofreciendo una visión instrumental del conocimiento y por tanto descuidando la función formativa de la evaluación; por otra, desde la Teoría Crítica, dado que desea que la evaluación sea un instrumento emancipador, integrador e incluyente, por ende la Nueva sociología toma relevancia en cuanto a que el conocimiento se modifica, es un proceso que involucra una relación interpretativa entre el conocedor y lo conocido, donde es más importante el autoconocimiento orientado hacia el entendimiento crítico y la emancipación. Por último, para el autor resulta pertinente retomar, desde la óptica de la psicología, la perspectiva del constructivismo y la psicología social y, en cuanto a lo pedagógico, los planteamientos de la pedagogía crítica que posibilitan un aprendizaje desde lo dialógico suscitando una evaluación justa y esencialmente educativa, orientada por principios éticos, que promuevan la formación integral de los sujetos que participan del acto educativo.

En esta dinámica, la evaluación se convierte en actividad de aprendizaje estrechamente ligada a la práctica reflexiva y crítica, actividad de la que todos salen beneficiados precisamente porque la evaluación es, debe ser, fuente de conocimiento e impulso para conocer. Porque participa de un ejercicio intencional que trata de y con personas, necesitamos evaluar de un modo justo, que no conviene confundir con un afán desmedido por ser objetivos. (Álvarez Méndez, 2005, p. 77)

De esta manera la evaluación educativa es aprendizaje, y todo aprendizaje que no conlleve a la autoevaluación de la actividad misma del aprender, no forma, en otras palabras, solo es posible la formación del pensamiento crítico, desde la actitud crítica del profesor, quien estimula en el estudiante la construcción de ideas nuevas, el pensamiento divergente y las respuestas múltiples, esto solo si, se asume el aula como espacio reflexivo donde se dé la comunión entre la enseñanza y el aprendizaje, “Se trata de evaluar para aprender, ésa es la cuestión, no de aprender para ser evaluado ni de enseñar para evaluar, ni de estudiar para ser evaluado.” (Álvarez, 2003, p.17)

Por lo anteriormente señalado, el estudiante estará en capacidad de construir y evaluar argumentos nuevos y no en condición de reproducir los existentes, situación que presupone que el ritmo de enseñanza depende de la capacidad para comprender del sujeto que aprende. Por otra parte, este modelo identifica que el error deja de ser un elemento de castigo para convertirse en un factor de aprendizaje y que la superación del error se convierte en responsabilidad del estudiante y del profesor para que la evaluación sea formativa, por lo tanto, el error debe interpretarse como una etapa, un momento en el proceso dinámico de aprendizaje, que proporcione una valoración crítica y razonada, al demostrarse el momento en el que el estudiante falla, el por qué y el cómo superarlo, “Cada anotación explicativa que se añade a cualquier trabajo del alumno que se corrige debe volverse en texto de aprendizaje en sí mismo.” (Álvarez 2001)

Figura 5. Modelo de evaluación desde la perspectiva crítica de Álvarez Méndez.



Viabilizando el camino cualitativo, Álvarez (2000; 2002 y 2005), Díaz-Barriga (2000), Santos Guerra (1998), Litwin (2005), Niño Zafra (2006) y el grupo de investigación Evaluando_nos (2007), en lo local, han reconocido en la perspectiva crítica una alternativa de transformación del proceso evaluativo, pretenden por tanto separarlo de la presunción excluyente, sancionatoria y desarticulada de la racionalidad técnica y asumirlo como “una cuestión ética...” (Álvarez Méndez, 2005, p. 25) que proporcione conocimiento profundo sobre y en los sujetos que

interactúan en el escenario escolar, tal como lo señala Díaz Barriga (2000) quien al referirse a la evaluación "... reconoce una dimensión cualitativa que fundamentalmente produce bienes "simbólicos", esto es bienes no tangibles, por lo tanto no medibles..."(Díaz Barriga, 2000, p. 26) con los que se procura resarcir el descuido generado desde lo cuantitativo, al identificar, describir, interpretar y valorar las múltiples dimensiones del ser humano que juegan un papel preponderante en el proceso evaluativo, tales como lo moral, lo estético, lo ético, lo intelectual, lo espiritual y lo instintivo, por mencionar algunas.

La evaluación, desde esta perspectiva, está entendida como un proceso y no como un momento final. La crítica atraviesa todas las dimensiones del proceso: la formulación de pretensiones, la fijación de criterios, el diseño y aplicación de instrumentos, la interpretación de resultados, etc. Todo está sometido a las exigencias de la reflexión, a la interrogación permanente, al debate continuo. (Santos Guerra, 1998, p. 22)

Alcances y limitaciones de las tendencias en evaluación de los aprendizajes: una mirada en contexto

Como se ha podido ver, las tendencias en evaluación responden a dos enfoques diferentes, por un lado, el cuantitativo que busca la objetividad y la certeza a partir de las mediciones y el uso de instrumentos de análisis estadísticos, todo bajo el presupuesto de programas prediseñados que dan respuesta a las presunciones del estado neoliberal y que en ningún momento reconocen la existencia de un sujeto, salvo si "se limita primariamente a su vertiente productivista (Homo Economicus)." (Álvarez, 2003, p.9); y por otro, el de corte cualitativo, que, en oposición al primero, rescata en la evaluación una oportunidad de crear conocimiento, emancipar al sujeto, otorgarle autonomía y valorar flexible y profundamente todas aquellas categorías que inciden en la vida escolar, alejadas de las pretensiones mercantilistas e individuales del modelo económico y político imperante.

De esta manera estar adscrito en un posicionamiento cuantitativo conduciría, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes, a una mirada simplificada de los alcances de los estudiantes y a su vez de los procesos llevados por los maestros, esto a razón de que:

- Se focaliza exclusivamente en la dimensión cognitiva e ignora cualquier tipo de subjetividad, incluyendo la propia.

- Propende por la memorización y por tanto escucha y valida el “eco” de lo enseñado.
- Precariza la profesión docente al reducirla a un acto meramente técnico e instrumental.
- Imposibilita la formación de sujetos autónomos, al reforzar la repetición como camino al éxito educativo.
- Asume que todo ya está dicho y hecho y que los contextos no interfieren en la adquisición de conocimiento.
- Sanciona y excluye toda forma de proceder distinta a la programada.

Sin embargo, si estas tendencias se miran desde lo logístico y práctico, permitirían:

- Optimizar los tiempos y responder por los productos de treinta o más estudiantes.
- Garantizar que lo obtenido responde a una lógica matemática que no “miente” y por tanto da razón de lo hecho por cada estudiante.
- Comparar y categorizar los estudiantes con el propósito de dar a cada uno lo que merece.
- Seleccionar los individuos para el ejercicio de promoción.
- Condicionar a los sujetos a las formas de actuar del estado frente a los procesos educativos. (Pruebas de Estado e Internacionales)

Por su parte, estar asociado al enfoque cualitativo – alternativo de la evaluación, posibilitaría:

- Consolidar una práctica procesual que asume la evaluación permanente como constante del desarrollo cognitivo y ontológico de los sujetos partícipes del acto educativo.
- Fomentar una experiencia formativa alejada de lo sancionatorio y excluyente, esto al no dejar todo a la resolución de un examen.

- Generar escenarios para la plena consolidación de la subjetividad, al permitir el debate y la argumentación como insumos para la construcción de conocimientos.
- Facilitar procesos evaluativos negociados y por lo tanto democráticos, en los que se asuma que la responsabilidad es compartida.
- Flexibilizar y dinamizar los instrumentos y momentos para la evaluación, que motiven y desarrollen el pensamiento divergente y crítico de los sujetos.
- Reivindicar la labor docente, en cuanto a su responsabilidad en la formación crítica de los alumnos.

A pesar de esto, los modelos anclados en este enfoque se verían limitados bajo los siguientes parámetros:

- La permanente exigencia de cumplir con el programa escolar prediseñado, que reduce la flexibilidad propuesta por estos (los modelos cualitativos).
- La estandarización del conocimiento, dado que desconoce los contextos y las realidades de los sujetos e instituciones que conforman.
- La trasgresión del proceso evaluativo, al asumirse como dispositivo de poder.
- La reducción de la educación a producto mercantil y por tanto de los sujetos incluidos en ella.

Análisis crítico del proceso evaluativo en la clase de ciencias naturales

No obstante a la substancial diferencia entre los enfoques descritos y conociendo brevemente sus posibilidades y limitaciones, surge para el caso de las ciencias naturales una paradoja en cuanto a la selección de una tendencia evaluativa que responda a los fines mismos de la enseñanza de estas disciplinas, esto debido a que la evaluación en

ciencias, puede responder, tanto a los enfoques cuantitativos como cualitativos, claro está, dependiendo de la postura epistemológica científica acuñada a la práctica y al mismo tiempo al modelo o corriente pedagógica abordado.

Como grandes visiones encontradas, el positivismo y la hermenéutica, el racionalismo y la epistemología genética, representan polos epistemológicos opuestos desde los que se contemplan y se leen los fenómenos sociales. Desde ellos surgen formas distintas de comprenderlos y de explicarlos. Consecuentemente, representan modos distintos de actuar ante ellos y con ellos cuando concretamos las ideas que representan en concepciones curriculares. Así, toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico en alguna materia curricular concreta, en cualquier contenido escolar, refleja la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa...” (Álvarez Méndez, 2001, p. 31)

Desde esta perspectiva, no se puede afirmar con certeza cuál sería la opción más pertinente a la hora de evaluar en ciencias naturales, dado que esta depende en gran medida de la relación existente entre el referente epistemológico y pedagógico abordado por el profesor. Sin embargo, cuestionamientos como los siguientes siguen vigentes:

¿Por qué sobreviven unas prácticas cuantitativas en la evaluación educativa cuando el discurso en el que se inspiran las reformas están más próximas a enfoques cualitativos? [...] ¿Por qué, si en un empeño por romper con la racionalidad positivo-conductista en la visión del conocimiento, las nuevas tendencias curriculares “crean” una nueva narrativa más próxima a una interpretación hermenéutica del conocimiento (pero) siguen con prácticas que remiten a una visión positivista del saber? (Álvarez, 2003, p.15)

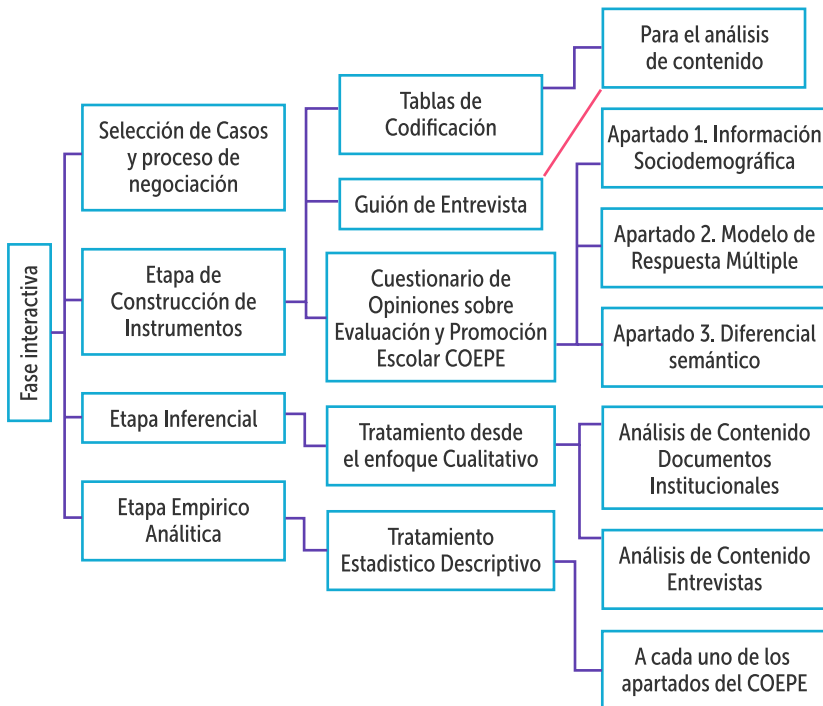
No es suficiente, por lo tanto, estar o no adscrito a uno u otro enfoque, es prudente no actuar por inercia frente a algo tan significativo como lo es la evaluación del aprendizaje, dado que esta implica un compromiso ético y obedece a un quehacer reflexivo que da razón de los alcances, posibilidades, limitaciones y debilidades de todos los integrantes de la escuela y de ella en sí misma como a los múltiples factores que pueden llegar a influir en la toma de decisiones del profesor de ciencias al momento de promover o no a un estudiante, lo cual es una parte fundamental del proceso evaluativo.

Parte 2. Fase Interactiva del proceso investigativo

Posterior al proceso de reconstrucción de antecedentes, revisión teórica y construcción del marco teórico dado en la fase Preactiva, se procedió a la selección de casos, la elaboración del diseño metodológico y la construcción de instrumentos para la recolección de datos. En consonancia con el diseño concurrente, esta investigación se apoyó en el uso de técnicas como la encuesta, el diferencial semántico, la entrevista y el análisis de contenido, cada uno de estos con los protocolos pertinentes de validación y confiabilidad, para poder realizar su aplicación al grupo de profesores participantes. (ver material complementario MC-7 y MC-10)

Esta fase se dividió en tres etapas, en la primera, se realizó la **construcción de los instrumentos**, el cuestionario de opiniones, el diferencial semántico, el guion de la entrevista y la matriz de análisis, en la segunda, denominada **etapa empírica analítica**, se efectuó el tratamiento estadístico descriptivo de los datos de corte cuantitativo, específicamente los que se recopilaban con el cuestionario COEPE bajo el modelo de respuesta múltiple y el diferencial semántico, en la tercera y última, denominada **etapa inferencial**, se realizó el tratamiento de los datos recopilados desde el enfoque cualitativo, de esta manera, se elaboró el análisis de contenido de los documentos institucionales que orientan el proceso de evaluación y promoción (Proyecto Educativo Institucional) y el de las entrevistas realizadas a los profesores.

Figura 6. Estructura de la Fase Interactiva



Fuente: Elaboración propia

Marco metodológico

Los capítulos anteriores se encargaron de establecer un marco teórico amplio que permite posicionar el planteamiento del problema en un contexto concreto, esto conlleva a establecer un camino que, sistemáticamente hablando, garantice recabar información relevante, respetando todos los aspectos éticos de la investigación, que posibiliten un diseño y desarrollo metodológico pertinente a los intereses planteados.

De esta manera, este apartado tiene como propósito exponer los aspectos metodológicos que acompañaron y orientaron el desarrollo de esta propuesta investigativa, bajo este criterio, aquí se incluye la descripción del enfoque, el método propuesto, los participantes, las fuentes, técnicas e instrumentos utilizados, que fundamentaron y constituyeron el marco de análisis e interpretación de la información y los resultados obtenidos, todo desde la articulación coherente entre estos componentes.

Desde esta perspectiva, este capítulo reconoce en el enfoque mixto el marco de referencia para el desarrollo del proceso investigativo, resaltando las posibilidades que brinda la complementariedad entre los enfoques cualitativo - cuantitativo y las ventajas que emergen en consonancia con el método seleccionado, la diversidad de fuentes, documentales y personales, los instrumentos de recolección de información y las técnicas de análisis, que ampliarán el espectro y posibilitarán la descripción, explicación y comprensión del problema planteado.

El enfoque mixto: interpretaciones basadas en la evidencia cualitativa y cuantitativa

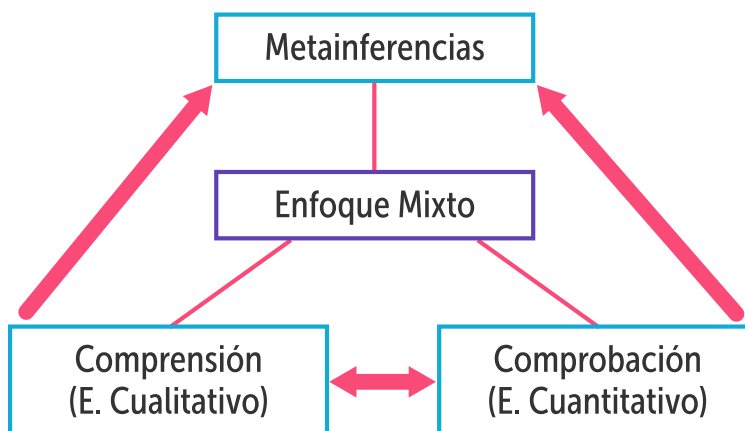
Como se mencionó en el párrafo anterior, para el abordaje de este problema investigativo se optó por el uso del enfoque mixto, el cual es entendido como el:

“conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación...” que “...implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.” (Hernández y Mendoza, 2008, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Esto posibilitará ampliar la perspectiva, e ir más allá de “la reflexión y discusión de lo que se requiere en educación” (Páramo y Hederich, 2014).

En el caso particular de las actitudes de profesores de ciencias hacia la promoción escolar, se hace pertinente señalar, desde la perspectiva de Ridenour y Newman (2008), que tanto como se duda de la completa objetividad es necesario dudar de la total subjetividad, situación que parece ser la constante en las dinámicas que se suscitan en los escenarios escolares y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde esta óptica, el cruce de enfoques, como lo llamaron Guba y Lincoln (2000), constituye en sí mismo una necesidad, que emerge con el propósito de generar interpretaciones integrales, completas y holísticas (Newman, Ridenour, Newman, & DeMarco, 2002) del fenómeno a investigar y que otorgan, al mismo tiempo, validez a los datos recopilados y a los análisis, explicaciones y conclusiones a las que se puedan llegar. (ver Figura 4)

Figura 7. Complementariedad en el enfoque mixto de investigación



Partiendo de lo anterior, se puede reconocer que el enfoque mixto como eje propuesto para esta investigación posibilita una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, adicionalmente, la producción de múltiples datos y formas de análisis, desde la convergencia de dos posicionamientos, conllevan a efectuar indagaciones más dinámicas y finalmente a apuntalar con mayor solidez las metainferencias producidas en el tratamiento asociado a las actitudes de los profesores de ciencias naturales hacia la promoción escolar.

Por otra parte, en términos de las aproximaciones metodológicas en el enfoque mixto, Creswell (2009), identifica tres procedimientos, el primero de tipo secuencial, en el cual se ahonda sobre los resultados de una metodología concatenados con la otra; el segundo, de tipo concurrente, donde se utilizan ambas metodologías de forma simultánea, que posibiliten la comprensión del fenómeno estudiado; y el tercero, de tipo transformador, en el que se tiene en cuenta tanto los datos cualitativos como cuantitativos, pero desde la base de un fundamento teórico preestablecido.

Para el interés de esta investigación, se ha seleccionado el procedimiento concurrente, diseño que posibilita la comparación de los datos y resultados obtenidos tanto en el enfoque cualitativo como cuantitativo, permitiendo una ampliación del fenómeno, situación u objeto indagado, y el cual será desarrollado en párrafos posteriores.

Fundamento Epistemológico de la complementariedad metodológica

El posicionamiento filosófico orienta y define la manera en la cual se produce y construye el conocimiento científico, para el caso del enfoque mixto, existe la peligrosa presunción de reducirlo a una suma de enfoques que pueden generar contradicciones epistemológicas, sin embargo, es pertinente señalar que este enfoque, más allá de la suma metodológica, está interesado en la convergencia y complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo, lo cual propone una mirada distintiva del mismo.

Partiendo de esta premisa, el pragmatismo, como postura epistemológica del enfoque mixto, según autores como Green, Hernández y Mendoza, posibilita la caracterización del fenómeno desde la complementariedad

de dos epistemes, es decir, busca soportar, recíprocamente, los resultados obtenidos y contrastarlos desde dos racionalidades diferentes, de manera tal, que el interés, de un investigador posicionado en este enfoque, es generar un dialogo entre los análisis que resulten de los datos obtenidos desde cada uno, en otras palabras, se trata de reconocer las potencialidades que brinda cada enfoque y articularlas de forma que permitan consolidar un marco de observación mucho más amplio del fenómeno a investigar.

En esta dirección, el pragmatismo reconoce en la convergencia de enfoques una alternativa útil al momento de investigar, dado que, desde su carácter ecléctico, posibilita la selección de técnicas pertinentes al contexto y al interés de la misma investigación, en consonancia le ofrece a esta, la oportunidad de inducir, deducir y abducir, todo aquello que sea relevante para el planteamiento investigativo.

Tipo de la investigación: concurrente, no experimental, transversal, de tipo descriptivo

Para el desarrollo de esta investigación, se optó por el diseño concurrente, esto debido a que la aplicación de los métodos se dio en lapsos similares y respetando cada racionalidad, es decir, que los instrumentos y técnicas de análisis se realizaron bajo la óptica de cada método, sin embargo, las metainferencias solo se originaron por la integración de los hallazgos que surgieron de cada uno. (Onwuegbuzie y Johnson, 2006)

Desde esta perspectiva, esta investigación se puede clasificar como no experimental, puesto que en esta no se manipula algún tipo de variable y, de hecho, porque aborda características inherentes a los sujetos, imposibles de controlar; adicionalmente se puede considerar de tipo transversal, dado que, por una parte, se recolectaron datos en un único momento, y por otra, abarca diversos grupos y comunidades desde la perspectiva de la estrategia de estudio de casos. Además, se puede considerar esta indagación como descriptiva, dado que se cuestiona por la actitud del profesor de ciencias hacia la promoción escolar y de describir los aspectos que se asocian a la misma.

Estrategia de investigación: el estudio de casos

Eisenhardt (1989) describe al estudio de caso como una estrategia investigativa que pretende comprender dinámicas presentes en contextos impares, adicionalmente, identifica que este puede tratarse de un caso o, como en el marco de esta investigación, de varios casos, que en consonancia es coherente con el paradigma, teniendo en cuenta que la realidad es construida por los sujetos involucrados en la situación (Ceballos, 2009) y con el enfoque mixto propuesto, dado que en este se combinan diversos métodos de recolección de datos.

Para el caso particular, esta indagación se articuló con el estudio de múltiples casos, permitiendo realizar comparaciones (causas, similitudes y diferencias), análisis ampliados y el desarrollo de generalizaciones (Páramo, 2013) prudentes, o teorizar sobre situaciones relacionadas en un grupo de profesores del área de ciencias naturales de básica secundaria y media de cuatro instituciones educativas del distrito capital, todo esto con el tópico investigativo que se asocia con la actitud del profesor de ciencias hacia la promoción escolar.

En adición, Willis (2007) citado por Páramo (2013), identifica tres particularidades que hacen de esta estrategia algo indicado para el desarrollo de esta indagación:

1. Posibilita la recolección de datos en el medio natural.
2. Identifica que el conocimiento del comportamiento humano es entendido como experiencia en un contexto social.
3. No requiere de hipótesis.

Desglosando lo expuesto, y retomando el carácter empírico que le otorga Yin (2009, Citado por Páramo, 2013), se puede reconocer que los datos pueden ser recabados por una variedad de fuentes mixtas (revisión de documentos, entrevistas, encuestas o cuestionarios a miembros de la comunidad, entre otros) posibilitando, no sólo lo hasta el momento descrito, sino también la confrontación y triangulación de la información desde las distintas perspectivas de análisis de los mismos.

El diseño metodológico presentado pretende, por tanto, recopilar y analizar la información de manera coherente y sistemática, cada fase descrita permitirá responder a los objetivos planteados y al mismo tiempo realizar elaboraciones conceptuales y teóricas que nutran la práctica educativa del profesor de ciencias en lo concerniente a la evaluación y promoción escolar.

Selección de casos: población objeto de estudio

Para el propósito de esta investigación la población fue definida como el conjunto de profesores que orientan procesos de enseñanza en básica secundaria y media vocacional en instituciones educativas de la secretaria de educación de Bogotá que integran el área de ciencias naturales y educación ambiental, la cual está formada por las asignaturas de biología, química y física, de acuerdo al artículo 23 de la Ley 115 de 1994. (Congreso de la República de Colombia, 1994)

Partiendo del diseño concurrente propuesto, el muestreo se realizó respondiendo a criterios de practicidad, economía y eficiencia, de esta manera se optó por un muestreo no probabilístico denominado por conveniencia y el cual responde a los criterios, por una parte, de accesibilidad, en términos de la voluntad de los individuos en participar en el estudio y por otra, al de corresponsabilidad, es decir, al hecho de pertenecer a la población definida para el interés de esta investigación.

Teniendo definidos los criterios del muestreo, se convocó, a profesores de ciencias naturales de secundaria y media vocacional, de cuatro instituciones educativas de la secretaria de educación del distrito, dos de la localidad de Bosa, una de la localidad de Fontibón y una de la localidad Rafael Uribe Uribe, a que participaran voluntariamente, esto posibilitó la consolidación de una muestra por conveniencia distribuida en cuatro grupos, que en respuesta al método utilizado, se denominaron casos y posibilitaron incorporar individuos con características personales distintivas, pero respetando los criterios señalados para el proceso investigativo.

Desde esta perspectiva el muestreo de tipo concurrente fue de aplicación conjunta, es decir, que se realizó a partir de una sola muestra compuesta por veinte profesores, distribuidos en cuatro casos, lo que facilitó, desde cada una de las racionalidades, triangular los datos obtenidos y realizar

metainferencias profundas que permitan describir ampliamente el problema abordado.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Al interior del enfoque propuesto y en consonancia con el problema de investigación, se requirió establecer las técnicas e instrumentos que permitieran responder a las necesidades de la indagación, para el caso que nos concierne, la actitud de profesores de ciencias hacia la promoción escolar, se utilizaron técnicas e instrumentos que respondieran coherentemente con la complementariedad metodológica propuesta, esto llevó a señalar y a describir, por separado y respetando el diseño concurrente, cada una de las técnicas e instrumentos abordados para la recolección de datos desde cada perspectiva metodológica, que como se muestra en la tabla 2 responde a un objetivo de la investigación y es aplicado a una unidad de observación específica.

Tabla 2. Relación entre objetivos, técnicas e instrumentos de investigación.

Objetivo	Técnica	Instrumento	Unidad de observación
Describir los componentes curriculares que orientan los procesos de evaluación y promoción escolar en las instituciones participantes.	Análisis de contenido	SIEE de cuatro instituciones educativas distritales Tabla de codificaciones	Sistema Institucional de Evaluación de estudiantes SIEE de cuatro instituciones educativas del distrito
Identificar los criterios asociados a la promoción escolar en los profesores de ciencias naturales de educación secundaria y media participantes de cuatro instituciones educativas de la SED Bogotá.	Entrevista	Guion de Entrevista Estructurada	Profesores jefes de área de ciencias naturales de cuatro instituciones educativas del distrito capital.
		Tabla de codificaciones	
Caracterizar las actitudes de los profesores participantes hacia la promoción escolar.	Encuesta	Modelo de Respuesta Múltiple del COEPE	Veinte profesores pertenecientes al área de ciencias naturales de cuatro instituciones educativas del distrito
	Diferencial semántico	Apartado tres del COEPE	

Posibilidades de la Racionalidad Mixta

Como se mencionó, el enfoque mixto, propuesto para el desarrollo de esta investigación, requiere especificar las técnicas e instrumentos pertenecientes a cada una de las lógicas que se pretenden complementar, para el caso de la perspectiva cualitativa, que responde a los dos primeros objetivos propuestos, esta investigación utilizó la técnica del análisis de contenido y la entrevista; por su parte, la perspectiva cuantitativa de esta investigación, complementa el análisis con la aplicación de la técnica de la encuesta y la del diferencial semántico que responden a lo propuesto en el tercer objetivo, cada una de estas serán descritas en los próximos párrafos.

Técnicas de Análisis desde el enfoque cualitativo

La entrevista

La **entrevista** se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)” (Hernández, 2014), en la cual se da la construcción de significados, de forma conjunta, con relación al tema tratado (Janesick, 1998).

Para los fines de esta investigación se optó por la entrevista de tipo estructurada, en la que se establece un guion determinado, bajo unas categorías, temas y subtemas definidos con antelación. Esta organización rígida y de aplicación homogénea a los participantes, posibilitará un proceso de sistematización objetivo, sin embargo, vale la pena señalar que la misma rigidez se convierte en un limitante, dado que restringe al respondiente.

Pese a esta dualidad (ventaja/desventaja), la entrevista como técnica, posibilita, según Heinemann (2003), primero, indagar sobre aspectos asociados a los componentes de la actitud (cognición, afectividad y tendencia a la acción), segundo, acudir a situaciones en cualquier tiempo verbal (pasado, presente y futuro), tercero, focalizar el tema de interés y cuarto, recabar información del sujeto respondiente referidas a sucesos específicos, como es el caso de la promoción escolar en el área de ciencias naturales.

El análisis de contenido

El análisis de contenido es una “técnica de investigación para hacer replicables y validas inferencias sobre textos (u otro asunto de importancia) en el contexto de su uso” (Krippendorff, 2013, p. 24), este posibilita llegar a “conclusiones válidas y reproducibles inferencias sobre textos en el marco de su contexto” Arroyave y Barrios, 2017 en Páramo, p.126, 2017).

Adicionalmente, Stroud y De Macedo (2009) reconocen que esta técnica posibilita sintetizar textos densos y permite la obtención de datos confiables cuando el objeto de análisis sea observable, sin embargo, también reconocen que esta técnica no proporciona información sobre o explicaciones del mensaje analizado.

Técnicas de Análisis desde el enfoque cuantitativo

La encuesta

La encuesta se define como:

“una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (García F, 2000).

Como técnica, la encuesta se caracteriza, en palabras de Sierra (1995) y Cea D'Ancona (1996), por:

1. Proporcionar información de forma indirecta, por medio de las declaraciones de los respondientes, relevando datos de la población a la que pertenece.
2. La posibilidad de masificar su aplicación y hacer uso de tecnologías de la información.
3. Permitir la inclusión de diversos temas de forma estandarizada, a manera de cuestionario, con indicaciones y preguntas iguales para los encuestados.

4. Permitir, bajo las características mencionadas, hacer comparaciones intra e intergrupales.

Pese a sus ventajas, la encuesta, presenta como limitación la posibilidad de que los datos, al ser opiniones de los respondientes, no reflejen todo el tiempo la realidad, sin embargo, con el propósito de otorgar validez y consistencia, el diseño del cuestionario propuesto como instrumento, contó con las precisiones de claridad, brevedad, personalización, ausencia de ambigüedad y neutralidad, tanto en la redacción de las instrucciones como en las preguntas. (Casas, Repullo y Donado, 2003)

El diferencial semántico

Por su parte, el diferencial semántico, pretende como técnica, según Hernández y Almeida (2005), evaluar las reacciones emocionales de los participantes frente a elementos léxicos relacionados con el proceso de promoción escolar, con el propósito de describir el componente afectivo de la actitud, para esto, la escala es configurada a partir de adjetivos bipolares e intercalados, que requieren que los participantes cuenten con buen conocimiento lingüístico (Páramo, 2017), como es el caso de los profesores de ciencias que conforman la población objeto de estudio. Adicionalmente, esta técnica, posterior a su proceso de diseño, validación y aplicación, permitió un análisis, como su nombre lo indica, diferenciado de los participantes y por tanto de los casos estudiados.

Instrumentos para la recolección de datos desde la racionalidad cualitativa

Tablas de codificación para el análisis de contenido

El procedimiento propuesto para el análisis de contenido corresponde a las siguientes etapas:

- a. Elección de las fuentes de Información:** Para el caso que nos compete corresponde a los sistemas institucionales de evaluación de estudiantes de las cuatro instituciones participantes y a las transcripciones de las entrevistas realizadas.
- b. Identificación de las unidades de análisis:** En esta etapa se toma la decisión de mantener las mismas categorías de análisis de

técnicas anteriores, a excepción del análisis de contenido en las entrevistas, en la cual se suprime la subcategoría “currículo como orientador de la evaluación” y la categoría 1 cambia de nombre a “evaluación de aprendizaje”, esto con el propósito de realizar una triangulación de los datos recabados desde cada racionalidad metodológica.

- c. Codificación y agrupación de las unidades de análisis:** En coherencia con lo expuesto en la etapa anterior se elaboraron dos tablas, una correspondiente al documento del SIEE y otra a las entrevistas, como se muestra a continuación:

Tabla 3. Codificación y agrupación de las Unidades de Análisis para el SIEE

Categorías	Subcategorías	Códigos
1. Evaluación y Currículo	1.1. Nociones de Evaluación	SIEE-C-1.1
	1.2. Función de la evaluación	SIEE-C-1.2
	1.3. Instrumentos de evaluación	SIEE-C-1.3
	1.4. Currículo como orientador de la evaluación	SIEE-C-1.4
2. Política Pública Educativa asociada a la promoción (PPE)	2.1 Normativa de la Política Pública Educativa	SIEE-C-2.1
	2.2 Estrategias de la Política Pública Educativa	SIEE-C-2.2
3. Promoción Escolar	3.1 Nociones de Promoción Escolar	SIEE-C-3.1
	3.2 Funciones de la Promoción Escolar	SIEE-C-3.2
	3.3 Criterios para la Promoción Escolar	SIEE-C-3.3
	3.4 Dilemas en la Promoción Escolar	SIEE-C-3.4

Los códigos elaborados para cada unidad de análisis están conformados por letras, símbolos y números, donde SIEE hace referencia al sistema institucional de evaluación de estudiantes, que es la fuente secundaria de análisis, seguido por un guion que lo separa de la letra C que estará acompañada por un número de 1 a 4 que corresponde al caso estudiado, nuevamente un guion que lo separa de un número que está conformado

por las categoría y subcategoría a la que pertenece, respondiendo a los intereses propuestos para esta investigación.

- d. **Formulación de Inferencias e interpretaciones:** En esta etapa se ubica cada apartado, frase o expresión del texto que esté acorde a la categoría y subcategoría propuesta en la codificación y agrupación realizada, esto permitirá construir un perfil que conduzca a identificar el mensaje de los SIEE de cada una de las instituciones participantes.

Cada unidad hermenéutica fue procesada por medio del programa Atlas Ti, como fue mencionado anteriormente, de este análisis se extrajeron citas que correspondieran a cada categoría y se clasificaron en cada subcategoría, de esta manera, se pudo conocer la perspectiva de cada institución (casos) que se asocia a los conceptos que orientan el análisis propuesto.

El guion de la entrevista

Con el propósito de elaborar una estructura coherente al planteamiento del problema y con el propósito de desarrollar el objetivo dos, se elaboró un guion de entrevista (ver material complementario MC-9), constituido inicialmente por 50 preguntas, que después del proceso de revisión y validación, se redujo a un total de 31 preguntas distribuidas en cuatro dimensiones, como se señala a continuación:

- **Datos Personales:** Este apartado se compone por preguntas relacionadas con aspectos como el área de desempeño, la formación académica, los años de experiencia como docente, el tiempo de trabajo en la institución y los cursos en los que orienta procesos de enseñanza.
- **Política Pública y promoción:** En este se incluyen preguntas relacionadas con estrategias (Estrategia de Integración de Componentes Curriculares, Día E) y normativas vigentes (Decreto 1290 de 2009) que son elementos que incluyen orientaciones que influyen en los procesos de promoción escolar.
- **Evaluación de los aprendizajes:** Este tema incluye cuestionamientos relacionados con las concepciones sobre evaluación de

aprendizajes, funciones de la evaluación, instrumentos de evaluación y orientaciones del componente curricular en el proceso evaluativo.

- **Promoción Escolar:** Este incluye interrogantes que se relacionan con las nociones sobre promoción escolar, funciones de la promoción, criterios para la promoción escolar y dilemas asociados a dicho proceso.

Desde esta perspectiva, se pretende entonces identificar los aspectos asociados a la promoción escolar desde la perspectiva del profesor y no de la institución, que fue el propósito del análisis de los SIEE, de esta manera busca, desde las categorías y subcategorías propuestas, en las que se clasificaron las preguntas del guion propuesto (ver tabla 4), establecer la distancia entre lo descrito en los documentos y lo que ocurre en la práctica educativa.

Tabla 4. Sistema de clasificación de las preguntas de la entrevista en las categorías y subcategorías de análisis

Ítem	Categoría	Subcategoría
6	Política Pública Educativa y Promoción Escolar	Estrategias de la Política Pública Educativa y Normativa de la Política Pública Educativa
7		Normativa de la Política Pública Educativa
8		Estrategias de la Política Pública Educativa
9		Estrategias de la Política Pública Educativa y Normativa de la Política Pública Educativa
10		Normativa de la Política Pública Educativa
11		Evaluación de los aprendizajes
12	Función de la Evaluación	
13	Función de la Evaluación	
14	Noción de Evaluación	
15	Instrumentos de Evaluación	
16	Instrumentos de Evaluación	
17	Función de la Evaluación	

18	Promoción Escolar	Noción de Promoción Escolar
19		Función de la Promoción Escolar
20		Criterios de Promoción Escolar
21		Criterios de Promoción Escolar
22		Dilemas en la Promoción Escolar
23		Criterios de Promoción Escolar
24		Dilemas en la Promoción Escolar
25		Criterios de Promoción Escolar
26		Dilemas en la Promoción Escolar
27		Dilemas en la Promoción Escolar
28		Criterios de Promoción Escolar
29		Dilemas en la Promoción Escolar
30		Dilemas en la Promoción Escolar

Los códigos elaborados para cada unidad de análisis están conformados por letras, símbolos y números, donde EP hace referencia al instrumento aplicado entrevista a profesores seguido por un guion que lo separa de la letra P que estará acompañada por un número de 6 a 30 que corresponde a la pregunta de la entrevista, nuevamente un guion que lo separa de un número que está conformado por las categorías y subcategorías de análisis propuestas para esta investigación, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Codificación y agrupación de las unidades de análisis para las entrevistas.

Categorías	Subcategorías	Códigos
1. Evaluación de los aprendizajes	1.1. Nociones de Evaluación	EP-P-1.1
	1.2. Función de la evaluación	EP-P-1.2
	1.3. Instrumentos de evaluación	EP-P-1.3
2. Política Pública Educativa (PPE)	2.1. Normativa de la Política Pública Educativa	EP-P-2.1
	2.2. Estrategias de la Política Pública Educativa	EP-P-2.2

Categorías	Subcategorías	Códigos
3. Promoción Escolar	3.1. Nociones de Promoción Escolar	EP-P-3.1
	3.2. Funciones de la Promoción Escolar	EP-P-3.2
	3.3. Criterios para la Promoción Escolar	EP-P-3.3
	3.4. Dilemas en la Promoción Escolar	EP-P-3.4

Cada unidad de análisis fue procesada por medio del programa Atlas Ti, en este se extrajeron citas que correspondieran a cada categoría y se clasificaron en cada subcategoría, de esta manera, se pudo conocer la perspectiva de cada jefe de área, que representa al caso, asociada a los conceptos que orientan el análisis propuesto.

Lo anterior permitió clasificar cada frase o expresión del texto que esté acorde a la categoría y subcategoría propuesta en la codificación y agrupación realizada, esto posibilitará construir un perfil que conduzca a identificar el mensaje de los sujetos entrevistados, pertenecientes a cada una de las instituciones participantes.

Instrumentos para la recolección de datos desde la racionalidad cuantitativa

El Cuestionario

Un cuestionario se define como un sistema de recolección de datos, que, conformado por un conjunto de ítems ordenados coherentemente, posibilita evaluar un aspecto en particular (Londoño y Pardo (2017), desde esta perspectiva, se afirma que es aplicable en aspectos asociados a la evaluación de actitudes y a la indagación de opiniones, que son propósitos específicos de esta investigación.

Tipo de Cuestionario

El tipo de cuestionario que se presenta a continuación, se puede clasificar bajo tres racionalidades: la primera asociada a su propósito, refleja el carácter descriptivo del instrumento, esto al pretender conocer cuáles son las actitudes de los profesores de ciencias hacia la promoción escolar; la segunda, relacionada a su forma de aplicación, dado que se

utilizó la plataforma de Google Forms (ver material complementario MC-5) enviando, vía e-mail, un enlace (shorturl.at/iprQ0) para el diligenciamiento del cuestionario; la tercera, según su contenido, dado que, como su nombre lo indica, incluye situaciones y opiniones; que se relacionan con variados factores que se asocian a la promoción escolar en ciencias naturales.

Cuestionario de Opiniones sobre Evaluación y Promoción Escolar (COEPE).

El cuestionario COEPE (ver material complementario MC-6), diseñado como instrumento de recolección de datos para esta investigación, específicamente el objetivo tres, está conformado por tres secciones o apartados; el primero recoge información sociodemográfica de los participantes; el segundo contiene 30 proposiciones presentadas en forma de afirmación, pregunta o situación y cada una está acompañada por cuatro frases, para un total de 120, y el tercero incluye un diferencial semántico conformado por cinco ítems, cada uno acompañado por cinco líneas de adjetivos, que buscan identificar la afectividad de los participantes frente a términos específicos relacionados con el proceso de promoción escolar. Cada uno de estos apartados están adaptados al contexto colombiano, y pretenden identificar las actitudes, desde sus componentes, frente al objeto actitudinal en cuestión que es la promoción escolar en ciencias naturales.

Descripción Apartado 1. Información Personal

Este apartado se interesa en conocer aspectos relacionados con el lugar de trabajo, que ubican al sujeto en un contexto con características específicas, adicionalmente recaba información asociada a la profesión que tienen los participantes, esto con el propósito de identificar si son licenciados en biología, química, física o si por el contrario corresponden a otra área del conocimiento, por esta misma línea, este apartado se interesa en conocer la formación posgradual que tienen los participantes, además obtiene datos relacionados con los años de experiencia como docente, la edad y el género, información que puede, al igual que los primeros ítems a identificar el grado de relación con la actitud que presenta el profesor de ciencias hacia la promoción escolar. (ver material complementario MC-6)

Descripción Apartado 2. Adaptación del Modelo de Respuesta Múltiple

El formato del COEPE, en su segundo apartado, está basado en el modelo de respuesta múltiple, en adelante MRM, abordado por Manassero, Vázquez y Acevedo -Díaz en el COTCS (1996), quienes afirman que este presenta grandes ventajas metodológicas para “...las comparaciones entre grupos o contrastar la eficacia de tratamientos y la detección y discriminación cualitativa entre puntos fuertes y débiles de los programas” (Vázquez y Manassero, 1999), citados por Manassero, Vázquez y Acevedo-Díaz (2006), en este sentido, lo pretendido por este modelo es maximizar la información y aprovechar el total de las frases y proposiciones, al mismo tiempo, aumentar la validez y precisión del instrumento.

Adicionalmente, tal y como lo afirman Manassero, Vázquez y Acevedo-Díaz (2006), el MRM posibilita a los participantes expresar sus opiniones sobre una amplia gama de argumentos sobre el tema que se asocia al objeto actitudinal, que para el caso es la promoción escolar en ciencias; además, se puede reconocer que el MRM basado en las categorías adecuada, plausible e ingenua y respondiendo a temas específicos asociados al objeto actitudinal en cuestión. (ver material complementario MC-6)

Clasificación de las frases del apartado dos en el Modelo de Respuesta Múltiple

La clasificación de las frases responde a tres racionalidades, la primera, respetando el MRM en el que se reconocen tres categorías (adecuadas, plausibles e ingenuas), la segunda, teniendo en cuenta el tema y subtema al que cada frase corresponde y la tercera al componente actitudinal al que la frase hace referencia.

En la primera racionalidad, las frases, a diferencia de lo realizado por Manassero, Vázquez, y Díaz-Acevedo, que fue el escalamiento mediante jueces en el COTS (1996), se construyeron y clasificaron a partir de los resultados presentados en el balance latinoamericano, nacional y distrital de las tendencias, enfoques, niveles y momentos asociados a las prácticas de evaluación y su relación con la calidad educativa, presentado en el libro titulado “¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes

conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación” (Tamayo, Niño Zafra, Cardozo y Bejarano, 2017) en las siguientes frases:

Ingenuas (I): Cuando la proposición está alejada de lo que acaece o es inapropiada en la práctica educativa del profesor de ciencias.

Plausibles (P): Cuando la proposición expresa algunos aportes adecuados y otros ingenuos de lo que se suscita en la práctica educativa del profesor de ciencias.

Apropiadas (A): Cuando la proposición expresa adecuadamente el deber ser en la práctica educativa del profesor de ciencias.

Esta clasificación arrojó como resultado, posterior al proceso de validación por jueces y pilotaje, 30 frases categorizadas como apropiadas, 58 como plausibles y 32 como ingenuas, como se señala en la tabla 6:

Tabla 6. Codificación por categorías Apropiadas, Plausibles e Ingenuas.

Proposición/Situación	Frase	Valoración del ítem
111	a. b. c. d.	Plausible Apropiado Plausible Ingenuo
322	a. b. c. d.	Plausible Ingenuo Apropiado Ingenuo
123	a. b. c. d.	Plausible Ingenuo Plausible Apropiado
324	a. b. c. d.	Apropiado Plausible Plausible Ingenuo
215	a. b. c. d.	Apropiado Plausible Ingenuo Plausible

126	a. Ingenuo b. Plausible c. Plausible d. Apropiado
137	a. Ingenuo b. Apropiado c. Plausible d. Ingenuo
338	a. Apropiado b. Ingenuo c. Plausible d. Plausible
149	a. Ingenuo b. Plausible c. Plausible d. Apropiado
2210	a. Ingenuo b. Plausible c. Apropiado d. Plausible
3111	a. Ingenuo b. Plausible c. Apropiado d. Plausible
3212	a. Apropiado b. Plausible c. Plausible d. Ingenuo
3113	a. Ingenuo b. Apropiado c. Plausible d. Plausible
3414	a. Apropiado b. Plausible c. Ingenuo d. Plausible
1215	a. Apropiado b. Plausible c. Ingenuo d. Plausible

1316	<ul style="list-style-type: none"> a. Plausible b. Ingenuo c. Plausible d. Apropiado
3317	<ul style="list-style-type: none"> a. Ingenuo b. Plausible c. Plausible d. Apropiado
3418	<ul style="list-style-type: none"> a. Apropiado b. Plausible c. Plausible d. Ingenuo
1419	<ul style="list-style-type: none"> a. Apropiado b. Plausible c. Ingenuo d. Plausible
1120	<ul style="list-style-type: none"> a. Plausible b. Ingenuo c. Apropiado d. Plausible
3321	<ul style="list-style-type: none"> a. Plausible b. Ingenuo c. Plausible d. Apropiado
3322	<ul style="list-style-type: none"> a. Plausible b. Plausible c. Ingenuo d. Apropiado
3323	<ul style="list-style-type: none"> a. Plausible b. Apropiado c. Plausible d. Ingenuo
3324	<ul style="list-style-type: none"> a. Apropiado b. Ingenuo c. Plausible d. Plausible
3425	<ul style="list-style-type: none"> a. Ingenuo b. Plausible c. Apropiado d. Plausible

3326	a. Apropiado b. Ingenuo c. Plausible d. Plausible
3327	a. Plausible b. Apropiado c. Plausible d. Ingenuo
3328	a. Ingenuo b. Plausible c. Plausible d. Apropiado
3429	a. Apropiado b. Plausible c. Ingenuo d. Plausible
3430	a. Plausible b. Apropiado c. Ingenuo d. Plausible

Nota: El código de cada proposición/situación se forma por la combinación, en el orden mostrado, de los números de Tema/Subtema/Proposición, Pregunta o Situación.

Desde la segunda racionalidad, los resultados descritos por los autores posibilitaron organizar las frases en tres temas, en los cuales se resaltan algunos subtemas de interés para la investigación como se muestra en la tabla de especificaciones y se describen a continuación:

1. Evaluación y Currículo: Este tema incluye ítems relacionados con las concepciones sobre evaluación de aprendizajes, funciones de la evaluación, instrumentos de evaluación y orientaciones del componente curricular en el proceso evaluativo.
2. Política Pública Educativa (PPE): En este se incluyen ítems relacionados con estrategias (Estrategia de Integración de Componentes Curriculares, Día E) y normativas vigentes

(Decreto 1290 de 2009) que son elementos que incluyen orientaciones en los procesos de promoción escolar.

3. Promoción Escolar: Este incluye ítems que se relacionan con las nociones sobre promoción escolar, funciones de la promoción, criterios para la promoción escolar y dilemas asociados a dicho proceso.
4. Esta clasificación dio como resultado nueve proposiciones o situaciones relacionadas con el tema de evaluación y currículo, dos con el de política pública educativa y 19 con el tema de promoción escolar, como se presenta en la tabla7:

Tabla 7. Especificaciones por Temas y Subtemas.

Temas	Subtemas	Proposición /Situación
1. Evaluación y Currículo	1. Nociones de Evaluación	1, 20
	2. Función de la evaluación	3, 6, 15
	3. Instrumentos de evaluación	7, 16
	4. Currículo como orientador de la evaluación	9, 19
2. Política Pública Educativa (PPE)	1. Normativa de la Política Pública Educativa	5
	2. Estrategias de la Política Pública Educativa	10
3. Promoción Escolar	1. Nociones de Promoción Escolar	11, 13
	2. Funciones de la Promoción Escolar	2, 4, 12
	3. Criterios para la Promoción Escolar	8, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28
	4. Dilemas en la Promoción Escolar	14, 18, 25, 29, 30

Finalmente, el proceso de clasificación de frases se ajustó a los componentes actitudinales (Cognitivo, afectivo y de tendencia a la acción) teniendo en cuenta que:

1. El componente Cognitivo está constituido por los hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas sobre lo que se denomina objeto de actitud y del cual emerge el valor o carácter evaluativo que representa para el sujeto.

2. El componente Afectivo corresponde al proceso que avala o rechaza las creencias que pueda tener un sujeto frente a un objeto actitudinal y que son expresados como preferencias, estados de ánimo o emociones que constituyen la evidencia física o emocional que posibilita evaluar el objeto actitudinal.
3. El Componente de Tendencia a la acción que constituye las evidencias de actuación del sujeto, ya sea a favor o en contra del objeto actitudinal, que más que señalar la conducta, permite inferir la intensidad de la acción.

Esta clasificación dio como resultado 46 frases asociadas al componente actitudinal cognitivo, 15 frases al componente afectivo y 59 frases al componente tendencia a la acción, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Especificación por Componente Actitudinal (Cognitivo, Afectivo, Tendencia a la Acción)

Proposición /Situación	Frase	Componente de la Actitud por frase
111	a. b. c. d.	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo
322	a. b. c. d.	Tendencia a la acción Tendencia a la acción Tendencia a la acción Tendencia a la acción
123	a. b. c. d.	Tendencia a la acción Tendencia a la acción Tendencia a la acción Tendencia a la acción
324	a. b. c. d.	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo
215	a. b. c. d.	Tendencia a la acción Tendencia a la acción Tendencia a la acción Afectivo
126	a. b. c. d.	Cognitivo Cognitivo Cognitivo Cognitivo

137	a. Cognitivo b. Cognitivo c. Cognitivo d. Cognitivo
338	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
149	a. Cognitivo b. Cognitivo c. Cognitivo d. Cognitivo
2210	a. Tendencia a la acción b. Cognitivo c. Afectivo d. Afectivo
3111	a. Cognitivo b. Cognitivo c. Cognitivo d. Cognitivo
3212	a. Cognitivo b. Cognitivo c. Cognitivo d. Cognitivo
3113	a. Afectivo b. Afectivo c. Afectivo d. Afectivo
3414	a. Afectivo b. Afectivo c. Afectivo d. Afectivo
1215	a. Cognitivo b. Cognitivo c. Cognitivo d. Cognitivo
1316	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3317	a. Afectivo b. Afectivo c. Cognitivo d. Cognitivo

3418	a. Cognitivo b. Cognitivo c. Cognitivo d. Cognitivo
1419	a. Cognitivo b. Cognitivo c. Cognitivo d. Cognitivo
1120	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Cognitivo d. Cognitivo
3321	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3322	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3323	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3324	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3425	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3326	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3327	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3328	a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción

3429	<ul style="list-style-type: none"> a. Tendencia a la acción b. Tendencia a la acción c. Tendencia a la acción d. Tendencia a la acción
3430	<ul style="list-style-type: none"> a. Afectivo b. Afectivo c. Afectivo d. Afectivo

Nota: El código de la proposición/situación se forma por la combinación, en el orden mostrado, de los números de Tema/Subtema/Proposición, Pregunta o Situación.

Métrica para la evaluación de actitudes hacia la evaluación y promoción escolar en el apartado 2

Para la aplicación del MRM se hace necesario que los participantes valoren cada una de las frases, entre 1 y 9, que acompaña cada proposición, dicha proposición clasificada en términos de temas y subtemas, y las frases categorizadas como adecuadas, plausibles e ingenuas y en términos actitudinales como cognitiva, afectiva y de tendencia a la acción, permitirán identificar la posición de cada participante frente al grado de acuerdo o desacuerdo que tiene frente al reactivo propuesto.

No obstante, a lo descrito en el párrafo anterior, se hace necesario recurrir al uso de escalas simétricas con el propósito de identificar las actitudes positivas y negativas, que para el caso estaría entre -1 (más negativo) y +1(más positivo) en un índice normalizado, en este, los valores entre este rango indican mayor o menor grado de acuerdo con respecto a la categorización de adecuadas, plausibles e ingenuas realizada sobre cada frase.

Lo anterior implica que existe una variación para cada categoría, para el caso de las frases categorizadas como adecuadas con índices actitudinales entre -0.25 y -1 (valores directos entre 1 y 4) señalarían actitudes inadmisibles, por el contrario, índices actitudinales entre 0.25 y 1 (valores directos entre 5 y 9) revelan actitudes admisibles, por su parte, las frases categorizadas como plausibles, al contener

premisas tanto adecuadas como ingenuas en su estructura, arrojarían índices actitudinales favorables cuando se encuentren entre 0,5 y 1 (valores directos entre 4 y 6), por el contrario, valores entre -0,5 y -1 (directos como 1, 2, 8 y 9 que representan los extremos) denotarían índices actitudinales desfavorables, en última instancia en las frases categorizadas como ingenuas los índices actitudinales entre 0,25 y 1, representan los valores más altos en la puntuación al igual que en las frases adecuadas, sin embargo, la diferencia radica en que los valores directos, dados por los participantes, están entre 1 y 4, señalando el desacuerdo frente a lo expresado como inadecuado en la frase, en otras palabras se considera, para cualquiera de los casos, que la actitud es favorable entre más cerca se encuentre al 1, para finalizar, se debe señalar que los valores igual a cero representan posiciones nulas frente a cualquier categoría. Este proceso de normalización corresponde a la lógica expresada por Manassero, Vázquez, y Acevedo Díaz en el COCTS (1996). (ver Tabla 9)

Tabla 9. Escalamiento de los valores directos a los normalizados.

	Total Desacuerdo	Desacuerdo Alto	Desacuerdo Medio	Desacuerdo Bajo	Indeciso	Acuerdo Bajo	Acuerdo Medio	Acuerdo Alto	Total Acuerdo
Valor Directo	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Valor actitudinal normalizado									
Apropiada	-1	-0,75	-0,50	-0,25	0	0,25	0,50	0,75	1
Plausible	-1	-0,50	0	0,50	1	0,50	0	-0,50	-1
Ingenua	1	0,75	0,50	0,25	0	-0,25	-0,50	-0,75	-1

Nota: Adaptado de Manassero Vázquez, y Acevedo Díaz (1996)

Lo anterior permitirá hacer análisis desde tres perspectivas, la primera, por individuo, es decir se obtendrá el índice actitudinal para cada uno de los participantes en cada una de las frases, la segunda por categoría y la tercera por tema.

Codificación de las frases del COEPE apartado 2

Como se mostró, las frases del COEPE se encuentran clasificadas bajo cuatro aspectos, el tema, los subtemas, las categorías y los componentes, esta clasificación posibilitó la elaboración de códigos para cada frase, los cuales se forman por la combinación del tema que puede ser un número de 1 a 3, el subtema que puede estar representado por un número de 1 a 4, la Proposición, Pregunta o Situación, que se representa por un número que va de 1 a 30, la frase que se representa por una letra minúscula (a, b, c, d), la categoría que se representa con la letra mayúscula A si es apropiada, con la P si es plausible o con la I si es ingenua y el componente de actitud que se representa con la letra mayúscula C si es de tipo cognitivo, T si corresponde a tendencia a la acción y A si es de tipo afectivo, como se muestra en la tabla 10:

Tabla 10. Sistema de codificación por frase.

Temas	Subtema	Proposición	Frase	Componente de actitud	Categoría	Código por frase
1	1	1	a	Cognitivo	Plausible	111aCP
Temas	Subtema	Proposición/Situación		Códigos		
1. Evaluación y Currículo	1. Nociones de Evaluación	1, 20		111aCP, 111bCA 111cCP, 111dCI 1120aTP, 1120bTI 1120cCA, 1120dCP		
	2. Función de la evaluación	3, 6, 15		123aTP, 123bTI 123cTP, 123dTA 126aCI, 126bCP 126cCP, 126dCA 1215aCA, 1215bCP 1215cCI, 1215dCP		
	3. Instrumentos de evaluación	7, 16		137aCI, 137bCA 137cCP, 137dCI 1316aTP, 1316bTI 1316cTP, 1316dTA		
	4. Currículo como orientador de la evaluación	9, 19		149aCI, 149bCP 149cCP, 149dCA 1419aCA, 1419bCP 1419cCI, 1419dCP		

2. Política Pública Educativa (PPE)	1. Normativa de la Política Pública Educativa	5	215aTA, 215bTP 215cTI, 215dAP
	2. Estrategias de la Política Pública Educativa	10	2210aTI, 2210bCP 2210cAA, 2210dAP
3. Promoción Escolar	1. Nociones de Promoción Escolar	11, 13	3111aCI, 3111bCP 3111cCA, 3111dCP 3113aAI, 3113bAA 3113cAP, 3113dAP
	2. Funciones de la Promoción Escolar	2, 4, 12	322aTP, 322bTI 322cTA, 322dTI 324aCA, 324bCP 324cCP, 324dCI 3212aCA, 3212bCP 3212cCP, 3212dCI
	3. Criterios para la Promoción Escolar	8, 17, 21,22, 23, 24 26, 27, 28	338aTA, 338bTI 338cTP, 338dTP 3317aAI, 3317bAP 3317cCP, 3317dCA 3321aTP, 3321bTI 3321cTP, 3321dTA 3322aTP, 3322bTP 3322cTI, 3322dTA 3323aTP, 3323bTA 3323cTP, 3323dTI 3324aTA, 3324bTI 3324cTP, 3324dTP 3326aTA, 3326bTI 3326cTP, 3326dTP 3327aTP, 3327bTA 3327cTP, 3327dTI 3328aTI, 3328bTP 3328cTP, 3328dTA
	4. Dilemas en la Promoción Escolar	14, 18, 25, 29, 30	3414aAA, 3414bAP 3414cAI, 3414dAP 3418aCA, 3418bCP 3418cCP, 3418dCI 3425aTI, 3425bTP 3425cTA, 3425dTP 3429aTA, 3429bTP 3429cTI, 3429dTP 3430aAP, 3430bAA 3430cAI, 3430dAP

Nota: El código se forma por la combinación de Tema/Subtema/Proposición, Pregunta o Situación/Frase/Categoría/Componente de actitud.

Los resultados a presentar se basan en dos índices derivados de los datos, el primero, denominado índice actitudinal global que corresponde a la media aritmética que resulta de los datos entre los participantes por frase y el índice actitudinal ponderado que se obtiene como el promedio por el conjunto de frases por participante como se muestra en la tabla 11:

Tabla 11. Obtención de los Índices actitudinales globales y ponderados.

Participantes	Proposición				Promedio por todas las frases o Índice Actitudinal Ponderado
	Valores normalizados por Frases				
	1a	1b	1c	1d	
Participante	-1	1	-1	0	-0,25
Participante	0	1	0	1	0,5
Participante	0	1	-1	0	0
Participante	-1	0,75	0	0	-0,0625
Índice Actitudinal Global o Promedio por frase	-0,5	0,94	-0,5	0,25	

Desde esta perspectiva los índices obtenidos permitirán señalar que los valores entre más cercanos se encuentren del +1 se asocian a actitudes positivas, por el contrario, mientras más se acerquen a -1, se consideraran actitudes negativas, cuyo análisis dependerá de la categoría en la que se encuentre clasificada cada frase.

Descripción Apartado 3. Diferencial Semántico

El diferencial semántico (ver material complementario MC-6), se estructuró a partir de escalas que posibiliten estabilizar progresivamente el espacio semántico, la diferencia corresponde, por tanto, a la ubicación dentro del mismo espacio entre los adjetivos bipolares propuestos, es decir, al lugar donde el participante considere o exprese mejor su sentir o parecer, con respecto al contenido al que hace referencia la escala de siete valores, como se muestra en la tabla 12.

Tabla 12. Escala del diferencial semántico.

Frase	La estrategia denominada "Plan de Refuerzo" me produce:								
Valores de Escala	1	2	3	4	5	6	7		
Adjetivos Bipolares	Entusiasmo						Apatía		
	Desinterés						Interés		
	Motivación						Desmotivación		
	Preocupación						Tranquilidad		
	Atracción						Rechazo		
Valores Diferenciales con posición intercalada	Positivo	3	2	1	0	-1	-2	-3	Negativo
	Negativo	-3	-2	-1	0	1	2	3	Positivo

Adicionalmente, la construcción del diferencial semántico, requirió la elaboración de un listado de adjetivos (tabla 13), organizados de manera intercalada para no sesgar las respuestas del participante y que correspondieran a la intención del estudio, es decir, a conceptos o situaciones relacionadas con el proceso de promoción escolar, lo anterior con el propósito de identificar aspectos afectivos con respecto a dichos conceptos o situaciones, que organizado en cinco escalas, cada una clasificada en las dimensiones de significado propuesta por Osgood (1962), permitiera, posterior al proceso de validación por pilotaje y jueces expertos, la construcción de los perfiles de los participantes y de los casos.

Tabla 13. Clasificación de los adjetivos por frase.

Frase	Adjetivos
La estrategia denominada "Plan de Refuerzo", me produce:	Entusiasmo/Apatía Desinterés/Interés Motivación/Desmotivación Preocupación/Despreocupación Atracción/Rechazo
Cuando no logro que los estudiantes aprendan los contenidos de ciencias que imparto, me siento:	Competente/Incompetente Despreocupado/Preocupado Angustiado/Tranquilo Motivado/Desmotivado Pesimista/Optimista

<p>La frase "tiene que promover al estudiante" me produce:</p>	<p>Serenidad/Rabia Desconfianza/Confianza Despreocupación/Preocupación Insatisfacción/Satisfacción Motivación/Desmotivación</p>
<p>Promover sin tener en cuenta los resultados, me parece:</p>	<p>Honesto/Deshonesto Injusto/Justo Necesario/Innecesario Imprudente/Prudente Honroso/Deshonroso</p>
<p>Promover estudiantes que no alcanzan los aprendizajes básicos, me hacen sentir:</p>	<p>Vergüenza/ Desvergüenza Autónomo/Subordinado Desmotivado/Motivado Preocupado/Despreocupado Idóneo/Inapropiado</p>

Métrica para la evaluación del diferencial semántico del apartado 3

Para la sistematización de los resultados, se promediarán por tanto las respuestas de cada participante y el valor resultante será ubicado dentro de la escala entre +3 y -3, esto posibilitará identificar el perfil asociado al concepto o situación propuesta para cada grupo de adjetivos.

Validación del Instrumento

El proceso de validación se dio por tres vías, la primera de tipo teórico, que posibilitó, a partir de la revisión de la literatura, la construcción de forma inductiva de las proposiciones, afirmaciones o situaciones formuladas en el cuestionario; la segunda correspondió a la validación del contenido que resultó de la evaluación por parte de tres jueces expertos, con perfiles bien definidos, especialistas en evaluación educativa y actitudes, quienes, a partir de un protocolo diseñado para tal fin (ver material complementario MC-8), emitieron juicios sobre la redacción, la exhaustividad, la relevancia del ítem, especificando si existe la necesidad de evaluar el aspecto en cuestión, la pertinencia, identificando que el ítem en verdad evalúe características del tema sobre el que se pretende indagar con el cuestionario; el tercer camino consistió en un estudio piloto con diez profesores en ejercicio de ciencias naturales.

Los resultados obtenidos en el proceso de validación permitieron establecer los ajustes relacionados en la tabla 14:

Tabla 14. Modificaciones del instrumento en el proceso de validación

Apartado	Ajustes
1	Se suprimió, grados que atiende y último título obtenido
2	Modificación proposición 2, 8, 12, 14,16, 19,20,21 y 29, por redacción, categoría y componente evaluado
3	Modificación de los pares de adjetivos Frase 1 Literal d Frase 3 Literal b Frase 4 literal d Frase 5 literal a

El **alfa de Cronbach** obtenido durante el proceso de validación fue de **0,89** con respecto a los ítems del apartado dos, el del diferencial semántico fue de **0,63**, valores que señalan, para el segundo apartado una confiabilidad alta y, por el contrario, una confiabilidad baja para el tercer apartado; se espera, que posterior a la realización de los ajustes sugeridos, se manifiesten cambios que aumenten el valor de la confiabilidad en ambos casos.

Posibilidades desde la racionalidad mixta: La triangulación

La triangulación es una técnica que permite establecer tendencias y discrepancias en los resultados obtenidos en la fase de recolección de datos, lo cual “contribuye a que los análisis y los resultados sean más confiables” (Lozano, 2017 en Páramo, p. 27, 2017). Para los fines propuestos en esta investigación se seleccionó el proceso de triangulación de datos, que retomando a Denzin (1970) hace referencia a la comparación entre la variedad de datos recabados desde distintas racionalidades metodológicas, premisa que es coherente con la complementariedad propuesta en el enfoque investigativo de esta indagación.

Desde lo descrito, se pretende ampliar el marco de análisis e interpretación de la realidad indagada, es decir, todo aquello relacionado

con las actitudes de los profesores de ciencias hacia la promoción escolar, esta ampliación, demanda una mirada holística que permita la identificación de divergencias, la consolidación de nuevos puntos de vista y por tanto prolongación del espectro de aplicación.

Análisis de datos y resultados

Posterior al proceso de recolección de datos, por medio de los documentos institucionales, la realización de las entrevistas y la aplicación del cuestionario de opiniones sobre evaluación y promoción escolar, se procedió al análisis de los resultados, esto con el propósito de extraer información relevante que posibilite dar respuesta a los objetivos planteados.

Desde esta perspectiva, este capítulo se preocupa por presentar de manera sistemática, posterior a la revisión y validación de cada uno de los instrumentos, los hallazgos obtenidos por los mismos. de esta manera, en la primera parte se presenta la caracterización de la población objeto de estudio y su distribución en los cuatro casos propuestos, en esta se incluyen los análisis descriptivos de tipo personal y profesional de los participantes.

En la segunda parte se presentan los resultados obtenidos desde la racionalidad cualitativa, esto a partir del análisis de contenido realizado a los documentos institucionales que permitieron tener acceso a temas, que dichos documentos abordan, asociados a la evaluación de los aprendizajes, la promoción escolar y la normatividad vigente, lo cual da respuesta a lo planteado en el primer objetivo de esta investigación.

La tercera parte de este capítulo, mantiene el análisis de contenido como técnica, sin embargo, se interesa por los datos obtenidos a partir de las entrevistas estructuradas realizadas a los profesores que ejercen como jefes de área en cada una de las instituciones participantes, en esta se recabó información asociada a los mismos conceptos que se revisaron en los documentos institucionales, con el propósito de dar respuesta al objetivo específico de investigación número dos, que se interesa por conocer los criterios que el profesor de ciencias asocia con la promoción escolar.

La cuarta parte responde a la racionalidad cualitativa, esta se encarga de presentar los resultados obtenidos con la aplicación del Cuestionario

de Opiniones sobre Evaluación y Promoción Escolar (COEPE), que fue diseñado para dar respuesta al objetivo tres que se ocupa de medir las actitudes de los profesores de ciencias hacia la promoción escolar, dicho cuestionario está constituido por tres apartados, el primero que recaba la información de datos personales, que se presentará por cada caso, el segundo que recoge los datos obtenidos a partir del modelo de respuesta múltiple y el tercero que señala los datos recopilados a partir de un diferencial semántico.

Para finalizar, la quinta parte se encarga de señalar los resultados obtenidos con la técnica de triangulación de datos, con el propósito de construir metainferencias a partir de la concordancia o divergencia entre los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos, lo cual permitirá ampliar el marco de análisis para la elaboración de conclusiones que respondan a lo propuesto en el objetivo general.

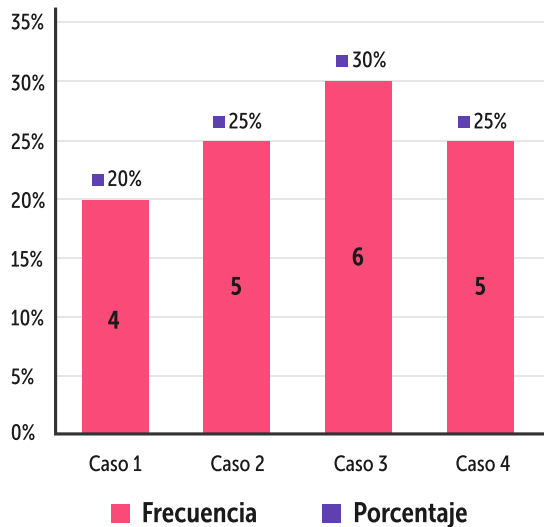
Caracterización de la Población Objeto de Estudio

La población objeto de estudio está conformada por una muestra por conveniencia de 20 profesores del área de ciencias naturales y educación ambiental de cuatro instituciones educativas del distrito capital, dicha muestra se divide en cuatro casos representados por cada una de las instituciones participantes, que como se muestra en la tabla 15 y la figura 8, se distribuyen de la siguiente manera: cuatro en el caso 1 que representa el 20% de la muestra, cinco en el caso 2 que representa el 25 %, seis en el caso 3 que representa el 30% y cinco en el caso 4 que representa el 25%.

Tabla 15. Participantes distribuidos por Caso

No. de caso	Frecuencia	Porcentaje
Caso 1	4	20,0
Caso 2	5	25,0
Caso 3	6	30,0
Caso 4	5	25,0
Total	20	100,0

Figura 8. Participantes distribuidos por Caso.



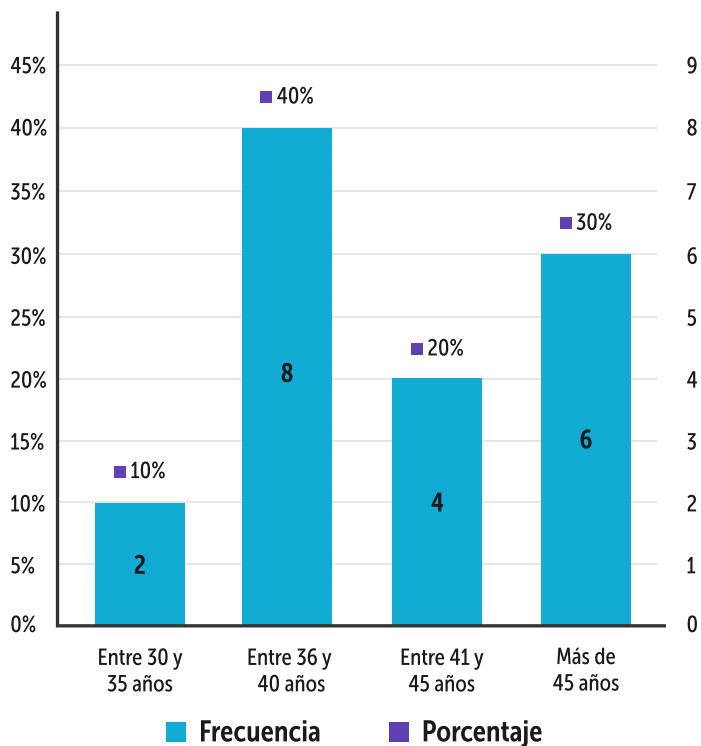
Análisis Descriptivo Datos Personales

Edad

El rango de edad de la población fue distribuido en cuatro categorías, entre 30 y 35 años, 36 y 40 años, 41 y 45 años y más de 45, como se ilustra en la tabla 16 y la figura 9, en estas referencias es posible observar una distribución heterogénea de la población con porcentajes de 10%, 40%, 20% y 30% respectivamente.

Tabla 16. Distribución del rango de edad de los participantes.

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
Entre 30 y 35 años	2	10,0
Entre 36 y 40 años	8	40,0
Entre 41 y 45 años	4	20,0
Más de 45 años	6	30,0
Total	20	100,0

Figura 9. Distribución del rango de Edad de los Participantes.

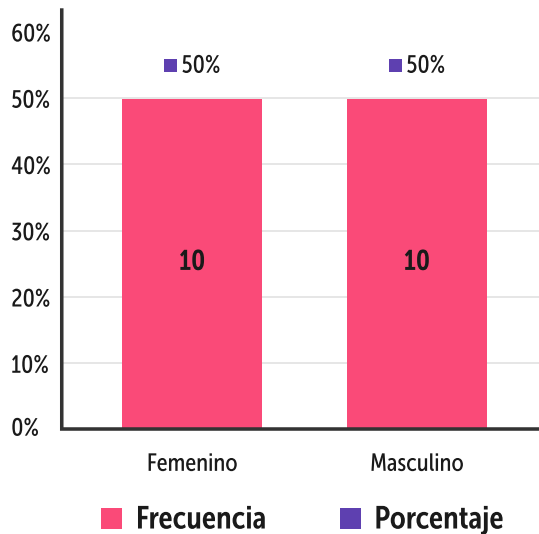
Género

En cuanto al género, la tabla17 y la figura10 dejan ver que se presenta una distribución homogénea, 50% mujeres y 50% hombres.

Tabla 17. Distribución de la población por Género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	10	50,0
Masculino	10	50,0
Total	20	100,0

Figura 10. Distribución de la población por género.



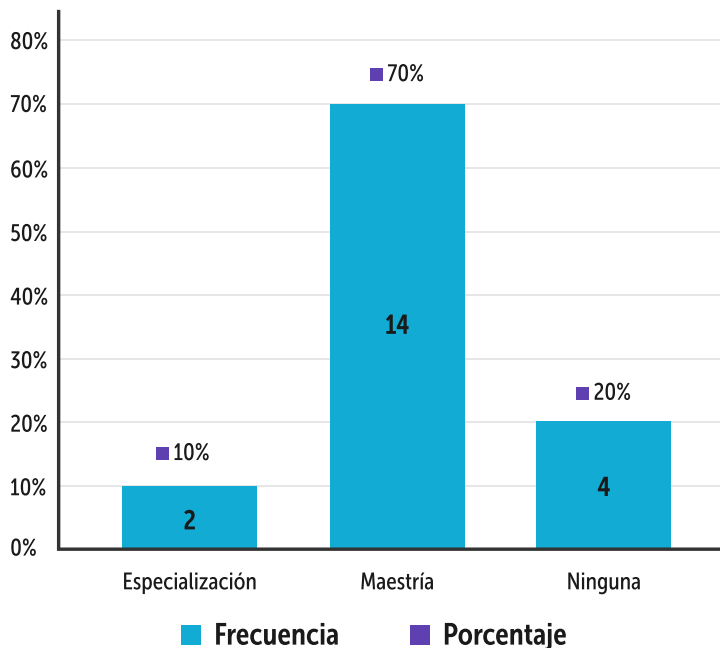
Análisis Descriptivos Datos Profesionales

Profesión

En cuanto a la profesión de los participantes, en el estudio se encontró una gama de profesiones que van desde la ingeniería química, licenciado en biología, licenciado en biología y química, licenciado en física y licenciado en química, con una representatividad del 5%, 45%, 5%, 20% y 25% respectivamente como se señala en la tabla 18 y la figura 11.

Tabla 18. Distribución de la población por profesión

Profesión	Frecuencia	Porcentaje
Ingeniero Químico	1	5,0
Licenciado en Biología	9	45,0
Licenciado en Biología y Química	1	5,0
Licenciado en Física	4	20,0
Licenciado en Química	5	25,0
Total	20	100,0

Figura 11. Distribución de la población por profesión

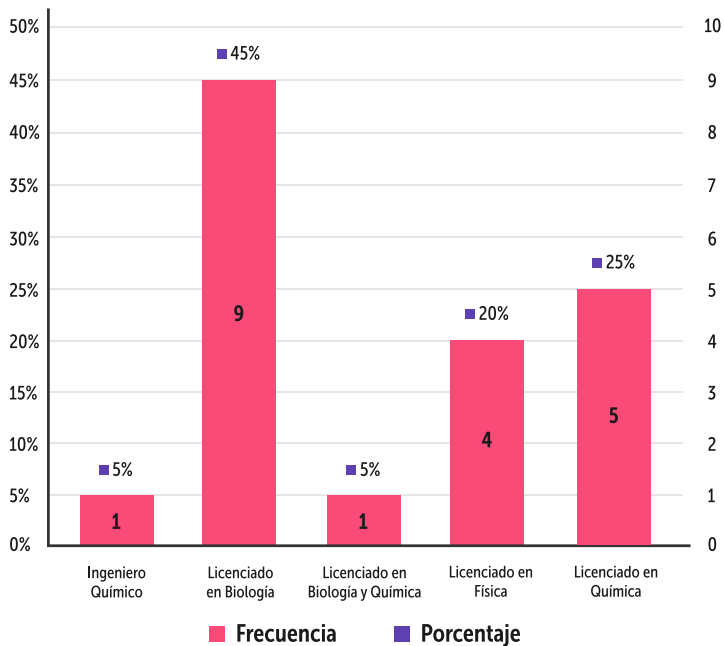
Formación Pos-gradual

Con relación a la formación pos-gradual la población se encuentra distribuida en dos categorías, 10% con especialización y 70% con maestría, el 20% restante no ha adelantado ningún tipo de formación pos-gradual, como se muestra en la tabla 19 y la figura 12.

Tabla 19. Distribución de la población por formación pos-gradual.

Formación pos-gradual	Frecuencia	Porcentaje
Especialización	2	10,0
Maestría	14	70,0
Ninguna	4	20,0
Total	20	100,0

Figura 12. Distribución de la población por formación pos-gradual.

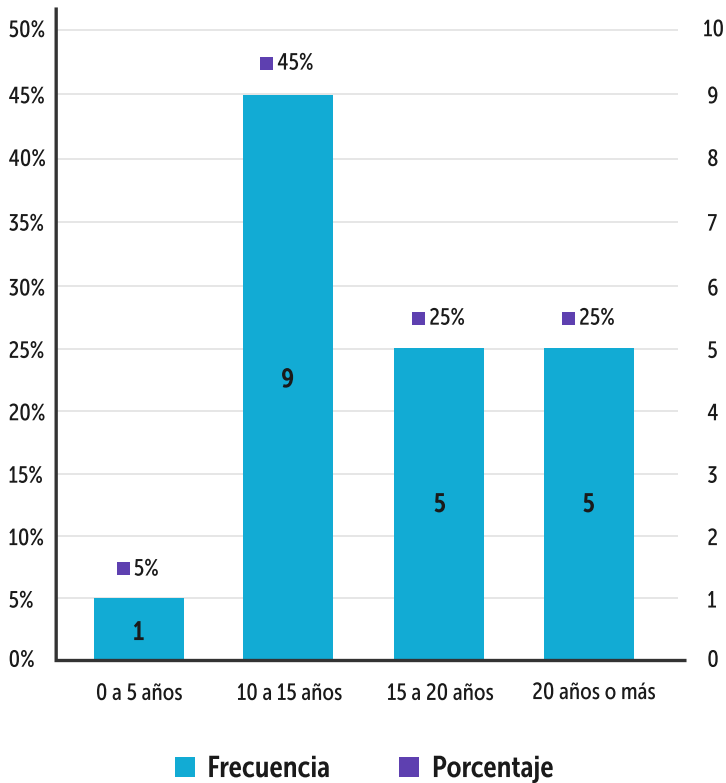


Años de Experiencia como Docente

En cuanto al tiempo de experiencia docente de los participantes se encontró que la distribución es heterogénea, el mayor porcentaje, 45%, corresponde al rango entre 10 y 15 años, seguido por los rangos de 15 a 20 o 20 o más con un 25% respectivamente, se finaliza con el rango de 0 a 5 con un 5% de representatividad. (ver tabla 20 y figura 13)

Tabla 20. Distribución de la población por años de experiencia

Años de experiencia	Frecuencia	Porcentaje
0 a 5	1	5,0
10 a 15	9	45,0
15 a 20	5	25,0
20 o más	5	25,0
Total	20	100,0

Figura 13. Distribución de la población por años de experiencia.

Vale la pena aclarar que este análisis descriptivo de la población objeto de estudio, es funcional a la técnica de entrevista, en la cual se elaboraron cuestionamientos relacionados, es decir, se preguntó por la formación académica y pos-gradual, los años de experiencia y el área de desempeño, de esta manera, los análisis posteriores no incluirán, con el propósito de no ser repetitivo, la información que fue tratada en esta sección o descrita en la metodología relacionada con la descripción de los casos seleccionados.

Análisis de Contenido de Documentos Institucionales

Con el propósito de describir los componentes curriculares que orientan los procesos de evaluación y promoción escolar en las instituciones participantes, se realizó el análisis de contenido a la unidad hermenéutica denominada Sistema de Evaluación de Estudiantes (SIEE), de cada una de las instituciones participantes, las cuales representan los casos de investigación. Este análisis, se realizó bajo el sistema de categorías, las cuales fueron definidas desde la construcción del marco teórico de referencia, y que corresponden a las que se presentan en el marco metodológico.

Análisis del SIEE Caso 1.

Categoría Evaluación y Currículo

Subcategoría - Nociones de la Evaluación

Los resultados de este análisis de contenido se presentan en la tabla 18, en esta se sintetizan las citas que definen la evaluación a nivel institucional en el caso 1, cada una de ellas, proporciona un referente para la comprensión de la subcategoría y permite hacer inferencias sobre la misma, es decir, permite evidenciar a qué perspectiva de la evaluación corresponde o señalar si existen características que denoten hibridación de tendencias evaluativas y al mismo tiempo verificar si existen contradicciones teóricas y prácticas en lo que se define como evaluación institucionalmente.

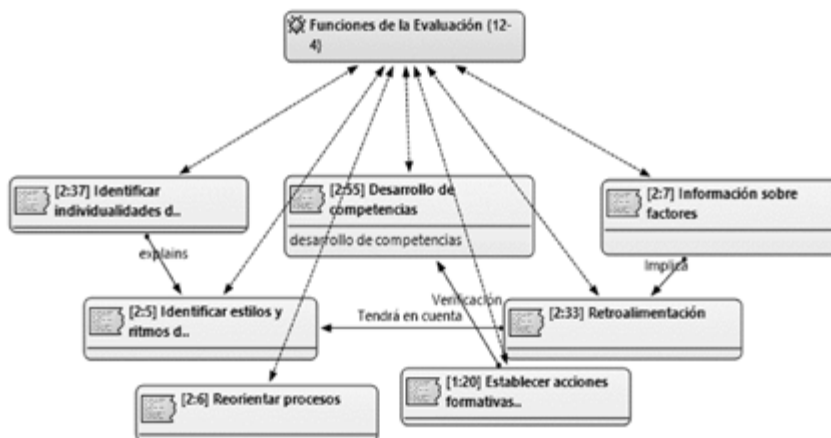
Desde esta perspectiva, la unidad hermenéutica, denominada SIEE-C1, mostró que la institución educativa define la evaluación como un proceso integral y permanente que valora el nivel de desempeño y

el desarrollo de competencias, que, de manera objetiva, de razón del rendimiento de un estudiante, como se señala en la figura 14. Esta noción se asocia con la tercera generación de la evaluación educativa, propuesta por Guba y Lincoln, que se interesa por interpretar los datos y emitir juicios de valor.

Tabla 21. Citas código SIEE-C1-1.1

Código	Citas
SIEE-C1-1.1	<ul style="list-style-type: none"> -Proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes, -Objetividad -Integral -Diagnostica y continúa -De Mejoramiento -Evaluación integral del rendimiento del estudiante para cada área y asignatura durante todo el año. Esta evaluación tendrá en cuenta el desarrollo de competencias del estudiante propuestas para el año lectivo. -Permanente y continúa constituyéndose en un espacio de reflexión y responsabilidad

Figura 14. Red código SIEE-C1-1.1



Subcategoría – Función de la Evaluación.

Los datos obtenidos en este proceso se sintetizan en la tabla 22, estos permiten dilucidar contenidos relacionados con las funciones de la evaluación, los cuales denotan una multiplicidad de factores relacionados con la subcategoría analizada, es decir, que el documento en sí mismo señala diversas funciones de la evaluación, que para el propósito de esta investigación requieren ser abreviados en tres funciones latentes, que se reflejan en las citas extraídas de la unidad hermenéutica.

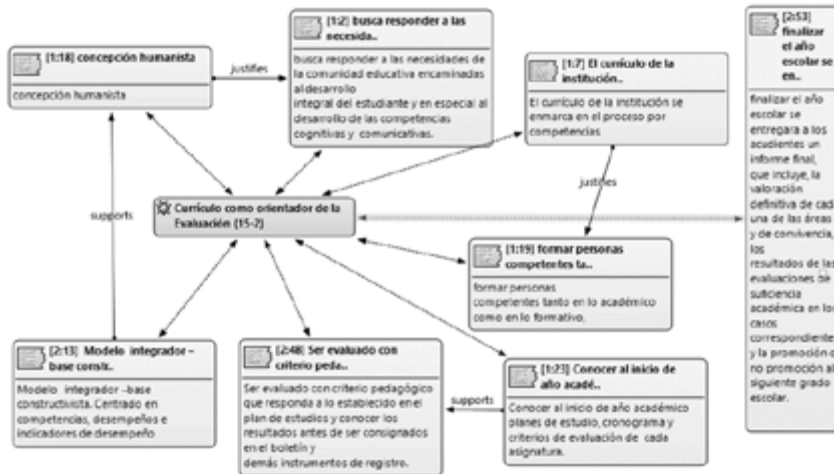
Dicha multiplicidad de funciones permite inferir que para el caso 1, la subcategoría analizada (ver figura 15) se condensa en tres rutas, como se señala a continuación:

1. Ofrecer información sobre el estudiante y los factores que inciden en el rendimiento académico y en la práctica pedagógica.
2. Establecer acciones formativas y de seguimiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Verificar el desarrollo de competencias y determinar la promoción escolar.

Tabla 22. Citas código SIEE-C1-1.2

Código	Citas
SIEE-C1-1.2	<ul style="list-style-type: none"> -Para aprender y mejorar -Fomentar acciones de carácter formativo y hacer seguimiento de sus efectos en los estudiantes. -Brindar información oportuna sobre el rendimiento escolar de los estudiantes -Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. -Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos

Figura 15. Red código SIEE-C1-1.2



Acercar

Subcategoría – Instrumentos de Evaluación

Con respecto a esta subcategoría, las citas extraídas hacen referencia a todo aquello que se utiliza para cumplir con las funciones de la evaluación, de esta manera la tabla 23, permite evidenciar que la institución utiliza instrumentos de la evaluación formativa, tales como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, estrechamente vinculados a otras herramientas evaluativas como las tareas, exposiciones entre otras, también señala instrumentos coherentes con la intención de establecer acciones de seguimiento como las mallas de aprendizaje, el plan de mejoramiento o las pruebas de suficiencia.

Cada uno de los instrumentos señalados en la unidad hermenéutica, permiten verificar el alcance de competencias y posibilitan establecer en qué nivel de desempeño, propuesto desde el Decreto 1290, se encuentra cada estudiante, es decir que dichos instrumentos son susceptibles de ser valorados y por tanto calificados.

Tabla 23. Citas código SIEE-C1-1.3

Código	Citas
SIEE-C1-1.3	<ul style="list-style-type: none"> -Mallas de aprendizaje, que garantizan el fortalecimiento de la educación integral de los estudiantes -Tareas, los trabajos, talleres y/o evaluaciones -Heteroevaluación: 85 % la realiza el docente. -Coevaluación: 5 % la realizan los estudiantes en grupos -Autoevaluación: 10% la realiza cada estudiante -Pruebas de suficiencia académica -Plan de mejoramiento bimestral

2.11.1.4 Subcategoría - Currículo como orientador de la Evaluación

A esta subcategoría se asocian citas que consolidan la idea de que el currículo orienta los procesos evaluativos, estas citas señalan, que es desde el currículo que se define el enfoque y el modelo pedagógico como el eje central de las dinámicas educativas, desde esta perspectiva, las citas relacionadas en la tabla 24, posibilitan identificar que es desde lo curricular que se definen los criterios de evaluación y promoción, los instrumentos, la estructura de los planes de estudio y los procesos de comunicación entre la familia y la institución. Adicionalmente, aunque no sea evidente en la unidad hermenéutica, las citas pueden darnos información sobre la perspectiva curricular que tiene la institución.

Para el caso analizado se evidencia que el currículo está asociado a la perspectiva práctica, es decir que su interés se centra en las interacciones que se puedan establecer entre los miembros de la comunidad educativa, preocupándose más por la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje, es por esta razón que las citas confirman la influencia de la perspectiva curricular sobre los procesos de evaluación y promoción, dado que estos responden al contexto y a procesos reflexivos, como se muestra en la figura 17.

Categoría Política Pública Educativa asociada a la Promoción

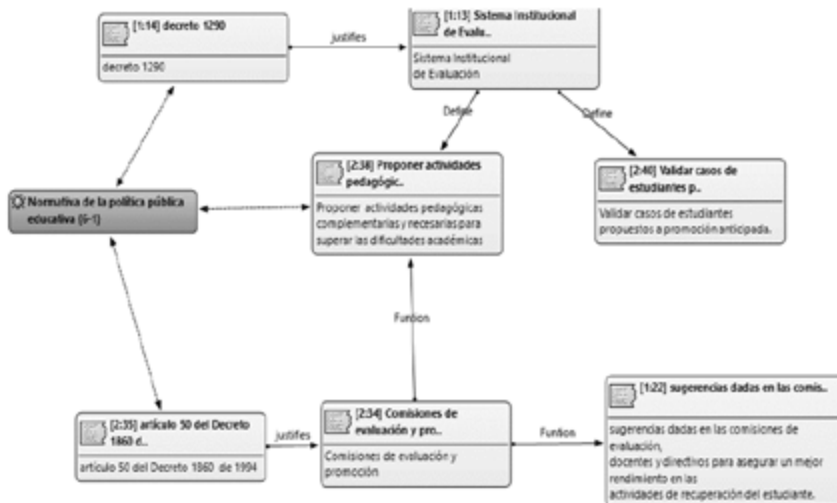
Subcategoría – Normativa de la Política Pública Educativa asociada a la Promoción Escolar

En esta subcategoría se encuentran citas que se asocian con el Decreto 1290 de 2009, que orienta lo relacionado con la evaluación y promoción de estudiantes, en este se otorga autonomía a los colegios para que definan y creen su sistema institucional de evaluación, desde esta perspectiva, los hallazgos, sintetizados en la tabla 25 y la figura 18, apuntan a citas que señalan aspectos operativos del sistema de evaluación guiados por dicho decreto, adicionalmente las citas mencionan el artículo 50 del Decreto 1860 de 1994 donde se define la necesidad de comisiones de evaluación y las funciones de la misma, que se relacionan con la toma de decisiones en cuanto a promoción anticipada, seguimiento de casos con debilidades académicas y el establecimiento de estrategias para la superación de las mismas.

Tabla 25. Citas código SIEE-C1-2.1

Código	Citas
SIEE-C1-2.1	<ul style="list-style-type: none"> -Además de los deberes establecidos en la Constitución Política y la ley, en especial el decreto 1290 del 2009 que reglamenta la evaluación y promoción de los estudiantes -Artículo 50 del Decreto 1860 de 1994 – Comisiones de Evaluación y Promoción -Proponer actividades pedagógicas complementarias y necesarias para superar las dificultades académicas -Sugerencias dadas en las comisiones de evaluación, docentes y directivos para asegurar un mejor rendimiento en las actividades de recuperación del estudiante. -Validar casos de estudiantes propuestos para promoción anticipada.

Figura 18. Red código SIEE-C1-2.



Subcategoría - Estrategias de la Política Pública Educativa asociada a la Promoción Escolar

Las citas presentadas en la tabla 26 y la figura 19, recogen información que apunta hacia las estrategias de la política educativa relacionada con la promoción escolar, en esta se señalan las actividades de nivelación, las pruebas censales nacionales e internacionales que determinan la calidad, los estándares básicos, la participación de la comunidad en la construcción del sistema de evaluación, la repitencia y la matrícula en observación.

Vale la pena señalar que en la unidad hermenéutica no se encontraron evidencias que relacionen las estrategias de integración curricular, en las que se incluye el día E y el índice sintético de calidad educativa.

Tabla 26. Citas código SIEE-C1_2.2.

Tabla 26. Citas código SIEE-C1_2.2

Código	Citas
SIEE-C1-2.2	<ul style="list-style-type: none"> -Presentar actividades de nivelación de cada periodo y prueba de superación final según los estipulas el Decreto 1290 y el SIE. -Pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares Internacionales -Pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. -Promover la participación de los Padres de Familia en la evaluación del proceso de los Estudiantes. -Si es un estudiante que presenta repetencia académica del grado, debe reportar en el primer periodo de año inmediatamente siguiente sus valoraciones en como mínimo desempeño básico en todas las asignaturas de lo contrario su matrícula queda en observación.

Figura 19. Red código SIEE-C1-2.2



Categoría Promoción Escolar

Subcategoría - Criterios de Promoción Escolar

Los criterios de promoción citados señalan la manera en la que la institución determina los aspectos con los cuales promueve o no a un estudiante, estos responden a una lógica cuantitativa, en la que establece equivalencia y una

cualitativa en la que define el perfil asociado a cada nivel de desempeño, como lo describen las citas que se muestran en la tabla 27.

Código	Citas
SIEE-C1-3.3	<ul style="list-style-type: none"> -La promoción se hará por áreas. -La valoración mínima de aprobación es el nivel básico o su equivalente numérico 65. -La promoción se hará por grados y ciclos según su grado de desarrollo. -Aprueba todas las áreas del plan de estudios. -Observar y mantener un alto grado de responsabilidad y compromiso con el proceso de formación y rendimiento académico. -El estudiante deberá desarrollar los indicadores de desempeño no superados durante el bimestre inmediatamente anterior. -No se aprueba un área o asignatura si la inasistencia supera el 20 % de fallas injustificadas en el bimestre o su acumulación en el año escolar. -La NO promoción será máximo del 6% institucional y el siguiente año no podrá superar este porcentaje. -Valoración entre 10 a 64 Equivalente a Desempeño Bajo Descripción: El estudiante presenta actitud insuficiente, desinterés ante los valores y la filosofía del colegio, No adquiere los requerimientos mínimos para alcanzar los desempeños básicos necesarios en el área, para lo cual se debe realizar Plan de Mejora y Superación de dificultades. -Valoración entre 65 a 74 Equivalente a Desempeño Básico Descripción: El estudiante presenta una actitud y comportamiento aceptable con los valores y la filosofía del colegio, cumpliendo los requerimientos mínimos para alcanzar los desempeños necesarios en el área. -Valoración entre 75 a 89 Equivalente a Desempeño Alto Descripción: El estudiante mantiene una actitud positiva y comportamiento sobresaliente dentro de los valores, filosofía del colegio, alcanzando satisfactoriamente los logros propuestos en su proceso de aprendizaje. -Valoración entre 90 a 100 Equivalente a Desempeño Superior descripción: El estudiante asume un comportamiento excelente y acorde con los valores y la filosofía propuesta por la institución, alcanzando óptimamente los logros propuestos y ejecutando de manera apropiada los procesos que le permiten enriquecer su aprendizaje. -Aprueba todas las áreas del plan de estudios.

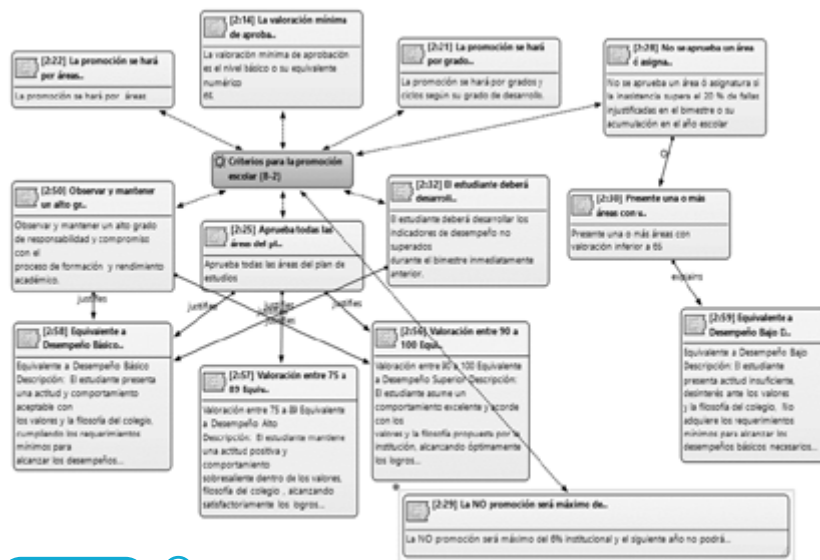
Tabla 27. Citas código SIEE-C1-3.3

En términos cualitativos, el documento menciona aspectos asociados a la responsabilidad, el compromiso, la asistencia, la actitud y comportamiento, sin embargo, desde la parte cuantitativa enfatiza en

la valoración como el aspecto decisorio de promoción, definiendo que la aprobación corresponde mínimo a un desempeño básico en cada asignatura o al promedio de los valores obtenidos por área, esto implica que el estudiante puede ser promovido con asignaturas reprobadas, siempre y cuando, el promedio del área sea igual o superior a 65, como se señala en la figura 21.

Adicionalmente, define un tope de no promoción correspondiente al 6%, esto quiere decir que el 94% de la población estudiantil debe ser promovida, según el documento analizado, respetando los criterios establecidos.

Figura 20. Red código SIEE-C1-3.3



Subcategoría Dilemas en la Promoción Escolar

En esta subcategoría se relacionan aquellos aspectos que, en términos de la promoción escolar, suscita criterios diferenciales para la promoción escolar, es decir que ajustan los parámetros establecidos sobre los criterios establecidos, desde esta perspectiva, las citas que se muestran en la Tabla 25, recogen aspectos asociados con estudiantes con capacidades diversas, en estado de embarazo, con dificultades de

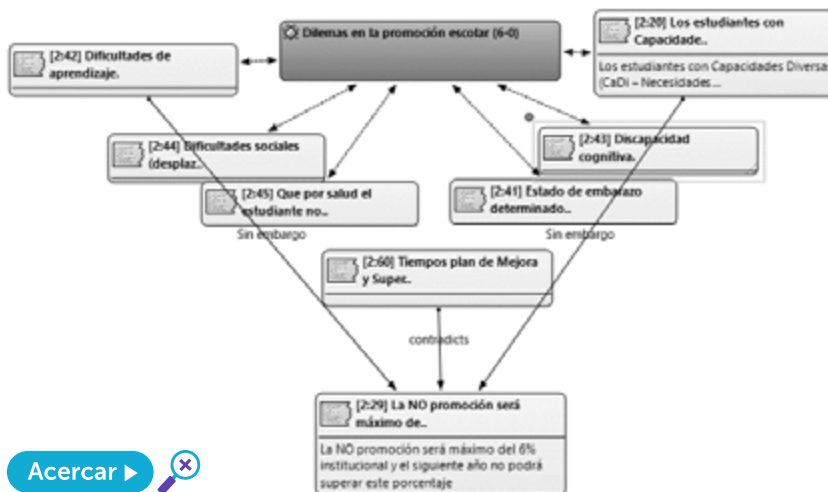
aprendizaje, discapacidad cognitiva, dificultades sociales, estado de salud que conlleve a una incapacidad física.

Adicionalmente, se incluye en esta subcategoría el plan de mejoramiento y superación, dado que este supone resarcir dificultades académicas en tiempos más cortos que los propuestos en la estructura curricular, es decir, que el dilema se asocia con el tiempo disponible para la aplicación de las estrategias de nivelación y la imposibilidad de verificar el desarrollo de competencias y desempeños en plazos cortos, como se relaciona en la Figura 22.

Tabla 28. Citas código SIEE-C1-3.4

Código	Citas
SIEE-C1-3.4	<ul style="list-style-type: none"> -Los estudiantes con Capacidades Diversas (CaDi – Necesidades Educativas especiales y permanentes) que tengan actualizada su valoración media en la cual se describen sus necesidades específicas, asistan a terapias especializadas como terapia física, de lenguaje u ocupacionales, que muestren esfuerzo y dedicación en la entrega de sus actividades académicas serán evaluados entre 65 y 100. -La NO promoción será máximo del 6% institucional y el siguiente año no podrá superar este porcentaje. -Estado de embarazo determinado en alto riesgo. -Dificultades de aprendizaje. -Discapacidad cognitiva. -Dificultades sociales (desplazamiento forzado, estados de vulnerabilidad y demás dificultades que se generen al núcleo familiar). -Que por salud el estudiante no asista regularmente al colegio, certificada por la EPS. -Plan de Mejora y Superación de dificultades. Desarrollar los indicadores de desempeño no superados durante el bimestre inmediatamente anterior a la pérdida de la asignatura o área.

Figura 21. Red código SIEE-C1-3.4



Con respecto a las subcategorías nociones y funciones de la promoción, no se encontraron citas, en la unidad de análisis, que pudieran ser asociadas a estas, esto permite inferir, que no hay un parámetro claro que posibilite identificar qué significa promover en lo escolar y por tanto qué funciones estarían relacionadas con dicho significado, no obstante, en el documento se sobreentiende que promover se reduce al hecho de pasar de un grado a otro.

Análisis del SIEE Caso 2

Categoría Evaluación y Currículo.

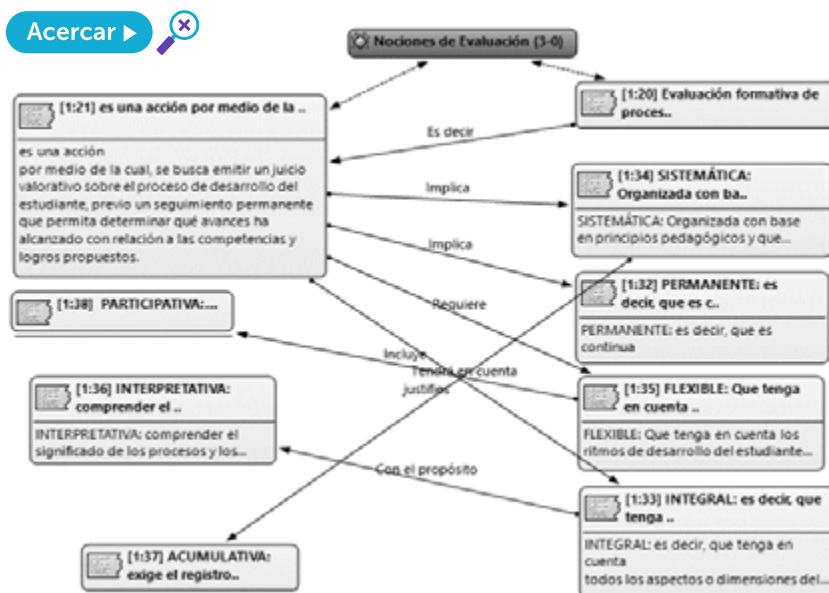
Subcategoría – Nociones de Evaluación

Las citas extraídas de la unidad hermenéutica, permiten identificar que la noción de evaluación que la institución adopta, está relacionada con la perspectiva de la evaluación formativa, que prioriza en la obtención de evidencia para la emisión de juicios valorativos, desde esta perspectiva, la institución define la evaluación como un proceso que tiene emite juicios valorativos, resultado de un seguimiento sistemático y continuo sobre el desarrollo académico de un estudiante como reflejo de sus ritmos e intereses.

Tabla 29. Citas código SIEE-C2-1.1.

Código	Citas
SIEE-C2-1.1	<ul style="list-style-type: none"> -La evaluación se entiende como un proceso continuo, integral, sistemático, flexible, interpretativo, participativo, y formativo. -Evaluación formativa de procesos y no solamente de evaluación sumativa de logros. -Es una acción por medio de la cual, se busca emitir un juicio valorativo sobre el proceso de desarrollo del estudiante, previo un seguimiento permanente que permita determinar qué avances ha alcanzado con relación a las competencias y logros propuestos. -PERMANENTE: es decir, que es continua -INTEGRAL: es decir, que tenga en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del estudiante. -SISTEMÁTICA: Organizada con base en principios pedagógicos y que guarde relación con los fines y objetivos en la educación, los contenidos, los métodos. -FLEXIBLE: Que tenga en cuenta los ritmos de desarrollo del estudiante en sus diferentes aspectos, intereses, capacidades, limitaciones en general su situación concreta. -INTERPRETATIVA: comprender el significado de los procesos y los resultados de la formación del estudiante. -ACUMULATIVA: exige el registro continuo de las observaciones y avances propios del estudiante. -PARTICIPATIVA: A través de la autoevaluación y de la coevaluación, el estudiante y el grupo en general analizan y valoran el proceso

Figura 22. Red código SIEE-C2-1.1.



Subcategoría – Funciones de la Evaluación

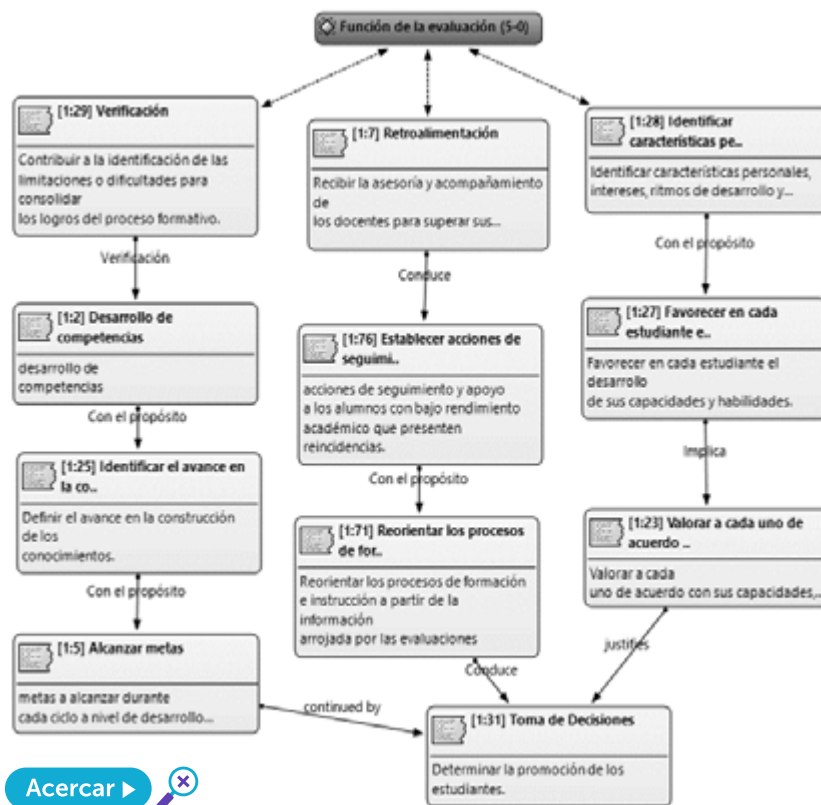
En esta subcategoría se visualizaron citas que permiten inferir que la evaluación tiene diversas funciones en la dinámica educativa y que están acorde a la noción de evaluación que se presenta en la unidad hermenéutica, de esta manera, las citas presentadas en la Tabla 30, sugieren que las funciones están asociadas a aspectos como el desarrollo de competencias, desempeños, conductas, a la retroalimentación en doble vía, a la toma de decisiones, al diseño de estrategias de mejoramiento y a la reorientación de procesos académicos.

Esto permite caracterizar las funciones presentadas en tres propósitos articulados a la toma de decisiones, el primero relacionado con aspectos interesados en la verificación de conocimientos y conductas reflejados en competencias y desempeños; el segundo, asociado a la posibilidad de reorientar y diseñar estrategias de mejoramiento en procesos, tanto de estudiantes en el aprendizaje como de la práctica docente en la enseñanza; y tercero, dar evidencia de las características individuales de los estudiantes, como se muestra en la Figura 23.

Tabla 30. Citas código SIEE-C2-1.2

Código	Citas
SIEE-C2-1.2	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar competencias para la vida. -Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje. -Desarrollo cognitivo y comportamental. -La retroalimentación por parte de los educadores de los trabajos, tareas y evaluaciones asignadas, de tal forma que se puedan aprender de los errores. -Valorar a cada uno de acuerdo con sus capacidades, compromiso y desempeños, dando a cada uno lo que equitativamente corresponde. -Mejorar lo que somos y lo que hacemos cada día. -Definir el avance en la construcción de los conocimientos. -Favorecer en cada estudiante el desarrollo de sus capacidades y habilidades. -Identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilo de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. -Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades para consolidar los logros del proceso formativo. -Ofrecer al estudiante oportunidades para aprender del acierto, del error y, en general, de la experiencia. -Determinar la promoción de los estudiantes. -Reorientar los procesos de formación e instrucción a partir de la información arrojada. -Retroalimentar a los estudiantes sobre los avances y retrocesos a partir de la información. -Acciones de seguimiento y apoyo a los alumnos con bajo rendimiento académico que presenten reincidencias. -Mejorar permanentemente el proceso educativo.

Figura 23. Red código SIEE-C2-1.2



Fuente: Elaboración propia

Subcategoría – Instrumentos de Evaluación

Las citas extraídas de la unidad hermenéutica dos, que se listan en la Tabla 28, permiten identificar que los instrumentos evaluativos corresponden a la visión formativa que sobresale en las líneas del documento, desde esta perspectiva, y como se muestra en la ilustración 25, existe una estructura definida que corresponde a la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, que equivalen al 90%, 5% y 5% respectivamente de la calificación, las cuales señalan, desde tres ópticas complementarias, el proceso académico del estudiante.

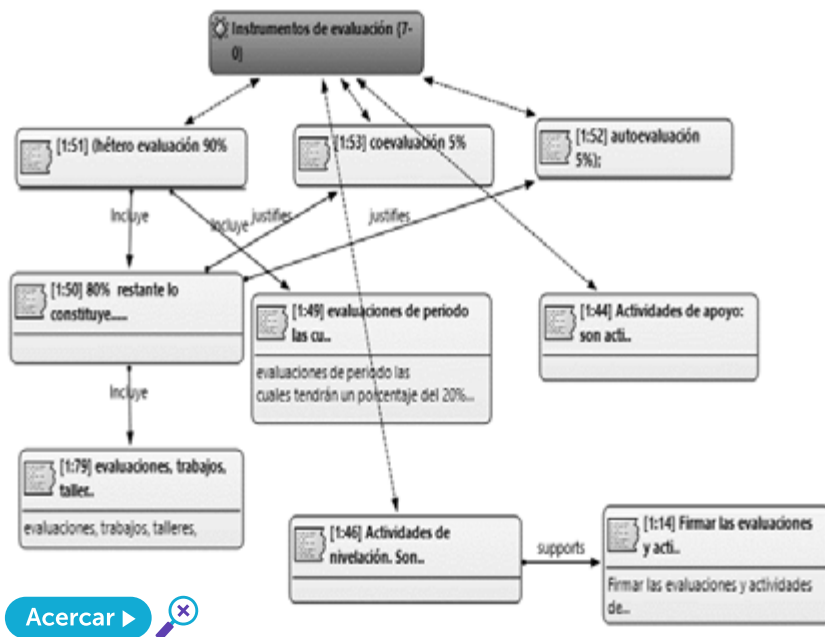
En esta estructura, la heteroevaluación incluye, dentro de su porcentaje de equivalencia, como se muestra en la figura 24, por una parte, el equivalente al 80%, que implica el uso de herramientas adicionales, tales como tareas, exámenes, guías, talleres, entre otras, que constituyen los elementos observables susceptibles de ser valorados y así evidenciar avances o debilidades en el proceso de aprendizaje, y un 20% adicional que corresponde a una prueba denominada evaluación de periodo.

Con respecto a las otras dos ópticas, el documento sugiere que son procesos reflexivos que se hacen sobre el desempeño general de cada estudiante, con base en el actuar del estudiante y su capacidad de responder a las demandas que exigen en cada asignatura, de hecho, se señala que existen instrumentos evaluativos que son aplicados en los casos en que las exigencias no son cumplidas en su totalidad, a estos se denominan actividades de apoyo, entre periodos, o actividades de nivelación al final de año, que exige la participación de los padres de familia, evidenciada en una firma que certifica su acompañamiento.

Tabla 31. Citas código SIEE-C2-1.3

Código	Citas
SIEE-C2-1.3	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades de apoyo: son actividades extras que programa el docente durante el periodo con el fin de reforzar y superar deficiencias y dificultades presentadas por los estudiantes para alcanzar los logros propuestos. Pueden ser grupales o individuales. -Evaluaciones y actividades de nivelación. -Actividades de nivelación. Son actividades extras programadas por los docentes al finalizar el año escolar con el propósito de apoyar al estudiante que presenta dificultades en el proceso de aprendizaje. Las asignaturas en las que se obtenga una valoración de desempeño bajo son objeto de actividades de nivelación. -Evaluaciones de periodo las cuales tendrán un porcentaje del 20% del total de la valoración del periodo. -80% restante lo constituye la participación oral y escrita, evaluaciones, trabajos dentro y fuera del aula de clase con su respectiva sustentación. -Heteroevaluación 90%, autoevaluación 5%, coevaluación 5%.

Figura 24. Red código SIEE-C2-1.3



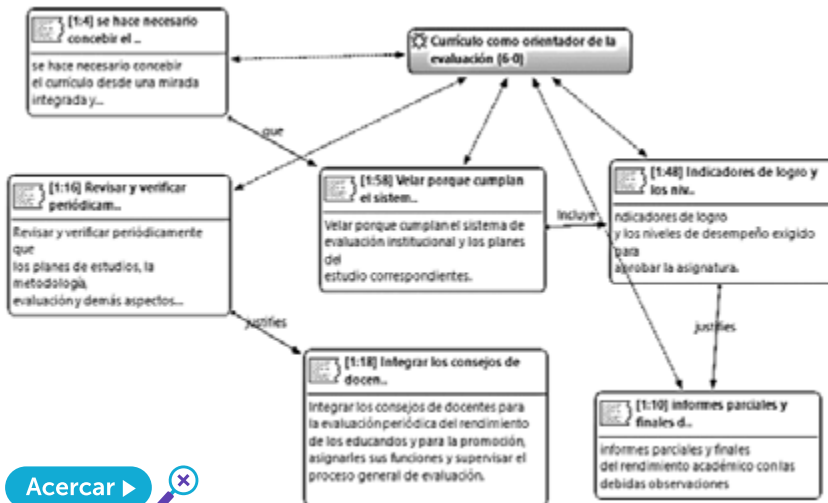
Subcategoría – Currículo como orientador de la evaluación

Las citas seleccionadas de la unidad hermenéutica que se exponen en la Tabla 32, hacen evidente el carácter direccional que posee la estructura curricular en las dinámicas educativas, en estas se infiere, con la lectura entre líneas, que es desde la perspectiva del currículo práctico que se orientan los procesos, dado que es en esta en la que se prioriza la verificación y revisión de todos sus componentes, es decir, planes de estudio, metodologías de enseñanza, el proceso evaluativo y por tanto la promoción escolar, esto con el propósito de establecer relaciones de coherencia entre lo que se propone y lo que se hace curricularmente, es decir, que se cumpla con los lineamientos formativos de la evaluación, como se muestra en la Figura 25.

Tabla 32. Citas código SIEE-C2-1.4

Código	Citas
SIEE-C2-1.4	<ul style="list-style-type: none"> -Concebir el currículo desde una mirada integrada y articulada para abordar el conocimiento no sólo desde una perspectiva de contenidos. -Informes parciales y finales del rendimiento académico con las debidas observaciones. -Revisar y verificar periódicamente que los planes de estudios, la metodología, evaluación y demás aspectos académicos se están realizando de acuerdo a los lineamientos establecidos en la Institución, haciendo las observaciones pertinentes. -Integrar los consejos de docentes para la evaluación periódica del rendimiento de los educandos y para la promoción, asignarles sus funciones y supervisar el proceso general de evaluación. -Velar porque cumplan el sistema de evaluación institucional y los planes del estudio correspondientes.

Figura 25. Red código SIEE-C2-1.4



Categoría Política Pública Educativa asociada a la Promoción Escolar

Subcategoría Normativa de la política pública relacionada con la promoción escolar

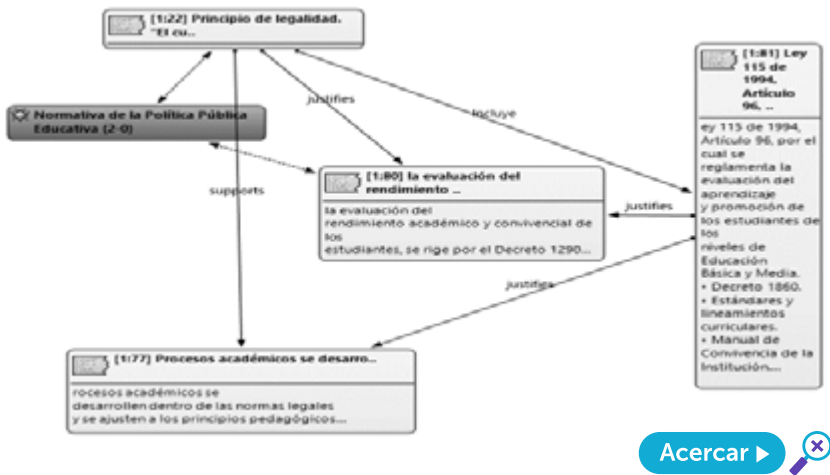
Esta subcategoría está conformada por citas que revelan el marco legal que orienta las dinámicas educativas relacionadas a la evaluación y promoción escolar, en esta sobresalen el Decreto 1290 de 2009, el artículo 96 de la Ley General de Educación y el Decreto 1860 de 1994, que abordan las orientaciones para la creación de un sistema de evaluación institucional, establecen criterios de permanencia relacionada con la repitencia y promueve las comisiones de evaluación y sus funciones respectivamente.

En esta, también se recogen algunas sentencias de la corte constitucional que se relacionan con el cumplimiento del reglamento institucional y el derecho a la permanencia por repitencia escolar. Todo lo expuesto constituye lo que la institución denomina el principio de legalidad como se señala en la Figura 26.

Tabla 33. Citas código SIEE-C2-2.1

Código	Citas
SIEE-C2-2.1	<ul style="list-style-type: none"> -Principio de legalidad. "El cumplimiento de la normatividad establecida por los entes reguladores es parte esencial de la evaluación". -Procesos académicos se desarrollen dentro de las normas legales y se ajusten a los principios pedagógicos institucionales. -La evaluación del rendimiento académico y convivencial de los estudiantes, se rige por el Decreto 1290 de 2009; el cual establece que cada Institución. -Educativa debe construir un Sistema de Evaluación Escolar. -Ley 115 de 1994, Artículo 96, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de Educación Básica y Media., Decreto 1860, Estándares y lineamientos curriculares. • Manual de Convivencia de la Institución, Fallos de la Corte Institucional T.569-07-12/94, T316 de 1994.

Figura 26. Red código SIEE-C2-2.1



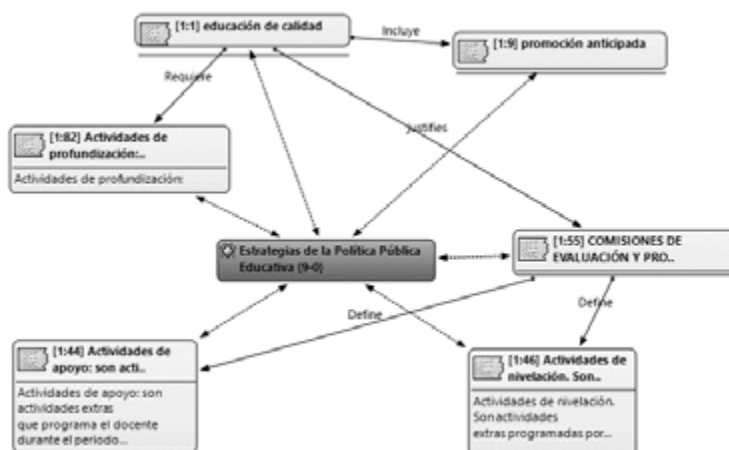
Subcategoría – Estrategias de la política pública educativa relacionadas con la promoción escolar

Con respecto a esta subcategoría se encuentran citas que relacionan, como se expone en la Tabla 31, estrategias como la de educación de calidad, en la que se acude al instrumento evaluativo denominado plan de mejoramiento, los cuales deben ser analizadas y diseñadas desde otra estructura estratégica como lo son las comisiones de evaluación que son las que definen procesos de promoción anticipada y desde las que se derivan otras estrategias como lo son las actividades de profundización, de apoyo y nivelación, como se muestra en la Figura 28.

Tabla 34. Citas código SIEE-C2-2.2

Código	Citas
SIEE-C2-2.2	<ul style="list-style-type: none"> -Educación de calidad. -Promoción anticipada. -Comisiones De Evaluación Y Promoción. -Actividades de profundización. -Actividades de apoyo: son actividades extras que programa el docente durante el periodo con el fin de reforzar y superar deficiencias y dificultades presentadas por los estudiantes para alcanzar los logros propuestos. -Actividades de nivelación. Son actividades extras programadas por los docentes al finalizar el año escolar con el propósito de apoyar al estudiante que presenta dificultades en el proceso de aprendizaje. Las asignaturas en las que se obtenga una valoración de desempeño bajo son objeto de actividades de nivelación.

Figura 27. Red código SIEE-C2-2.2



Categoría Promoción Escolar

Subcategoría- Nociones de Promoción Escolar

La cita extraída para esta subcategoría es lo suficientemente explícita, en esta se define la promoción escolar “como el proceso que valida el

avance del estudiante según sus desempeños demostrados”, esto sugiere que promoverse escolarmente implica afirmar, desde la evidencia, que el estudiante desarrolló competencias y desempeños que le permiten avanzar a un nivel determinado.

Tabla 35. Cita código SIEE-C2-3.1

Código	Citas
SIEE-C2-3.1	-La promoción se entiende como el proceso que valida el avance del estudiante según sus desempeños demostrados.

2.12.3.2 Subcategoría – Funciones de la Promoción.

El documento señala tres citas (Tabla 33) que dan razón de tres funciones concretas de la promoción escolar, la primera que se relaciona con el avance de grado que es la función más evidente en el contexto educativo, la segunda, que se asocia al proceso evaluativo, dado que se interesa por el seguimiento de los procesos formativos y tercero, como condición para la matrícula, dado que administrativamente es requisito tener el estado de promovido o no promovido, para poder realizar el trámite. (ver Figura 28)

Tabla 36. Citas código SIEE-C2-3.2



Tabla 36. Citas código SIEE-C2-3.2

Código	Citas
SIEE-C2-3.2	<ul style="list-style-type: none"> -La matrícula podrá renovarse cuando:1. El estudiante haya sido promovido al grado siguiente al término del año escolar, o durante el año escolar; cuando el estudiante haya cursado por lo menos, un mes en el grado en que fue matriculado y según lo recomiende el Comité de Promoción. -Seguimiento efectivo de los procesos pedagógicos. -Permite avanzar al siguiente grado.

Subcategoría – Criterios de Promoción

En la Tabla 34 se relacionan las citas que conciernen a los criterios de promoción que define la institución para determinar si un estudiante es promovido o no, estos incluyen aspectos cualitativos relacionados con la responsabilidad y el compromiso del estudiante frente a su proceso académico, en cuanto a los aspectos cuantitativos, la institución establece que las calificaciones se otorgan en una escala 1.0 y 5.0, dicha escala se subdivide en 4 rangos que determinan si el desempeño es bajo, básico, alto o superior, en correspondencia a las equivalencias que orienta el Decreto 1290, al mismo tiempo define que la calificación aprobatoria corresponde a cualquier calificación por encima de 3.0.

Desde esta perspectiva cualquier estudiante que obtenga un desempeño básico en todas las asignaturas será promovido, por el contrario, si el estudiante reprueba tres o más asignaturas, es decir, presenta desempeños bajos en tres o más, el estudiante no será promovido, sin embargo, si el estudiante reprueba una o dos asignaturas, tendrá la oportunidad de presentar, actividades de refuerzo, si se trata de asignaturas reprobadas en un periodo académico específico, o actividades de nivelación si se trata de la finalización del año, esto quiere decir, que a lo largo del año a un estudiante se le pueden asignar tantas actividades de apoyo como asignaturas con notas en desempeños bajos, pero al finalizar solo se podrá asignar una actividad de nivelación a máximo dos asignaturas, como se muestra en la ilustración 16.

Dentro de las pautas establecidas para la promoción se incluye la asistencia como requisito, de esta manera, señala que cualquier

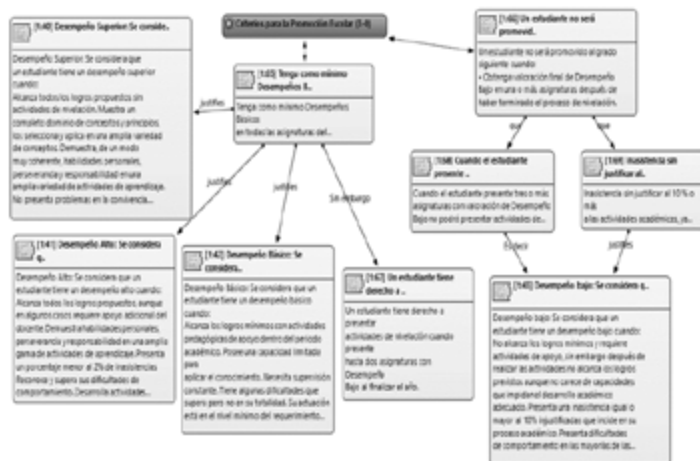
estudiante que presente una inasistencia, igual o superior al 10% de la totalidad del tiempo previsto, justificada o injustificada, no será promovido. Lo anterior permite inferir que los criterios de promoción en la institución se inclinan con mayor fuerza hacia la parte cuantitativa, sin embargo, como se mencionó, al interior de los desempeños se visualizan aspectos cualitativos que permiten identificar la responsabilidad y el compromiso del estudiante frente a las asignaciones académicas y comportamentales.

Tabla 37. Citas código SIEE-C2-3.3

Código	Citas
SIEE-C2-3.3	Las ausencias a clases, justificadas o no, son causales de pérdida de la asignatura correspondiente, en lo relativo a fallas y para tal efecto, la Institución se acogerá a las disposiciones vigentes expedidas por el Sistema Institucional de Evaluación (10%) del tiempo total previsto
	Desempeño Superior: se considera que un estudiante tiene un desempeño superior cuando: Alcanza todos los logros propuestos sin actividades de nivelación. Muestra un completo dominio de conceptos y principios, los selecciona y aplica en una amplia variedad de conceptos. Demuestra, de un modo muy coherente, habilidades personales, perseverancia y responsabilidad en una amplia variedad de actividades de aprendizaje.
	No presenta problemas en la convivencia. Desarrolla actividades curriculares que exceden las exigencias esperadas. Manifiesta sentido de pertenencia institucional. Participa en las actividades curriculares y extracurriculares. Es capaz de trabajar independientemente.
	Desempeño Alto: se considera que un estudiante tiene un desempeño alto cuando: Alcanza todos los logros propuestos, aunque en algunos casos requiere apoyo adicional del docente. Demuestra habilidades personales, perseverancia y responsabilidad en una amplia gama de actividades de aprendizaje. Presenta un porcentaje menor al 2% de inasistencias Reconoce y supera sus dificultades de comportamiento. Desarrolla actividades curriculares específicas. Manifiesta sentido de pertenencia con la Institución. Sigue un ritmo de trabajo.
	Desempeño Básico: se considera que un estudiante tiene un desempeño básico cuando: Alcanza los logros mínimos con actividades pedagógicas de apoyo dentro del periodo académico. Posee una capacidad limitada para aplicar el conocimiento. Necesita supervisión constante. Tiene algunas dificultades que supera, pero no en su totalidad. Su actuación está en el nivel mínimo del requerimiento de su curso.

	<p>Desempeño Bajo: se considera que un estudiante tiene un desempeño bajo cuando: No alcanza los logros mínimos y requiere actividades de apoyo, sin embargo, después de realizar las actividades no alcanza los logros previstos, aunque no carece de capacidades que impidan el desarrollo académico adecuado. El grado de responsabilidad es el mínimo. No desarrolla las actividades curriculares requeridas incumpliendo con las exigencias académicas propuestas por la institución. No manifiesta sentido de pertenencia por la institución. No tiene apoyo ni exigencia por parte del acudiente.</p>
<p>SIEE-C2-3.3</p>	<p>Tenga como mínimo Desempeños Básicos en todas las asignaturas del conocimiento al finalizar el año lectivo.</p>
	<p>Un estudiante no será promovido al grado siguiente cuando: Obtenga valoración final de Desempeño Bajo en una o más asignaturas después de haber terminado el proceso de nivelación.</p>
	<p>Un estudiante tiene derecho a presentar actividades de nivelación cuando presente hasta dos asignaturas con Desempeño Bajo al finalizar el año.</p>
	<p>Cuando el estudiante presente tres o más asignaturas con valoración de Desempeño Bajo no podrá presentar actividades de nivelación y por lo tanto no será promovido al grado siguiente.</p>

Figura 29. Red código SIEE-C2-3.3



Subcategoría – Dilemas de la Promoción Escolar

Las citas expuestas en la Tabla 35, posibilitan identificar tres dilemas asociados a la promoción, el primero identifica que el acompañamiento, por parte de los acudiente o familiares, no se ve claramente descrito para los estudiantes con desempeños bajos, de hecho, lo reduce a una firma sobre las actividades de apoyo o nivelación; el segundo dilema hace referencia a la aclaración dentro del SIEE que expresa que el comportamiento y el desempeño serán evaluados por separado, esto en sí mismo, manifiesta una contradicción, dado que la responsabilidad y el compromiso son manifestaciones del comportamiento; el tercer aspecto corresponde a los tiempos de nivelación, dado que estas estrategias están condicionadas a periodos de tiempo reducidos, que imposibilitan verificar con la sistematicidad requerida, a la que invita el mismo SIEE, si los desempeños fueron o no desarrollados. (ver Figura 30).

Tabla 38. Citas código SIEE-C2-3.4

Código	Citas
SIEE-C2-3.4	Ser evaluado en su comportamiento separadamente del rendimiento académico, en forma individual y no colectiva.
	El docente entregará un taller con actividades de refuerzo para que cada estudiante desarrolle en tiempo extraescolar y con la asesoría del docente. Una vez revisado el taller se hará una evaluación escrita tipo ICFES. Pueden presentar estas actividades los estudiantes que tengan Desempeño Bajo hasta en dos asignaturas.
	Con el propósito de garantizar el acompañamiento de la familia en los procesos de los estudiantes, en especial de aquellos que no logran los desempeños establecidos en los planes de estudio, cada una de las actividades de apoyo y nivelación realizadas por el estudiante deberá llevar una firma del padre o acudiente como requisito previsto para la valoración del docente.

Figura 30. Red código SIEE-C2-3.4



Análisis del SIEE Caso 3

Categoría Evaluación y Currículo

Subcategoría Nociones de Evaluación

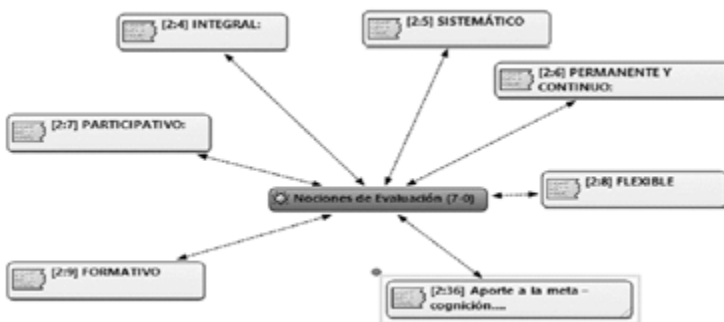
Esta subcategoría recoge citas (Tabla 36) que mencionan características de la evaluación (Figura 32); sin embargo, se hace necesario señalar que la unidad hermenéutica no la define, señala que debe ser integral y que por tanto debe tener en cuenta aspectos disciplinares y actitudinales, al mismo tiempo reconoce su carácter flexible y la relevancia de la participación en dicho proceso.

Estas citas se relacionan con la perspectiva formativa de la evaluación, estas permiten inferir que la institución la define como un proceso continuo y reflexivo, que, de forma sistemática y teniendo en cuenta ritmos, recopila información que posibilita diseñar estrategias que favorecen los procesos de aprendizaje.

Tabla 39. Citas código SIEE-C3-1.1

Código	Citas
SIEE-C3-1.1	INTEGRAL: Evalúa el manejo de los conceptos como insumo para el desarrollo de procesos de pensamiento, de las actitudes como evidencia de la práctica de los valores y de los desempeños esperados no sólo frente a las disciplinas sino frente a las normas y competencias.
	SISTEMÁTICO: Basada en principios pedagógicos, técnicas evaluativas y registrada de manera comprensible y ordenada.
	PERMANENTE Y CONTINUO: Evaluación de todos los procesos que se realizan en el aula y fuera de ella haciendo seguimiento al avance de los estudiantes
	PARTICIPATIVO: Auto – evaluación, realizada por el mismo estudiante; co–evaluación, realizada entre compañeros; Hetero – evaluación, si la realiza el docente.
	FLEXIBLE: Atiende los ritmos de aprendizaje en el tiempo y en la profundidad del conocimiento.
	FORMATIVO: Se usan los resultados para diseñar estrategias prácticas de fortalecimiento al estudiante en sus conceptos, actitudes y desempeños.
	Aporte a la metacognición.

Figura 31. Red código SIEE-C3-1.1



1. **Identificar individualidades:** desde esta función se hace posible reconocer ritmos de aprendizaje y visualizar desde estos, el desarrollo de habilidades de pensamiento y verificar los alcances o debilidades del estudiante.

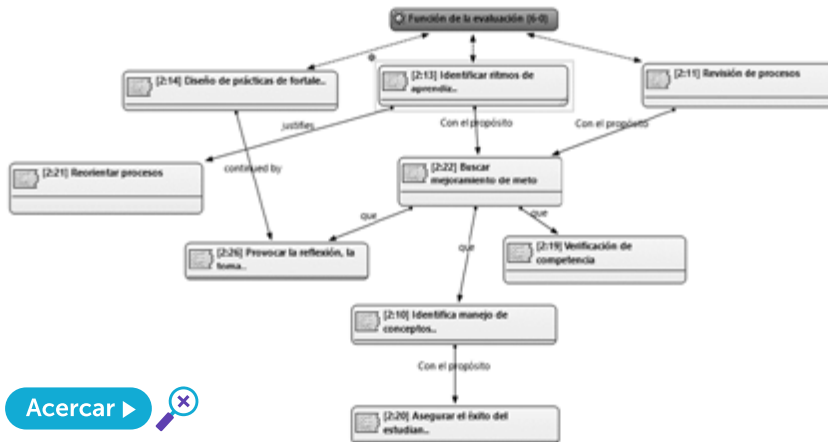
2. **Reorientar procesos de enseñanza y aprendizaje:** desde esta función se reconoce la importancia de la retroalimentación en doble vía, es decir, que los procesos de aprendizaje redirigen los de enseñanza y viceversa.

3. **Toma de decisiones:** esta función de la evaluación es el reflejo de las anteriores, dado que es esta la que otorga el dinamismo característico al proceso evaluativo, dado que al ser flexible posibilita el cambio de estrategias, metodologías, instrumentos y todos aquellos aspectos que permitan asegurar el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje, en otras palabras, evitar el fracaso escolar.

Tabla 40. Citas código SIEE-C3-1.2

Código	Citas
SIEE-C3-1.2	<ul style="list-style-type: none"> -Para el desarrollo de procesos de pensamiento. -Seguimiento al avance de los estudiantes. -Diseñar estrategias prácticas de fortalecimiento al estudiante en sus conceptos, actitudes y desempeños. -Atiende los ritmos de aprendizaje en el tiempo y en la profundidad del conocimiento. -Desarrollo de las capacidades de análisis, investigación, creación y aplicación del conocimiento. -Asegurar el éxito del estudiante en la escuela y evitar el fracaso escolar -Buscar información sobre: Los aprendizajes logrados y no logrados, Las habilidades desarrolladas y las no desarrolladas, La eficacia de la metodología utilizada., Las competencias adquiridas. Los desempeños alcanzados. Los apoyos que requiere el estudiante para enfatizarlos y propiciar mejoras en el rendimiento escolar disminuyendo la brecha entre las capacidades y las demandas académicas. -A partir de la información obtenida se pueda reorientar o ratificar la planeación del proceso y diseñar las actividades de mejoramiento.

Figura 32. Red código SIEE-C3-1.2



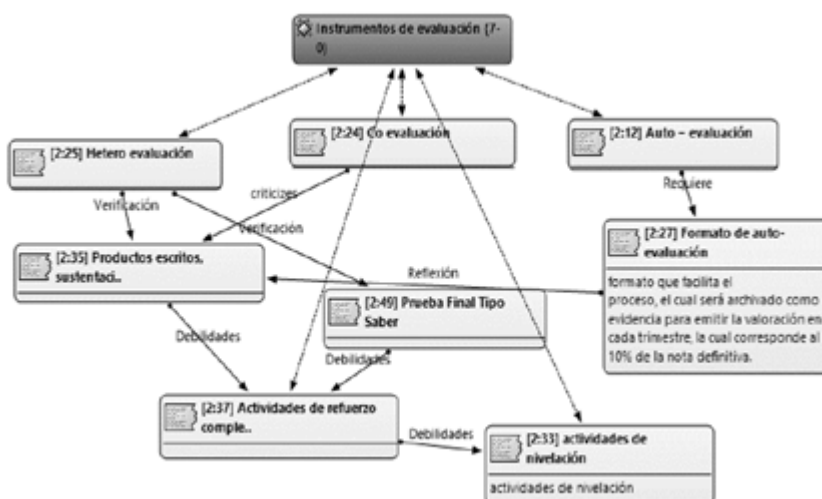
Subcategoría – Instrumentos de Evaluación

Las citas seleccionadas de la unidad hermenéutica (Tabla 38) permiten identificar una variedad de instrumentos acordes a la perspectiva evaluativa, desde esta óptica, la institución utiliza formatos para los procesos de autoevaluación y define criterios para la heteroevaluación y coevaluación, en cada uno de estos se incluye la reflexión asociada con el desarrollo de herramientas convencionales como la producción escrita, las exposiciones, tareas y pruebas tipo saber, susceptibles de ser valoradas y calificadas, adicionalmente, aspectos como la puntualidad, el interés y la participación del estudiante en clase, entre otras cosas, son tenidos en cuenta al momento hacer la verificación del desarrollo de pensamiento implicado al instrumento. En el caso de reprobación de asignaturas, la institución aplica actividades de refuerzo y nivelación.

Tabla 41. Citas código SIEE-C3-1.3

Código	Citas
SIEE-C3-1.3	Auto – evaluación, realizada por el mismo estudiante; co–evaluación, realizada entre compañeros; Hetero – evaluación, si la realiza el docente.
	Formato de autoevaluación que facilita el proceso, el cual será archivado como evidencia para emitir la valoración en cada trimestre, la cual corresponde al 10% de la nota definitiva.
	Actividades de nivelación
	Producción escrita, producción oral, sustentaciones, exposiciones, apuntes, tareas, la asistencia, la puntualidad, el interés, la presentación personal, manejo del conflicto, relaciones interpersonales, la participación en clase
	Actividades de refuerzo complementarias
	Al finalizar cada trimestre aplicará una prueba final con preguntas (tipo SABER)

Figura 33. Red código SIEE-C3-1.3



Subcategoría – Currículo como orientador de la evaluación

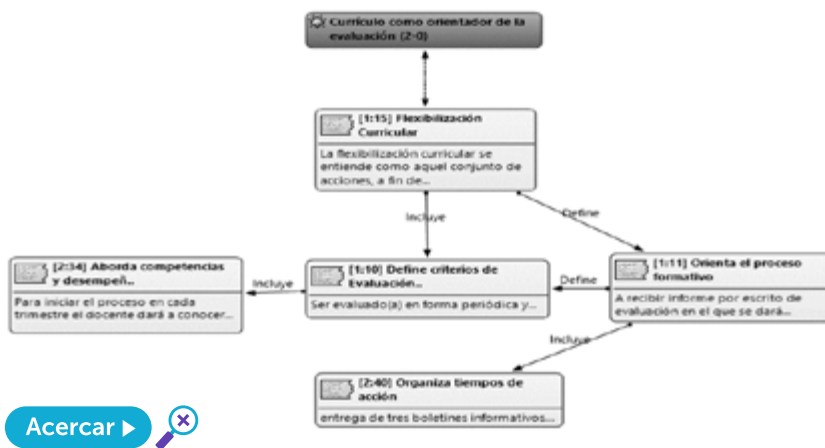
Las citas extraídas, como se muestra en la Tabla 42, sugieren que la institución define cada uno de sus procesos desde la perspectiva curricular que ostenta, de manera tal, que es a partir de la flexibilidad que ofrece esta perspectiva que se determinan metas de aprendizaje, estrategias y tiempos de consecución asociados al desarrollo de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales, desempeños e indicadores de logro.

Desde lo anterior se infiere que es desde el currículo que se determina el proceso de evaluación y promoción de los estudiantes, de hecho, afirma que, de ser necesario, se deben hacer adaptaciones metodológicas que posibiliten el alcance de las metas, como se ve en la figura 34.

Tabla 42. Citas código SIEE-C3-1.4

Código	Citas
SIEE-C3-1.4	Ser evaluado(a) en forma periódica y justa a través del proceso académico y de convivencia según los logros previstos y conocer los resultados antes de ser entregados a la secretaría del colegio.
	La flexibilización curricular se entiende como aquel conjunto de acciones, a fin de identificar aquellas metas de aprendizaje que requieren adaptaciones para determinados colectivos de estudiantes, dichas adaptaciones no suponen, en todos los casos, modificar completamente la meta, demandan la generación de estrategias pedagógicas distintas a las que se emplean con la mayoría de los estudiantes, para que un estudiante (o estudiantes) pueda lograr los objetivos propuestos empleando otras trayectorias de aprendizaje.
	Para iniciar el proceso en cada trimestre el docente dará a conocer a los estudiantes y a los padres, las competencias, desempeños e indicadores de logro o desempeño que el estudiante debe alcanzar durante el proceso en los aspectos cognitivo, procedimental y actitudinal.
	Entrega de tres boletines informativos del rendimiento escolar y un informe final de promoción con la homologación a la escala nacional.

Figura 34. Red código SIEE-C3-1.4



Categoría Política Pública Educativa relacionada con la promoción escolar

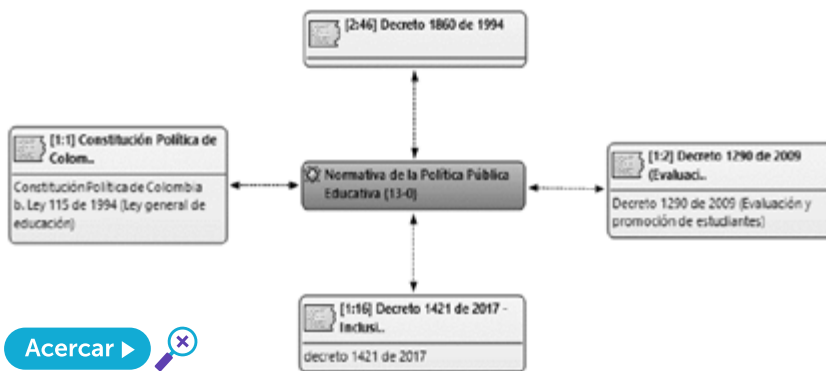
Subcategoría - Normatividad de la política pública educativa relacionada con la promoción escolar

Las citas presentadas en la Tabla 40 y organizadas en la Figura 36, permiten evidenciar que la institución tiene un marco legal de referencia, en este se incluyen aspectos de lo general a lo específico, que incluyen respectivamente apartados de la constitución política, la ley general de educación, el Decreto 1860 de 1994 que define las comisiones de evaluación y el Decreto 1290 de 2009 que establece las orientaciones relacionadas con el procesos de evaluación y promoción de estudiantes, adicionalmente, incluye el Decreto 1421 de 2017 que orienta el proceso de educación inclusiva y aporta especificaciones sobre la evaluación y promoción de la población con necesidades educativas especiales, lo anterior posibilita identificar todos los aspectos legales que se tiene en cuenta en la orientación de las dinámicas escolares.

Tabla 43. Citas código SIEE-C3-2.1

Código	Citas
SIEE-C3-2.1	Constitución Política de Colombia, Ley 115 de 1994 (Ley general de educación)
	Decreto 1290 de 2009 (Evaluación y promoción de estudiantes)
	Decreto 1860 de 1994
	Decreto 1421 de 2017 Educación Inclusiva

Figura 35. Red código SIEE-C3-2.1



Subcategoría – Estrategias de la Política Pública Educativa relacionada con la promoción escolar

Al interior de esta subcategoría se encuentran citas que hacen referencia a todos los aspectos que viabilizan lo que se establece en el Decreto 1290 de 2009, para esto, como se muestra en la Tabla 44, la institución aborda estrategias referidas a la nivelación de dificultades presentadas en el desarrollo de competencias, desempeños o indicadores de logro que conducen al aprendizaje, además, se interesa por establecer estrategias de acompañamiento por medio de orientación psicopedagógica y psicológica. Por otra parte, la institución, en respuesta a lo planteado en

el decreto en mención, establece la estrategia de promoción anticipada con criterios específicos para los casos de repitencia o solicitud independiente.

Tabla 44. Citas código SIEE-C3-2.2

Código	Citas
SIEE-C3-2.2	Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar y establecer programas de orientación psicopedagógica y psicológica.
	Promoción anticipada.

Categoría Promoción Escolar

Subcategorías Noción y Función de la Promoción Escolar

En la unidad hermenéutica analizada no se encontraron citas relacionadas con las subcategorías nociones y funciones de la promoción escolar, esto indica que no hay un parámetro claro que posibilite identificar qué significa promover en lo escolar y por tanto qué funciones estarían relacionadas con dicho significado, no obstante, en el documento se sobreentiende que promover se reduce al hecho de pasar de un grado a otro.

Subcategoría – Criterios de Promoción Escolar

Esta subcategoría recoge citas que posibilitan identificar los criterios que la institución establece para promover estudiantes, de esta manera, especifica que para que un estudiante sea promovido debe haber aprobado todas las áreas que conforman el plan de estudio, cada una con valoración de 3.3 o superior.

Este criterio, asociado a una perspectiva cuantitativa de la promoción, viabiliza dos disposiciones institucionales cuando el estudiante no cumple con el criterio de la aprobación total de áreas, la primera que determina que si el estudiante solo reprueba una asignatura con una nota no menor de 2.7, podrá promoverse siempre y cuando el promedio entre las áreas sea igual a 3.7, de lo contrario deberá presentar actividades

de nivelación, la segunda vía, señala el caso de un estudiante que reprueba dos áreas, para este, la institución define que debe presentar las actividades de nivelación correspondientes sin tener en cuenta el promedio entre las áreas, en ambos casos el estudiante deberá superar las actividades de nivelación con la valoración mínima requerida.

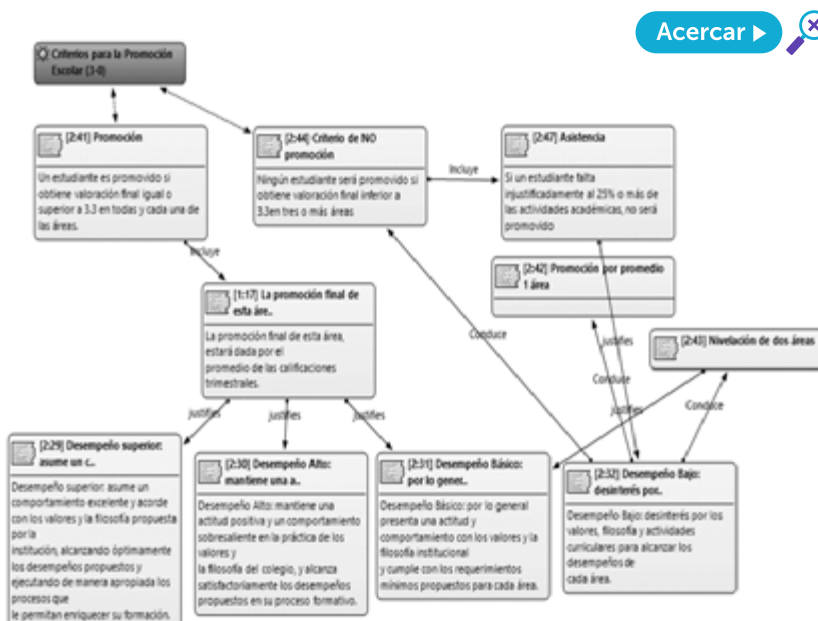
Estos aspectos cuantitativos, en conjunto con características cualitativas (Ilustración 37) como el comportamiento y todo lo que este conlleva, determinan el nivel de desempeño de un estudiante, que puede ir del bajo al superior, respondiendo a la equivalencia sugerida en el Decreto 1290, en los cuales se describe un perfil asociado al desempeño alcanzado, en adición a los demás criterios de promoción, se requiere que la asistencia del estudiante sea igual o superior al 75% del tiempo estipulado para las actividades académicas propuestas, es decir, que el estudiante no será promovido si presenta un 25% de inasistencias sin justificar.

Tabla 45. Citas código SIEE-C3-3.3

Código	Citas
	La promoción final de esta área, estará dada por el promedio de las calificaciones trimestrales.
	Ningún estudiante será promovido si obtiene valoración final inferior a 3.3
	Desempeño superior: asume un comportamiento excelente y acorde con los valores y la filosofía propuesta por la institución, alcanzando óptimamente los desempeños propuestos y ejecutando de manera apropiada los procesos que le permitan enriquecer su formación.
	Desempeño Alto: mantiene una actitud positiva y un comportamiento sobresaliente en la práctica de los valores y la filosofía del colegio, y alcanza satisfactoriamente los desempeños propuestos en su proceso formativo.
	Desempeño Básico: por lo general presenta una actitud y comportamiento con los valores y la filosofía institucional y cumple con los requerimientos mínimos propuestos para cada área.
	Desempeño Bajo: desinterés por los valores, filosofía y actividades curriculares para alcanzar los desempeños de cada área.

SIEE-C3-3.3	Un estudiante es promovido si obtiene valoración final igual o superior a 3.3 en todas y cada una de las áreas.
	Si obtuviera valoración definitiva inferior a 3.3 en un área y si la nota no es menor a 2.7 se tendrá en cuenta para su promoción el promedio de la valoración final de todas las áreas, el cual debe ser igual o superior a 3.7, en este caso aparecerá en el boletín del estudiante una nota aclaratoria en la cual se especifique que el estudiante es promovido por promedio. Si no cumple los anteriores requisitos, presentará nivelación antes de culminar el año lectivo; si obtiene valoración superior o igual a 3.3 será promovido o de lo contrario REINICIARÁ EL GRADO.
	Si obtuviera valoraciones definitivas inferiores a 3.3 en dos áreas, presentará nivelación antes de culminar el año lectivo y deberá superar al menos una de ellas, de lo contrario no será promovido.
	Ningún estudiante será promovido si obtiene valoración final inferior a 3.3 en tres o más áreas.
	Si un estudiante falta injustificadamente al 25% o más de las actividades académicas, no será promovido.

Figura 36. Red código SIEE-C3-3.3



Subcategoría – Dilemas de la Promoción Escolar

Esta subcategoría recopila citas (Tabla 46) que apuntan a diversos aspectos que pueden sugerir dilemas relacionados con la promoción escolar (Figura 37), tales como:

1. El dilema de la conceptualización: Es necesario establecer una distancia entre evaluar y nivelar, no puede considerarse que la última reemplaza la primera, de hecho, se debe especificar cómo la nivelación permite evaluar en tiempos reducidos, más cuando se habla de promoción por áreas.
2. El dilema del tiempo: Lo expuesto en el dilema anterior, conduce la mirada a la insuficiencia del tiempo de evaluación en las nivelaciones, esto compromete la objetividad expuesta en los criterios de evaluación determinados por la misma institución.
3. La promoción por promedio: Este dilema se relaciona con la posibilidad de promoción por áreas, sistema que permite inferir que los estudiantes se pueden promover con asignaturas reprobadas, contexto que puede ser resuelto por medio de una promoción por promedio que, por un lado, optimiza los resultados obtenidos institucionalmente, pero por otro, desconoce los procesos adelantados a lo largo del año escolar en determinadas asignaturas.
4. El dilema de la permanencia: Desde la perspectiva de la estrategia de permanencia escolar se puede inferir que promover a los estudiantes corresponde a un acto administrativo que garantiza el mantenimiento de la misma, es decir, no importa que se sacrifique mientras que se mantenga el estado de estudiante del sujeto evaluado.

Tabla 46. Citas código SIEE-C3-3.4

Código	Citas
SIEE-C3-3.4	Ningún estudiante será promovido si obtiene valoración final inferior a 3,3
	Al finalizar cada trimestre escolar, los estudiantes con desempeños no alcanzados, tndrán un plazo máximo de dos clases de la asignatura, después de la entrega de informes, para presentar las actividades de nivelación con la respectiva sustentación.
	Se destinará una semana al refuerzo y nivelación para los estudiantes que tienen desempeños no alcanzados y su valoración estará dentro del rango del desempeño básico.
	El estudiante que repruebe por segunda vez el mismo grado, perderá el cupo para el año pasado.

Figura 37. Red código SIEE-C3-3.4



Análisis del SIEE Caso 4

Categoría Evaluación y Currículo

Subcategoría - Nociones de Evaluación

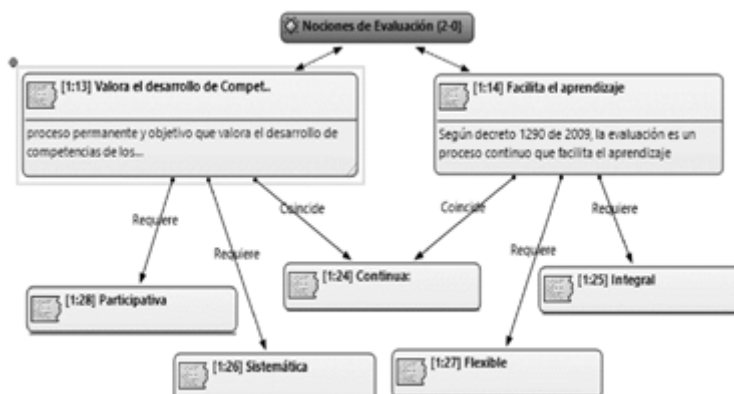
Esta subcategoría recopila citas (Tabla 47) en las que emerge una noción de evaluación centrada en lo formativo, describiéndola como un proceso de carácter continuo que tiene en cuenta las dimensiones del desarrollo, los ritmos de aprendizaje y demás individualidades del

estudiante, para valorar el alcance de competencias. Desde esta óptica, la institución reconoce la importancia de la participación en el proceso evaluativo y le otorga un papel preponderante en el mantenimiento de la continuidad y la valoración del desarrollo de competencias.

Tabla 47. Citas código SIEE-C4-1.1

Código	Citas
SIEE-C4-1.1	Proceso permanente y objetivo que valora el desarrollo de competencias de los estudiantes
	Es un proceso continuo que facilita el aprendizaje
	Continua: Se realizará en forma permanente
	Integral: Se tendrán en cuenta todas las dimensiones del desarrollo del estudiante
	Sistemática
	Flexible: Se tendrán en cuenta las características individuales
	Participativa

Figura 38. Red código SIEE-C4-1.1



Subcategoría – Función de la Evaluación

Las citas obtenidas de la unidad hermenéutica, relacionadas en la Tabla 45, permiten inferir que la institución reconoce múltiples funciones del proceso evaluativo (Figura 40), dentro de dicha multiplicidad, las citas se pueden organizar en cuatro funciones, en las que se incluyen:

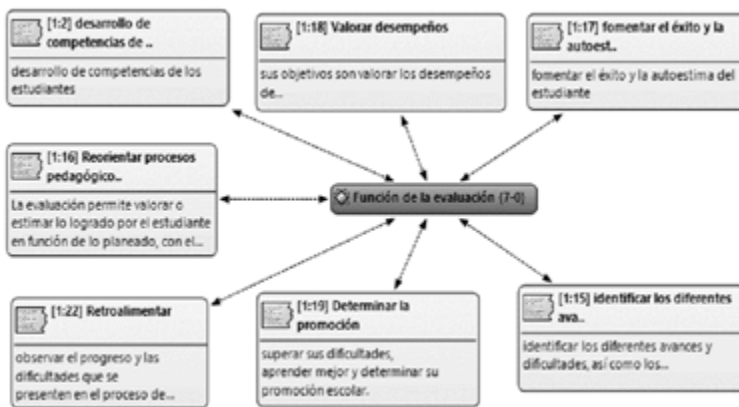
1. La obtención de información acerca de ritmos, avances, dificultades y factores relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. La valoración y verificación, tanto del desarrollo de competencias, como del alcance de los desempeños propuestos.
3. La retroalimentación y reorientación de metodologías de enseñanza - aprendizaje.
4. La determinación de la promoción escolar.

Tabla 48. Citas código SIEE-C4-1.2

Código	Citas
SIEE-C4-1.2	Desarrollo de competencias de los estudiantes.
	La evaluación permite valorar o estimar lo logrado por el estudiante en función de lo planeado, con el fin de detectar fortalezas y dificultades que permitan reorientar el proceso pedagógico.
	Fomentar el éxito y la autoestima del estudiante.
	Sus objetivos son valorar los desempeños de los estudiantes con fundamento en los lineamientos y/o estándares básicos vigentes.
	Superar sus dificultades, aprender mejor y determinar su promoción escolar.

SIEE-C4-1.2	Observar el progreso y las dificultades que se presenten en el proceso de formación para dar la respectiva retroalimentación y así alcanzar y/o perfeccionar los aprendizajes.
	Identificar los diferentes avances y dificultades, así como los factores que intervienen en el desarrollo de los aprendizajes, facilitando realizar los ajustes pertinentes para buscar optimizar y obtener los resultados propuestos de acuerdo a los objetivos planteados.

Figura 39. Red código SIEE-C4-1.2



Acercar

Subcategoría – Instrumentos de la Evaluación

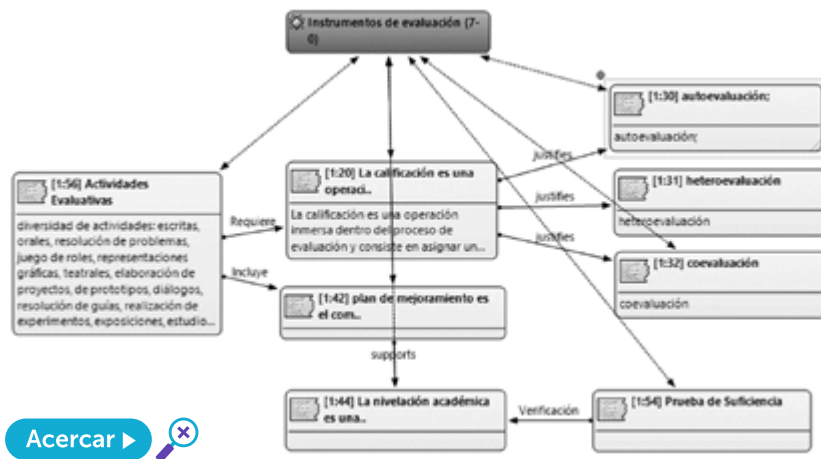
En esta subcategoría se recogen citas (Tabla 46) que mencionan instrumentos de evaluación utilizados por la institución, entre estos encontramos elementos de la perspectiva formativa de la evaluación, tales como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación, que se asocian con la aplicación y el análisis del desarrollo de herramientas tales como las actividades escritas y orales, la resolución de problemas, los juegos de roles, las representaciones gráficas, teatrales, elaboración de proyectos, de prototipos, diálogos, resolución de guías, realización de experimentos, exposiciones, estudio de casos, que hacen parte de la dinámica del periodo académico, que son susceptibles de ser calificadas de acuerdo a los parámetros establecidos por la institución.

En asociación a lo anteriormente expuesto (Figura 41), se encuentra que cuanto a los casos de estudiantes que presentan áreas con debilidades académicas, la institución utiliza instrumentos como las actividades de nivelación, que son definidas como procesos de verificación de los conocimientos y desempeños alcanzados por el estudiante, en adición a esto, la institución incluye la aplicación de una prueba de suficiencia que es un examen que recoge los temarios del año electivo y se constituye en la última oportunidad para que un estudiante sea promovido.

Tabla 49. Citas código SIEE-C4-1.3

Código	Citas
SIEE-C4-1.3	La calificación es una operación inmersa dentro del proceso de evaluación y consiste en asignar un valor dentro de una escala: cualitativa y/o cuantitativa, definida, de acuerdo con criterios y desempeños.
	Autoevaluación; La capacidad que tiene el estudiante de valorar sus propias fortalezas y reconocer sus debilidades, requiere una considerable cuota de responsabilidad y honestidad al emitir juicios siendo juez y parte, proponiéndose un plan de mejoramiento para obtener autonomía.
	Heteroevaluación; El conocimiento del estudiante de su propio proceso es limitado, por ello requiere la visión de otros para mejorar su comprensión. Los docentes y padres de familia le ayudan a tomar conciencia de sus logros, comprender la causa de sus dificultades, el manejo del tiempo y el sentido de los recursos.
	Coevaluación Los compañeros de clase ayudan para que haya una comprensión mutua sobre el estado de su proceso formativo.
	La nivelación es un proceso personalizado orientado a evaluar y verificar el desarrollo de habilidades y apropiación de los conocimientos.
	La prueba de suficiencia: Es un examen que abarca todos los contenidos del área o asignatura vista durante el año lectivo y cuyo objetivo es medir los alcances de los estudiantes con respecto a los desempeños propuestos para el año escolar, enfatizando en el objetivo planteado para la asignatura y los básicos fundamentales de los lineamientos y/o estándares curriculares vigentes.
	Diversidad de actividades: escritas, orales, resolución de problemas, juego de roles, representaciones gráficas, teatrales, elaboración de proyectos, de prototipos, diálogos, resolución de guías, realización de experimentos, exposiciones, estudio de casos, entre otras.

Figura 40. Red código SIEE-C4-1.3



Subcategoría – Currículo como orientador de la evaluación

Las citas retomadas de la unidad hermenéutica (Tabla 47), permitieron identificar que el currículo define los procesos pedagógicos, las metodologías de enseñanza y los tiempos de desarrollo de las mismas, esto implica que es la perspectiva del currículo la que define los criterios de evaluación y promoción.

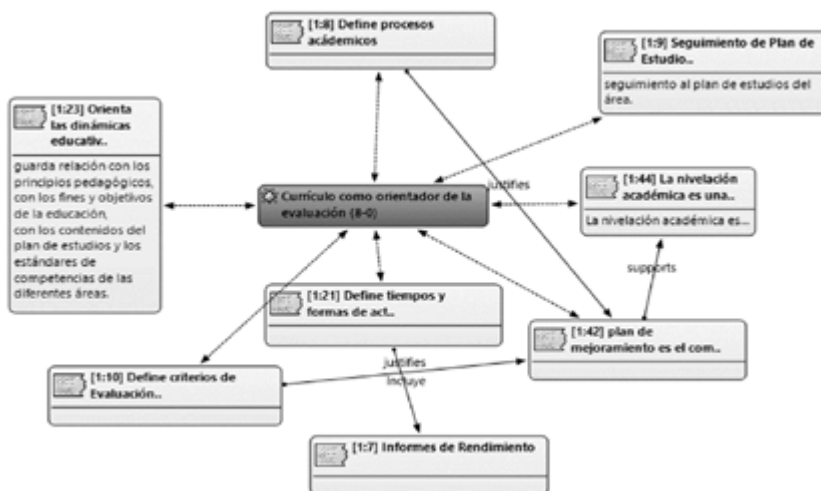
Lo anterior es evidente en el interés de la institución por mantener informada a la comunidad educativa en aspectos como las entregas de informes, el seguimiento al desarrollo del plan de estudios, los criterios definidos para la promoción y en general de cada aspecto asociado a los principios, fines y objetivos pedagógicos planteados por la institución. (Figura 50).

Tabla 50. Citas código SIEE-C4-1.4

Código	Citas
SIEE-C4-1.4	Planillas de informe de rendimiento académico de los estudiantes.
	Dar a conocer con claridad a los estudiantes el sistema de educación y promoción establecido por la institución.

SIEE-C4-1.4	Seguimiento al plan de estudios del área.
	Elaborar informes periódicos de rendimiento académico de los estudiantes en el área.
	El año lectivo será distribuido en 4 periodos de igual duración. El desempeño en cada uno de ellos representa el 25% de la valoración final en cada área.
	Guarda relación con los principios pedagógicos, con los fines y objetivos de la educación, con los contenidos del plan de estudios y los estándares de competencias de las diferentes áreas.
	Dicho plan (mejoramiento) se debe aplicar durante el transcurso del periodo escolar, buscando superar las dificultades que se presenten en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
	La nivelación académica es una estrategia que debe implementarse en todos los grados y en cada una de las asignaturas en cada uno de los periodos.

Figura 41. Red código SIEE-C4-1.4



Categoría – Política Pública Educativa asociada a la Promoción Escolar

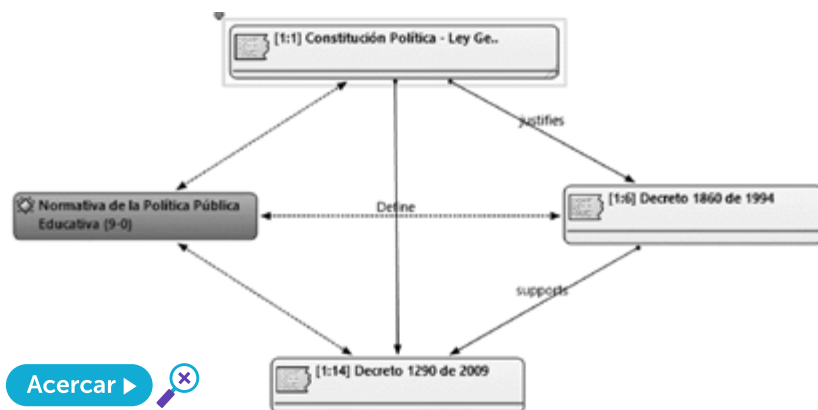
Subcategoría- Normativa de la Política Pública educativa asociada a la promoción Escolar

En esta subcategoría se presentan citas (Tabla 48) que señalan el marco legal asociado a la evaluación y la promoción escolar, en el caso presentado se identifica, que este atiende lo estipulado, por una parte, en la constitución política y la ley general de educación, en términos de fines de la educación, y por otra, el Decreto 1290 de 2009 que define los criterios para la implementación del sistema institucional de evaluación y el Decreto 1890 de 1994 que plantea lo relacionado con la implementación de las comisiones de evaluación y promoción, y las funciones que este estamento tiene. (Figura 43)

Tabla 51. Citas código SIEE-C4-2.1

Código	Citas
SIEE-C4-2.1	Artículo 67 de la Constitución política, la Educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines establecidos en la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación.
	Decreto 1860 de 1994
	Decreto 1290 de 2009

Figura 42. Red código SIEE-C4-2.1



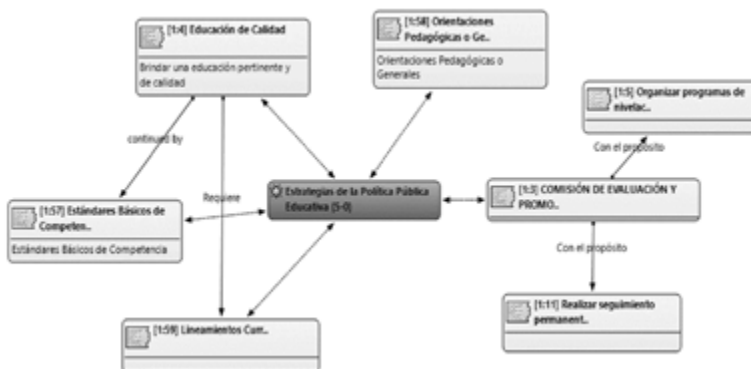
Subcategoría – Estrategias de la Política Pública Educativa asociadas a la promoción escolar

Con respecto a esta subcategoría, las citas (Tabla 52) sugieren que las estrategias, relacionadas con la calidad educativa, aplicadas en la institución, se relacionan con los lineamientos y estándares curriculares, que orientan los procesos de fundamentación definidos en la Ley 115 de 1994, en adición a estos, las citas permiten identificar estrategias estrechamente vinculadas a las orientaciones emanadas por el Decreto 1290 de 2009, en el cual se señala la relevancia de instaurar estrategias de mejoramiento y nivelación para los casos con dificultades académicas y la necesidad del seguimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje.(figura 43)

Tabla 52. Citas código SIEE-C4-2.2

Código	Citas
SIEE-C4-2.2	La comisión de evaluación y promoción será la encargada de determinar la promoción o no promoción de estudiantes a partir del cumplimiento de los criterios de evaluación emanados por la institución y de promoción conforme artículo 6 del Decreto 1290 de 2009.
	Realizar seguimiento permanente al proceso evaluativo de sus hijos (decreto 1290 Art. 15) y conocer los reportes académicos y en especial los de bajo rendimiento de cada periodo, buscando estrategias de mejoramiento.
	Organizar programas de nivelación de los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje estableciendo programas de orientación psicopedagógica.
	Plan de mejoramiento es el compendio de estrategias pedagógicas que se aplican en todos los grados y en cada una de las asignaturas de manera inmediata.
	La nivelación académica es una estrategia que debe implementarse en todos los grados y en cada una de las asignaturas en cada uno de los periodos, cuando el estudiante no alcance el nivel básico.
	Los estándares y lineamientos básicos.

Figura 43. Red código SIEE-C4-2.2



Categoría – Promoción Escolar

Subcategoría- Noción de promoción Escolar

En esta subcategoría se encuentra una cita que define la promoción escolar como el estado que adquiere un estudiante que haya aprobado y superado los parámetros fijados como básicos en los estándares de competencia y las orientaciones pedagógicas dispuestas para cada grado. (Tabla 53)

Tabla 53. Cita código SIEE-C4-3.

Código	Citas
SIEE-C4-3.1	Se está expresando es que tal educando ha aprobado y por tanto ha superado los parámetros fijados como básicos en los Estándares Básicos de Competencia, las Orientaciones Pedagógicas o Generales, según sea el caso”

2.14.3.2 Subcategoría- Funciones de la Promoción Escolar

Las citas extraídas (Tabla 51) de la unidad hermenéutica SIEE-C4, permiten inferir cuatro funciones del proceso de promoción escolar (Figura 45) que son sintetizadas en los siguientes numerales:

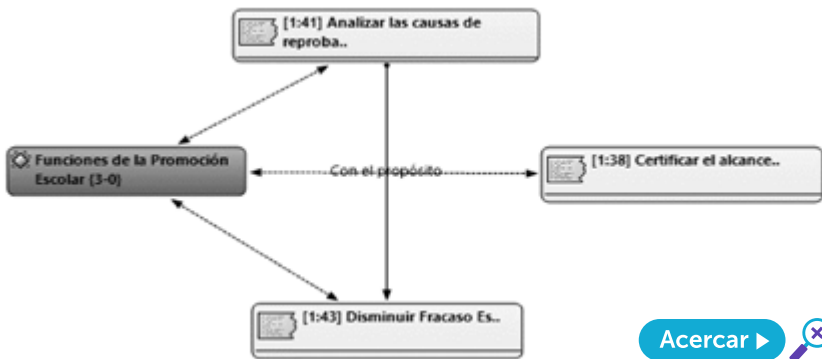
1. Certificar el alcance de las competencias y desempeños propuestos para el nivel escolar al que pertenece el estudiante.
2. Analizar las causas de la reprobación y los factores asociados a esta, con el propósito de establecer planes de mejoramiento.
3. Reducir los índices de fracaso escolar.

Dichas funciones posibilitan garantizar una promoción educativa que apunta a la consecución de objetivos institucionales preestablecidos, en coherencia con la perspectiva curricular y evaluativa propuesta.

Tabla 54. Citas código SIEE-C4-3.2

Código	Citas
SIEE-C4-3.2	Certificar a los estudiantes que alcancen al finalizar su proceso.
	Analizar las causas de reprobación de las áreas que estén por encima del porcentaje de reprobación avalado por el Consejo Directivo para el año escolar en curso cuando se presenten estos casos en algún área o asignatura, haciendo las recomendaciones pertinentes al respectivo docente como estrategia para su plan de mejoramiento.
	Disminuir el número de estudiantes que presenten bajo desempeño en las asignaturas.

Figura 44. Red código SIEE-3.2



Subcategoría -Criterios de Promoción Escolar

Las citas obtenidas de la unidad hermenéutica (Tabla 55) permiten hacer inferencias de los criterios definidos por la institución educativa para promover o no a un estudiante, en estos, se tiene en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos del desempeño del estudiante. Desde esta perspectiva, el sistema de evaluación especifica que la promoción escolar se dará cuando el estudiante haya aprobado todas las áreas que conforman el plan de estudio, es decir, que sus resultados sean satisfactorios en lo correspondiente al 60% de las actividades

evaluativas propuestas y que brindan información sobre el desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales, procedimentales y ciudadanas.

Desde esta óptica, la institución determina que la promoción se realizará por áreas, es decir, que un estudiante será promovido si aprueba todas las áreas propuestas en el plan de estudios, en consonancia, define equivalencias con los desempeños propuestos en el Decreto 1290 de 2009, siendo el desempeño bajo correspondiente a un valor entre 1.0 y 2.9, el básico entre 3,0 y 3,9, el alto entre 4.0 y 4.5, y el superior entre 4.5 y 5.0.

Estas equivalencias, señalan que la nota aprobatoria deberá ser igual o superior a 3.0, este valor, que se obtendrá promediando las notas de las asignaturas que conformen el área y que varían dependiendo de la intensidad horaria que tengan, es decir, que, si está formada por tres asignaturas, como es el caso de ciencias, y asignadas, porcentualmente, de acuerdo a la intensidad horaria que tenga, así pues, si un estudiante aprueba todas las áreas con 3.0 o más, será promovido.

Por otra parte, se identifican en las citas algunos aspectos a tener en cuenta cuando el estudiante, al finalizar el año, reprueba áreas de aprendizaje, de esta manera, si el estudiante reprueba tres áreas o más, no será promovido, si el estudiante reprueba una o dos áreas presentará actividades de nivelación y la prueba de suficiencia correspondiente a la asignatura en la que presentó dificultad, esta tendrá una valoración máxima de 3.0, adicionalmente, la institución define que la asistencia debe ser igual o superior al 75% de las actividades académicas planeadas en cada asignatura, y que en coherencia con las competencias actitudinales y para efectos de la promoción escolar, incluirá la responsabilidad, el respeto, la puntualidad, la honestidad y la tolerancia que manifieste el educando con relación a los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, tal como se muestra en la Figura 45.

Tabla 55. Citas código SIEE-C4-3.3

Código	Citas
SIEE-C4-3.3	Se tendrán en cuenta las características individuales como los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, su historia personal, sus intereses, condiciones y limitaciones, habilidades y destrezas,
	Competencias cognitivas: Orientan el avance en el dominio conceptual de las diferentes disciplinas académicas contempladas en el plan de estudios.
	Competencias procedimentales: Conjunto de acciones del estudiante que evidencian el desarrollo de las competencias.
	Competencias actitudinales: Orientan los procesos de convivencia escolar y de formación humana integral. Consolidan una cultura de vida y una cultura ciudadana. Se tendrá en cuenta evidencias de responsabilidad, respeto, puntualidad, honestidad y tolerancia, en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
	Competencias ciudadanas: Son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática.
	Aprobación de los desempeños: Para la aprobación de los desempeños propuestos en cada área según el plan de estudios, el estudiante debe aprobar satisfactoriamente un 60% o más de las actividades propuestas para cada uno de los desempeños. La valoración mínima de aprobación será 3.0.
	Aprobación de área: Un área o asignatura, será aprobada si se obtiene un desempeño igual o superior al 60% (3.0). Cuando un área esté integrada por dos o más asignaturas, su valoración al final de cada periodo será igual al porcentaje de acuerdo a la intensidad horaria de cada una de las asignaturas que la componen; si hay pérdida de una de las asignaturas, el promedio deberá ser igual o superior a 3.0; si culminando el año escolar, debe presentar pruebas de suficiencia, sólo lo hará de la asignatura no aprobada y la valoración de aprobación será igual a 3.0. Un área o
	Asignatura, será reprobada si se registra una inasistencia igual o superior al 25% en cada uno de los periodos y/o acumulada al finalizar el año escolar.
	El estudiante será promovido al siguiente grado escolar cuando haya aprobado todas las áreas del Plan de Estudios del grado que cursa.

1. El porcentaje de reprobación avalado por la institución: Este constituye un dilema dado que supone la existencia de un parámetro preestablecido que interpone un condicionante del proceso evaluativo, que puede verse como una oportunidad, una meta en común o por el contrario como una imposición.
2. Las situaciones de calamidad: En esta categoría se pueden incluir variados aspectos de la cotidianidad, sin embargo, algunos de estos pueden llegar a tener un impacto negativo en el proceso académico, lo que puede llevar a una toma de decisiones que se inclina por aspectos asociados a la calamidad, más que por aquellos que se relacionan con lo académico.
3. El estado gestacional: Este se puede asociar con el dilema anterior, de hecho, el estado gestacional en adolescentes constituye un dilema en sí mismo y puede llegar a tener un impacto negativo en el proceso académico de una o un estudiante, sin embargo, el dilema radica en la influencia que puede ejercer esta condición en el proceso de promoción escolar.
4. La matrícula extemporánea: la recepción de estudiantes a lo largo del año escolar puede llegar a ser un inconveniente para la toma de decisiones en el proceso de promoción escolar, por otra parte, los protocolos establecidos para la nivelación de estos estudiantes, pueden llegar a ser insuficientes y en adición al desconocimiento del proceso que el estudiante adelantó en otro escenario educativo, pueden llevar a un proceso evaluativo incompleto.

Tabla 56. Citas código SIEE-C4-3.4

Código	Citas
SIEE-C4-3.4	Porcentaje de reprobación avalado por el Consejo Directivo para el año escolar en curso cuando se presenten estos casos en algún área o asignatura.
	Las estudiantes gestantes deben asistir de manera regular a clases cumpliendo con todos los requisitos académicos según el grado al que pertenezca ...La aprobación de sus asignaturas y/o áreas será igual que, para los estudiantes regulares, la única excepción para no cumplir los tiempos estipulados será por prescripción médica.

	<p>Un estudiante en situación de calamidad debe informar a la institución sobre su situación y entregar los soportes correspondientes a coordinación para gestionar compromisos académicos oportunos cumpliendo con los criterios de evaluación de la institución para culminar el periodo académico correspondiente.</p>
<p>SIEE-C4-3.4</p>	<p>Todo estudiante nuevo que ingrese transcurrido el 50% del primer periodo o máximo el 2do debe entregar en coordinación valoraciones parciales las cuales harán parte del informe final del primer o segundo periodo, de lo contrario contará con 20 días calendario para realizar las actividades correspondientes a cada una de las asignaturas que hacen parte del plan de estudios, la no entrega de las actividades correspondientes dará como resultado la asignación de la valoración mínima contemplada en el presente SIEE, la cual corresponde a 1.0.</p>

Figura 46. Red código SIEE-C4-3.4



Acercar ▶ 🔍

Resultados por categoría

Las citas derivadas, de cada una de las unidades hermenéuticas, posibilitaron identificar similitudes y particularidades en las disposiciones establecidas en el sistema institucional de evaluación de estudiantes de los colegios participantes, desde esta perspectiva se puede reconocer, para cada categoría, los siguientes aspectos:

Categoría Evaluación y Currículo

1. La noción de evaluación, expresada en los cuatro casos, responde a la racionalidad de la evaluación formativa, la cual es comprendida como un proceso continuo y sistemático que brinda información acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Las funciones de la evaluación, reflejadas en las unidades hermenéuticas, se pueden categorizar en cuatro propósitos:
 - a. Verificación del alcance de desempeños y competencias.
 - b. Retroalimentación y reorientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - c. Identificación de individualidades, ritmos y estilos de aprendizaje.
 - d. La toma de decisiones, en las que se incluye la promoción escolar.
3. Los instrumentos de evaluación son múltiples y se asocian coherentemente con la evaluación formativa, esto se refleja en la aplicación de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, que son marcos desde los cuales se analiza el desarrollo de otras herramientas como tareas, talleres etc., que son susceptibles de calificarse y establecen el nivel de desempeño del estudiante.
4. Las citas extraídas de las unidades hermenéuticas coinciden en señalar que la perspectiva curricular define los procesos pedagógicos de la institución, es decir, que se constituye en el eje sobre el que se definen criterios, metodologías, estrategias y aspectos que atañen a la evaluación y por ende al proceso de promoción. Desde esta perspectiva, se puede inferir que la perspectiva curricular de las instituciones participantes corresponde al currículo práctico, que se caracteriza por ser flexible, contextualizado, interesado en los procesos más que en los contenidos.

Categoría Política Pública Educativa asociada a la Promoción Escolar

1. La normativa de la política pública educativa expuesta en los sistemas de evaluación, se asocia con aspectos que emergen de la constitución política de Colombia, específicamente de lo expuesto en el artículo 67, la Ley General de Educación, el Decreto 1860 de 1994 que reglamenta la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1290 de 2009 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, y en casos específicos sobresale el Decreto 1421 de 2017 que reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad.
2. Con respecto a las estrategias de la política pública educativa relacionada con la promoción escolar, las citas extraídas de los SIEE mostraron relación con la política de educación de calidad, para viabilizar y promover el alcance de esta, se proponen estrategias tales como la participación de la comunidad en el desarrollo del SIEE, la aplicación de estándares básicos de competencias, la participación en pruebas censales, la creación de las comisiones de evaluación y promoción, y todas aquellas que se desprendan de las anteriores como los planes de refuerzo, la nivelación y la promoción anticipada.

Categoría Promoción Escolar

1. La noción de promoción no se hace evidente en dos de los cuatro SIEE analizados, se infiere que para estas instituciones promoverse escolarmente solo implica el paso de un grado a otro, por su parte, los restantes, presentan definiciones que coinciden en comprenderla como un proceso que, por un lado valida el avance del estudiante según sus desempeños demostrados, y por el otro, como el estado que adquiere después de haber aprobado y superado los parámetros fijados como básicos en los estándares de competencia y las orientaciones pedagógicas dispuestas para cada grado.
2. Las funciones de la promoción escolar se hacen evidentes en dos de los cuatro casos, estas se asocian con varios propósitos entre

los que se encuentra: verificar el alcance de las competencias y desempeños, analizar las causas de la reprobación y los factores asociados a esta, reducir los índices de fracaso escolar, determinar el avance de grado, hacer el seguimiento de los procesos formativos y desde lo administrativo condicionar para la matrícula.

3. Los criterios de promoción son similares en todos los casos, primero, responden a dos racionalidades, la cualitativa y la cuantitativa, que en conjunto determinan el nivel de desempeño de un estudiante, segundo, definen que un estudiante solo será promovido si aprueba todas las áreas del plan de estudio, a excepción de uno en el que habla de asignaturas, tercero, utilizan equivalencias numéricas para los desempeños y definen una nota aprobatoria, cuarto, coinciden en determinar que la inasistencia debe tenerse en cuenta como determinante de la promoción, quinto, elaboran protocolos para la entrega de actividades de refuerzo, nivelación y asumen que solo puede ser calificada dentro del rango del desempeño básico, es decir, que no puede ser mayor a la nota aprobatoria definida, sexto, determina que si un estudiante no será promovido si reprueba 3 o más áreas o asignaturas según el caso, séptimo, en tres de cuatro casos, determina la promoción por promedio, y octavo, incluye aspectos como los ritmos de aprendizaje, el respeto, el compromiso, la puntualidad y en general todo lo relacionado con la conducta y el comportamiento del estudiante.
4. Los dilemas de la promoción escolar, no son definidos como tal al interior de las unidades hermenéuticas analizadas, estos se refieren a todos aquellos aspectos que pueden requerir interpelaciones diferenciadas en cuanto al proceso evaluativo y a la promoción, dentro de estos, las citas evidenciaron siete clases de dilemas:
 - a. El dilema de la conceptualización: En este se hace necesario establecer una distancia entre evaluar y nivelar, dado que la última no reemplaza la primera, y es un común denominador, que la nivelación, como estrategia de emergencia, sustituya el proceso evaluativo llevado a lo largo del año.

- b. El dilema del tiempo: Este se evidencia en que, en todos los casos, se definen periodos cortos en los que se resuelve una dificultad académica del año lectivo, es decir, que se legitima que el proceso se puede reducir a un momento determinado para la nivelación de asignaturas o áreas según corresponda. Esta insuficiencia del tiempo de evaluación en las nivelaciones, compromete la objetividad expuesta en los criterios de evaluación determinados por las mismas instituciones.
- c. La promoción por promedio: Este dilema se relaciona con la posibilidad de promoción por áreas, sistema que permite inferir que los estudiantes se pueden promover con asignaturas reprobadas por medio del cálculo del promedio entre áreas que, por un lado, optimiza el alcance de resultados, pero por otro, pasa por encima de los procesos adelantados a lo largo del año escolar en aquellas asignaturas que fueron reprobadas.
- d. La estrategia de permanencia escolar: Desde la perspectiva de esta estrategia se puede inferir que promover a los estudiantes corresponde a un acto administrativo que garantiza el mantenimiento de esta, es decir, no importa que se sacrifique mientras que se mantengan bajos los índices de repitencia y la deserción, lo que constituye un factor influyente en el proceso de promoción.
- e. El porcentaje de reprobación avalado por la institución: Este supone la existencia de un parámetro preestablecido que interpone un condicionante del proceso evaluativo, que puede verse como una oportunidad, una meta en común o por el contrario como una imposición.
- f. Las situaciones de calamidad: En este dilema se pueden incluir variados aspectos de la cotidianidad en la dinámica escolar que pueden asociarse a situaciones sociales, cognitivas, económicas, familiares o personales como el embarazo o el uso de psicoactivos, que pueden llegar a tener un impacto negativo en el proceso académico, esto puede conducir a una toma de decisiones que se inclina por las

implicaciones de la calamidad, más que por factores que se relacionan con lo académico.

- g. La matrícula extemporánea: La recepción de estudiantes a lo largo del año escolar puede llegar a ser un inconveniente para la toma de decisiones en el proceso de promoción escolar, la nivelación de estos estudiantes, puede llegar a ser insuficiente y en adición al desconocimiento del proceso que el estudiante adelantó en otro escenario educativo, puede llevar a un proceso evaluativo incompleto

Lo expuesto refleja la concepción institucional frente al proceso evaluativo y al de promoción escolar, los SIEE analizados definen de forma similar los criterios, pese a su contexto, no existen aspectos distintivos significativos entre uno y otro, los dilemas presentados hacen parte del proceso de inferencia y no son señalados como tal en los documentos, sin embargo, son insumos valiosos para identificar la distancia entre lo que se afirma institucionalmente con lo que se hace al interior del aula.

Análisis de contenido de las entrevistas

Con el propósito de responder al objetivo específico que pretende identificar los criterios asociados a la promoción escolar en profesores de ciencias, se realizó el análisis de contenido a la unidad hermenéutica denominada Entrevista a Profesores, compuesta por 4 audios y 4 transcripciones (ver material complementario MC-11 al MC-18), que fue aplicada a los jefes de área, quienes representan a sus colegas ante el consejo académico en cada una de las instituciones participantes, y por tanto caracterizan los casos de investigación; este análisis se realizó bajo el sistema de categorías señalado en la metodología.

Desde esta perspectiva, la información obtenida y el análisis de los resultados se presenta abordando cada pregunta y evidenciando, por medio de las citas extraídas de las unidades hermenéuticas, la información que se lee entre líneas con respecto a cada categoría y subcategoría abordada.

Análisis Entrevista-Pregunta: ¿Conoce usted las políticas públicas educativas que se relacionan con el proceso de evaluación y promoción de los estudiantes?

Las citas extraídas (Tabla 56) revelan un conocimiento básico de las políticas públicas que se relacionan con la evaluación y la promoción de estudiantes, en todos los casos se hace referencia al Decreto 1290 de 2009, y en solo uno se menciona la Ley 115 de 1994, esto permite dilucidar que existe una insuficiencia en cuanto al manejo de las mismas.

Tabla 57. Citas código EP-P6- 2.2

Caso	Citas
1	No, o sea, pues de alguna manera en el colegio en situaciones como las comisiones de evaluación y promoción, pues se hace mención a algunas políticas, pero no sé, de primera mano, qué tan cierta sea la información.
2	Pues, la que me enteré la 1290 y pues, digamos, conocer las políticas de pronto las conozco, pero los nombres específicos que tiene, como el caso del 1290 o 230 en una época, pues no me... no me sé los títulos, pero digamos los contenidos hasta de pronto sí.
3	Sí, los conozco, son el decreto 1290.
4	No conozco fuera del decreto 1290 y pues de las leyes, la ley general de educación, no conozco otra.

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Que conoce del decreto 1290 de 2009?

El análisis, en consonancia con el aporte anterior, permite inferir que el Decreto 1290 de 2009 se relaciona con el proceso de evaluación y promoción (Tabla 58), dado que es desde este que se determina, según los participantes, el cómo se realizará la evaluación y promoción y bajo qué criterios, todo bajo el marco del sistema institucional de evaluación, sin embargo, es pertinente señalar que hay inconsistencias que reflejan el desconocimiento de la entidad gubernamental desde la que se emite y a quienes va dirigido.

Tabla 58. Citas código EP-P7-2.1

Caso	Citas
1	Aspectos en los cuales se determina cómo es el proceso de evaluación en las instituciones.
2	Forma que establece la Secretaría de Educación o el Ministerio de Educación de cómo se debe evaluar y promover a un estudiante.
3	Decreto que habla de la evaluación y promoción de los estudiantes de bachillerato o de educación media en los colegios oficiales... ah no, oficiales y privados.
4	Establece los criterios de evaluación y promoción de los estudiantes, ...la escala nacional para poder evaluar a los estudiantes, da unas orientaciones para que las instituciones puedan construir su sistema de evaluación institucional y pues derogó al decreto anterior que era el 230.

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué opinión le merece el índice sintético de calidad educativa y el día E propuestos para el mejoramiento de la calidad educativa?

La percepción está dividida (Tabla 59), por una parte, se encuentran quienes ven favorablemente la estrategia de integración de componentes curriculares, que incluye el índice sintético de calidad educativa y el día E, manifestando que:

1. Es una oportunidad para medir y comparar los alcances de las instituciones frente a algunos aspectos estandarizados que se asocian con la calidad educativa.
2. Establecen parámetros que pueden permitir la reflexión sobre el quehacer del profesor y su papel en el alcance de las metas institucionales.

Por otra parte, se pueden encontrar aspectos desfavorables como:

1. Es una evaluación que utiliza los resultados punitivamente, es decir, algunos participantes consideran que son usados para señalar negativamente la actividad del profesor.
2. Las comparaciones establecidas y las formas de valoración no son confiables, los porcentajes establecidos para ciertos indicadores, legitiman estímulos inicuos que distorsionan su interés por la calidad educativa.

Tabla 59. Citas código EP-P8-2.2

Caso	Citas
1	...a mí me gustan, pues de alguna manera, es una forma de medir, que tanto avanzan los colegios en algunos aspectos y de alguna manera pues nos pone, ... pues una medida estandarizada para poder determinar algunos aspectos de la calidad,algunas mediciones, e incluso la forma en que se valoran algunos, pues no son los que deberían ser, ...
2	El día e, pues si uno lo hace a conciencia y lo hiciera realmente cómo es, sería muy bueno, pues es la forma cómo uno se evalúa internamente de lo que ha hecho, los procesos que ha desarrollado para alcanzar las metas que supuestamente queremos en nuestra institución.... del índice de calidad sí creo que no de pronto conozco, pero no sé decirte en este momento.
3	...el objetivo a esa evaluación no es mejorar la calidad de la educación sino es el tipo de valoración acerca de los profesores, también utilizarla como un medio de presión, tal vez utilizarla para, para estandarizar y compararnos de pronto en la peor manera posible: ...
4	...no es un índice real porque da unos porcentajes a unos criterios que, que lo que hace es convertirse en unos incentivos perversos, ...digamos que, para ser un índice, tiene unos, unos indicadores muy flojos ¿sí?, ...no refleja como lo que, el propósito del índice y es medirse uno en calidad de la educación...el día E se convierte pues en eso mismo, en, en una serie de incentivos que le dan a las instituciones que suben su, su índice,...lo del día E, digamos que cambió un poco porque fue más una mirada a lo que, a lo que se hace dentro de las instituciones educativas...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo cree usted que lo propuesto en la política pública educativa, específicamente en lo expuesto en el decreto 1290 y el índice sintético de calidad, incide en su práctica evaluativa?

Las citas extraídas de las unidades hermenéuticas (Tabla 60) señalan aspectos que afirman la influencia de la política pública educativa en la práctica evaluativa, en estas se afirma que son orientaciones que se deben tener en cuenta en la práctica educativa y constituyen una oportunidad para evaluarse, sin embargo, también advierten que dichas políticas pueden llegar a limitar el proceso de evaluación, por una parte, generando elementos que ponen en duda la autonomía del profesor, y por otra, desconociendo aspectos de la cotidianidad del aula que no son contemplados en la norma o en las estrategias de la política pública.

Tabla 60. Citas código EP-P9-2.2

Caso	Citas
1	...si afecta, o sea, por un lado, determina cómo, cómo debería ser el qué hacer, pero por otro, limita todo el proceso de... de evaluación, ...
2	Pues es como un reto que el gobierno nos da y si nosotros lo tomamos como una especie de autoevaluación, porque con esto nos dan pautas para mejorar cada día más en nuestro quehacer, ...
3	... en la práctica de la clase, no incide mucho, porque yo lo que yo veo es la necesidad de estimular la promoción a partir del conocimiento, no se ve matizada por, por esas presiones externas, ...
4	Son elementos que uno tiene que tener en cuenta como docente, porque en últimas, digamos que, la evaluación es algo que está en nuestro contexto, nosotros evaluamos, nosotros somos evaluados, entonces son elementos que salen y que sirven de orientación para lo que uno hace en el aula

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo se refleja la autonomía institucional que brinda el decreto 1290 en la institución en la que usted trabaja?

Las respuestas dadas permiten identificar, por medio de las citas (tabla 61), que la autonomía de las instituciones para definir su sistema de evaluación existe pero es limitada, dado que la autonomía hace referencia a la posibilidad cumplir con las orientaciones emanadas desde el decreto y al mismo tiempo hacer reflexiones sobre su aplicación en el contexto, sin embargo, se puede reconocer que los criterios y procedimientos propuestos desde el SIEE, se empeñan en el mantenimiento de porcentajes de reprobación, que podrían llegar a limitar o condicionar la actuación del profesor en el proceso de evaluación.

Tabla 61. Citas código EP-P10-2.2

Caso	Citas
1	Es limitada esa autonomía, sí, no sé qué tan cierto sea, pero pues las, las, los directivos de la institución, eh pues mencionan siempre un porcentaje de pérdida, o sea, algo similar a lo que pasaba en el 230, ...eso dista del proceso de evaluación de cada estudiante, o sea se ajusta a la cifra y no al proceso.
2	Pues allí nosotros tenemos libertad de cátedra, sí, pero esa libertad de cátedra de todas maneras tiene cómo los parámetros, los parámetros que nosotros como área nos trazamos, sí, esos parámetros están ligados a la política educativa institucional, ...
3	La institución sí utiliza como deben ser esos, los parámetros de, del decreto para establecer nuestro sistema de evaluación, en cuento a normas, los contenidos, los elementos mínimos, los criterios de evaluación, cuáles son las valoraciones superiores, bajas; eso lo utilizamos como referente y se hace una evaluación continua de esos procesos, ...el decreto nos aporta las bases y nosotros una discusión profunda y utilizamos lo que nos sirve para generar nuestro sistema de evaluación institucional.
4	... la autonomía se ve reflejada en términos de, digamos aspectos como, como los porcentajes en los que aprueban los estudiantes, en términos de, de, con qué características va a llegar el estudiante a ser evaluado, en términos de qué estrategias o qué procesos puede instaurar tanto la institución a nivel general como los docentes de manera particular para que un estudiante apruebe, ... pero pues digamos que la autonomía se refleja sí en la socialización que nosotros hacemos del proceso de evaluación y que todos tratamos de aportar, tanto docentes como estudiantes.

Análisis Entrevista – Pregunta: Para usted ¿Qué es la evaluación del aprendizaje?

La noción de evaluación que emerge de las citas (Tabla 62) incluye aspectos de diversas tendencias evaluativas, se identifican entonces acepciones relacionadas con la tendencia objetivista, que en palabras de Escudero Escorza (2003) “toma de decisiones sobre los aciertos y fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos”, y de la formativa, que concibe la evaluación como un proceso que tiene en cuenta ritmos de aprendizaje y posibilita la reflexión con respecto a las actuaciones tanto de estudiantes como de profesores.

Tabla 62. Citas código EP-P11-1.1

Caso	Citas
1	...simplemente, es una verificación de las diferentes competencias que tiene un estudiante y que se han establecido pues en el plan de estudios y en el currículo...
2	...qué criterios usamos, qué dinámicas empleamos para que nuestros estudiantes lleguen a alcanzar todos los conceptos, los conocimientos...
3	...es lo que se hace en el aula, es lo que el docente hace directamente con su estudiante, una artesanía ahí donde va conocimiento, aprendizaje y enseñanza, ...entonces es ya llevar a la práctica, todo el ejercicio de esa artesanía de la docencia.
4	...es un proceso que nos permite a nosotros identificar fortalezas y hallar dificultades, ... la evaluación tiene que ser es un proceso de, de crecimiento personal, ...

Análisis Entrevista – Pregunta: Teniendo en cuenta esta respuesta, ¿Cuáles serían las funciones que cumple la evaluación del aprendizaje en el proceso de enseñanza de las Ciencias Naturales?

En cuanto a las funciones de la evaluación, las citas extraídas (Tabla 62) permiten identificar las siguientes apreciaciones:

1. La evaluación tiene como función verificar el avance en el desarrollo de las competencias propuestas en el plan de estudios las cuales se expresan en la aplicación de conocimientos en contextos específicos.
2. Brinda información fiable y objetiva acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Permite la toma de decisiones con respecto a los aspectos metodológicos de la enseñanza y a la elaboración de estrategias que posibiliten resolver dificultades en el aprendizaje.

Tabla 63. Citas código EP-P12-1.2

Caso	Citas
1	... verificando el avance de cada estudiante en esas competencias que se establecen en el plan de estudios...
2	... lleguen a poder... aplicar esos conocimientos...
3	... me dice que el objetivo se está cumpliendo, entonces es un, es una metodología que no puede decir que puede seguir mejorando y de pronto socializando para que se pueda cumplir, pero si, por el contrario, la evaluación del aprendizaje dice que, hay dificultades, es el docente, el, el profesional en la educación, que debe valorar, debe juzgar y mirar qué debe cambiar... es un instrumento para tener información lo más fiable posible, para poder tomar decisiones, con el objetivo fundamental que es desarrollar el aprendizaje en los estudiantes.
4	el estudiante es consciente de sus fortalezas, ...que podamos avanzar en el proceso de aprendizaje y en el proceso de enseñanza, ... también muy al tanto de si su práctica está funcionando o no... tiene que servir para mirarse en la práctica, ...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo se hacen evidentes estas funciones, que acaba de describir, en su práctica educativa?

En cuanto a la manera en que se ponen en evidencia las funciones de la evaluación en el aula, las citas (Tabla 63) muestran aspectos que transitan de lo más simple a lo más elaborado, inicialmente se señala que las mismas actividades propuestas para ser evaluadas constituyen la

evidencia mayor, dado que son los desarrollos de estas, lo que posibilita verifica, obtener información y tomar decisiones, sin embargo, lo reflejado en las entrevistas permite reconocer que los profesores de ciencias establecen protocolos que les permite evidenciar las funciones señaladas, por un lado, uno de los casos determina etapas de la evaluación que van de la diagnóstica a la final, en las que se asume que la complejidad debe constituirse en retos, en adición, otro de los casos señala la importancia de optimizar los tiempos y espacios no solo para evaluar los alcances y reconocer las debilidades de los estudiantes , sino de la práctica per ce, estas propuestas permiten, no solo evidenciar las funciones resaltadas, sino que incorporan una nueva que se relaciona con el desarrollo de una conciencia del propio aprendizaje.

Tabla 64. Citas código EP-P13-1.2

Caso	Citas
1	Es difícil, o sea porque, desafortunadamente los estudiantes no alcanzan, o sea muy pocos estudiantes alcanzan un nivel básico en el desarrollo de esas competencias y debido a la gran cantidad de estudiantes que hay por grupo eh debido a la falta de tiempo...
2	...estas evidencias son las diferentes actividades que desarrollamos con ellos, ...
3	...organizar la evaluación por etapas, entonces una etapa diagnóstica, una intermedia y una final, ... ir subiendo con ellos en nivel de complejidad académica...lo que hago es manejar más o menos mínimo tres tiempos en el proceso de evaluación para obtener información mucho más eficiente, creo yo.... la evaluación final es un reto...
4	abro espacios para que los estudiantes tengan la posibilidad de, de concientizarse en lo que están haciendo en el aula, de estar contextualizado, ... abro el espacio dentro de la práctica pedagógica para que ellos evalúen si lo que se hace en la clase por parte del docente está como acorde a lo que, a lo que ellos necesitan, ...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cuáles son los criterios que usted propone a los estudiantes para llevar a cabo el proceso evaluativo en el aula?

Los criterios que establecen los profesores, reflejados en las citas (Tabla 64), se pueden organizar en dos grupos, el primero que recoge aspectos asociados al compromiso, el esfuerzo y el interés del estudiante

en cuanto al desarrollo y entrega de las actividades propuestas, en segunda instancia, los profesores establecen criterios asociados a los desempeños, en los que se señalan cuestiones de forma, tales como la presentación, el uso de fuentes de referencia, o de fondo como la calidad del contenido, la argumentación y la indagación, que son criterios que se pueden asociar a la perspectiva formativa de la evaluación y pueden ser vistos desde la aplicación de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación que reflejan la participación de la comunidad en el proceso evaluativo.

Tabla 65. Citas código EP-P14-1.1

Caso	Citas
1	Eh, pues básicamente es el cumplimiento, o sea, en la entrega de actividades y el desempeño que tenga en evaluaciones de tipo escrito, es básicamente la forma en que yo evalúo a los estudiantes.
2	...yo les doy inicialmente los parámetros de qué quiero desarrollar en mi asignatura, se van a hacer los acuerdos del aula, cómo ellos quieren trabajar la asignatura, ... hacer que ellos participen en su evaluación ellos mismos van a darse parte, una parte muy importante dentro de su nota final...
3	...criterios de forma y fondo, en forma me refiero a la estética, entonces, la calidad del documento, la presentación, respeto por las fuentes, ese tipo de cosas que hacen parte y que son importantes; la otra es el fondo, que es la calidad de los contenidos, la indagación, la investigación, lo que se haga, con una matriz pues como de criterios que tengo...del esfuerzo, de qué tanto trabajó por cumplir sus objetivos...
4	...son tres criterios que uno les explica a ellos, uno es la autoevaluación, el otro es la coevaluación y el otro es la hetero-evaluación, dentro de esos criterios ellos tienen que evaluar las competencias en ciencias naturales... e incluimos las competencias ciudadanas, ... que le permiten a uno decir: este estudiante va en esta parte en el desarrollo de competencias o todavía tiene estas falencias...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza en su práctica educativa?

La Tabla 66 recoge citas que permiten identificar que los profesores de ciencias utilizan diversos instrumentos, entre estos se encuentran las guías, los talleres, las exposiciones, los exámenes escritos, las

prácticas de laboratorio, entre otras, complementariamente a estos, dos de los casos recurren al uso de rúbricas, que permiten establecer indicadores del proceso, desempeño o competencia que se desea alcanzar con la actividad propuesta, que como consecuencia, permiten emitir valoraciones conducentes a elaborar planes de profundización o mejoramiento.

Tabla 66. Citas código EP-P15-1.3

Caso	Citas
1	El desarrollo de guías, o sea, trabajo con guías, realizo evaluaciones eh, de selección múltiple escritas y pues la observación que uno pueda hacer de cada estudiante en su desempeño durante las clases.
2	Pues lo normal, la evaluación escrita, la práctica laboratorio, ... la participación dentro de las clases, el cumplimiento, ...entregar sus trabajos de... de no más el llegar a la clase a la hora que se..., que está establecido, la disciplina, ...
3	...las tres matrices, está la matriz que yo manejo de la evaluación, está la matriz de autoevaluación y está la de coevaluación...
4	El trabajo cooperativo... una serie de preguntas que empiezan a indagar acerca de cómo hicieron el trabajo, qué alcanzaron...las rúbricas...actividades...trabajos... planes de mejoramiento para poder avanzar, o inclusive unos planes de profundización para, para seguir digamos en ese proceso...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué ventajas pedagógicas brindan dichos instrumentos?

Las ventajas pedagógicas de los instrumentos mencionados, son tomadas de las citas de la Tabla 66, en estas se indica que con estos instrumentos se obtiene información fiable y objetiva acerca de:

1. El nivel cumplimiento de los estudiantes con respecto a las actividades propuestas
2. Los estilos y ritmos de aprendizaje, que permiten orientar procesos de enseñanza-aprendizaje

3. Los procesos de metacognición que realiza el estudiante de su proceso de aprendizaje y la responsabilidad que ejerce al valorarlo.

Tabla 67. Citas código EP-P16-1.3

Caso	Citas
1	Pues me permite saber de primera mano el nivel de cumplimiento o el nivel de compromiso de cada estudiante para el desarrollo de las actividades en la asignatura.
2	...que uno no encasilla al niño en un solo tipo de evaluación... que uno pueda llegar a conocer a sus chiquis y poderlos, poderlos guiar mejor a ellos.
3	...tener información fiable, lo más objetiva posible, entonces cuando el estudiante sabe que se sacó un cuatro, un cinco, un uno, él sabe por qué fue, él sabe en qué falló, entonces esos instrumentos me permiten tener información objetiva...
4	Lo primero es la metacognición, digamos que en términos de que el estudiante sea muy consciente de su proceso, ... es muy útil en términos del trabajo pedagógico porque descarga un poco el..., la responsabilidad que uno tiene en términos de la valoración...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo es el proceso de retroalimentación que usted realiza con cada instrumento enunciado?

Las citas presentadas en la Tabla 68, permiten identificar que el proceso de retroalimentación es complejo, señalan que los tiempos son insuficientes y el número de estudiantes por curso elevado, razón por la cual se establecen estrategias de retroalimentación grupal, en las cuales se hace lectura de la solución de la actividad realizada, sin embargo, se realizan esfuerzos que posibilitan retroalimentar a los estudiantes de forma más personalizada, lo que depende de la actividad evaluativa que se esté desarrollando, señalan que en las exposiciones, prácticas de laboratorio o en general actividades grupales, se posibilita mencionar las razones por las cuales se alcanza o no la meta propuesta, adicionalmente se señala que el informe enviado a padres o acudientes los involucra y permite que ellos identifiquen debilidades y fortalezas que presenta el estudiante.

Tabla 68. Citas código EP-P17-1.2

Caso	Citas
1	... es la lectura de la solución, o sea de las actividades que hay en cada uno de las guías y la corrección, y la corrección también de las evaluaciones entonces, en ese caso pues hacemos la lectura de toda la evaluación, y corregimos o verificamos...
2	...hace su exposición, hay un momento en que yo le doy la justificación del por qué está bien o por qué erró, ... se les da a conocer sus fortalezas, sus debilidades, para que en la próxima hagan las cosas mejor... resolver en conjunto, ¿sí?, un grupo qué, qué contestó, el otro grupo qué contestó... involucrando a los papás, ya que, cuando el muchacho está como regular, pues se le, le mandó el informe a los papás, le estoy diciendo donde está fallando,...
3	...eso es difícil porque uno quisiera hacer retroalimentación a cada uno de los casos, pero a veces el tiempo no le da... lo que intento hacer, es hacer retroalimentación por grupos, entonces, a cada sesión se retroalimenta al grupo en general, a no ser que ya haya casos muy particulares que ameriten...
4	...viene una parte que es compleja, que es de tiempo, y es evaluar el proceso, entonces, escribirles las observaciones a los estudiantes, en cada actividad que ellos realizan yo les escribo las observaciones de cómo estuvo su trabajo, qué les hizo falta, hay una parte en donde ellos no solamente tienen mi retroalimentación sino tienen la retroalimentación del compañero... se realiza tanto de manera individual como de manera grupal, cuando ellos hacen un trabajo cooperativo.

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué entiende por promoción, escolarmente hablando?

La noción de promoción, que emerge de las citas presentadas en la Tabla 68, se relaciona con el avance del estudiante de un grado o nivel a otro, el cual depende del desarrollo y alcance de competencias, desempeños y habilidades de pensamiento que se han propuesto para el mismo.

Tabla 69. Citas código EP-P18- 3.1

Caso	Citas
1	...es el proceso de avance de un estudiante de un grado a otro.
2	...si el muchacho ha desarrollado todos los criterios que se han pedido dentro de un marco educativo para poder establecer si un chico puede pasar a un grado superior, o no.
3	...la promoción, lo más esencial es permitir el paso, o que el estudiante se permitió el paso al grado siguiente...
4	...es cuando el estudiante ha desarrollado ciertas habilidades que le permiten pasar a un nivel diferente, pasar a un ciclo diferente, esa sería como, como la promoción explicada en términos de lo pedagógico, un, una preparación del estudiante, un desarrollo de competencias que le permita avanzar en un nivel determinado.

Análisis Entrevista – Pregunta: A su parecer ¿cuáles son las funciones de la promoción escolar?

En términos de las funciones de la promoción escolar, las citas (Tabla 70) dejan ver que promover un estudiante permite:

1. Establecer si el estudiante cuenta con las características y condiciones que le permiten desenvolverse académica y emocionalmente en el grado o nivel siguiente.
2. Identificar el grado de conciencia del estudiante frente a su proceso de aprendizaje (metacognición)
3. Situar al estudiante con pares, es decir, con sujetos que presenten desarrollos cognitivos y conductuales similares, esto con el propósito de otorgar un orden a la estructura institucional.

Tabla 70. Citas código EP-P19-3.2

Caso	Citas
1	... determina ¿sí?, el nivel de desempeño de esas competencias y determina si el estudiante está en condiciones de pasar a un grado, al grado siguiente o no.
2	...de promover personas integrales, ¿sí?, que día a día nuestro muchacho sea mejor, académica y personalmente, convivialmente, ...
3	...que el estudiante... fuese consciente de su nivel, que sea consciente que es excelente, bueno o malo o que no es suficiente su conocimiento para la promoción, ...
4	...establecer en qué, en qué espacio, en qué tiempo se ubica a un estudiante, para mantener una organización institucional, y para que el estudiante esté en un desarrollo cognitivo a la par de, de sus características particulares.

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cómo se define el proceso de promoción escolar en su institución?

Las citas organizadas en la Tabla 70, permiten identificar que los profesores reconocen algunos aspectos relacionados con los criterios de promoción escolar en las instituciones de las que hacen parte, esto se hace evidente al analizar las respuestas dadas, como se muestra a continuación:

1. El SIEE establece las condiciones, sin embargo, nunca se mencionan cuáles son dichas condiciones.
2. Se habla de la necesidad de un seguimiento que justifique la toma de decisiones con respecto a la promoción escolar, se habla de oportunidades y procesos de acompañamiento, entre otras cosas, sin embargo, no se hace referencia a qué tipo de oportunidades o de acompañamiento establece la institución como criterio.
3. Se señala la escala de valoración y las funciones de la comisión de evaluación y promoción, en la cual se define una nota mínima aprobatoria, y bajo esta premisa se establece que todo

estudiante que obtenga la nota mínima en todas las asignaturas será promovido y quien no podrá resolverlo con actividades de nivelación en unos tiempos determinados, sin embargo, no hace referencia a otros aspectos y reduce la promoción a un proceso aritmético de análisis de resultados.

Tabla 71. Citas código EP-P20-3.3

Caso	Citas
1	... el SIEE de alguna manera establece unas condiciones para que el estudiante pueda ser promovido de un grado a otro...
2	...si no se lleva ese seguimiento por escrito, si al final no se tiene ese soporte, no se puede decir que un muchacho perdió el año, sino que, desafortunadamente, hay que promoverlo.
3	Pues la escalera de valoración dice que un estudiante, para tener los conocimientos básicos, es 3.3, entonces, si al final del proceso, el estudiante tiene todas las materias por encima de ese básico establecido de 3.3, el estudiante adquiere su promoción; y después de unos procesos de nivelación, de recuperación y demás, y hay unos tiempos para que el estudiante logre esos mínimos.
4	...lo que se hace en la, en la comisión de evaluación y promoción, es mirar pues qué resultados tiene un estudiante y qué debe, qué es necesario que haga para que alcance el siguiente, el siguiente paso, el siguiente nivel, en esas comisiones pues lo que se trata es de, establecer si un estudiante se promociona o no se promociona...

Análisis Entrevista – Pregunta:
¿Qué aspectos institucionales considera usted que influyen al momento de promover a un estudiante?

Las citas de la Tabla 72 señalan que los aspectos institucionales que influye en el proceso de promoción son:

1. Los criterios que se definen en el SIEE, es decir que el estudiante cumpla con las condiciones mínimas para ser promovido.
2. El debido proceso en cuanto al acompañamiento del profesor para resarcir las dificultades académicas, si no es completo el proceso se devuelve.

3. Las presiones que puedan darse por parte de los directivos con relación a la posibilidad de cerrar cursos si hay índices de reprobación altos y en consecuencia la entrega de docentes.
4. A las sugerencias de orientación escolar que apoyan a estudiantes en situaciones específicas.

Tabla 72. Citas código EP-P21-3.3.

Caso	Citas
1	En primer lugar, está el desempeño académico del estudiante, si, o sea, pues el primer criterio es que el estudiante cumpla con, con, con las, con lo propuesto, pues en las rubricas y el plan de estudios, ...el nivel de compromiso del estudiante, si es un estudiante que es respetuoso, que cumple pues medianamente con algunas normas, entonces, ese tipo de situaciones en ultimas pues también terminan influyendo en la promoción de ellos.
2	...si está perdiendo dos asignaturas se le da la oportunidad de una nivelación, y al pasar esto, los chicos las nivelaciones, entonces, digamos, son promovidos; cuando ya son de tres asignaturas en adelante, ya, ya si no se da esa oportunidad.
3	...el colegio cuenta con el programa de estudiantes de apoyo, una variable importantísima, con el que tenemos que hacer planes de ajuste razonable a los estudiantes... en la institución el estudiante puede repetir en el colegio, pero no se permite una segunda repitencia, entonces si el estudiante es repitente y va perdiendo también, a veces es un factor para decir bueno, promuévalo y que pierda el otro año, pero al menos que siga aquí, porque perder un estudiante digamos así, es de pronto recibir uno que tal vez sea peor, ... hay algunas presiones en las comisiones, donde al principio y después del saludo, dice bueno, profesor, hay que tener en cuenta la cantidad de estudiantes, porque se pueden cerrar los cursos, porque entonces van a empezar a sobrar profesores, entonces pues tengan eso al momento de la promoción, ...
4	...no solamente la parte académica, se tiene en cuenta también la parte, convivencial, la parte actitudinal, entonces se trata de tener en cuenta muchos aspectos para establecer la promoción de los estudiantes, ... hay seguimientos desde orientación, que también permiten establecer algunos criterios que, que lo orientan a uno si un estudiante puede o no puede promoverse, ...los procesos de inclusión, en donde pues también hay unas características particulares que se deben llevar, por ejemplo para los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad, ...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿De qué manera percibe el proceder al interior de las comisiones de evaluación y promoción, en la institución en la que usted trabaja, con respecto a los estudiantes con bajo desempeño académico?

Las percepciones de los entrevistados, con respecto al proceder de las comisiones en los casos de estudiantes con bajo desempeño académico, se recopilan en la Tabla 72, en estas citas se señalan aspectos que reflejan dos posicionamientos particularmente, el primero que se enmarca en la flexibilización de las decisiones que privilegian lo administrativo frente a lo pedagógico, lo que en consecuencia lleva a un pesimismo con respecto a la exigencia que debe caracterizar el proceso evaluativo, desde esta perspectiva se incluye que las decisiones se toman bajo apreciaciones de tipo subjetivo por parte del colegiado docente, que encuentra en aspectos como el comportamiento un criterio para determinar si un estudiante es promovido o no.

Sobre esta misma línea se encuentran citas que se relacionan con las presiones que se ejercen al interior de las comisiones, en las cuales se mencionan aspectos sobre la necesidad de mantener la población escolar lo más estable para que no haya modificación en la planta docente, es decir, que la proyección en cursos y por tanto la necesidad de profesores, para el siguiente año, depende del índice de promoción de la institución.

El segundo posicionamiento se relaciona con criterios de tipo operativo, es decir, el SIEE de cada institución define los criterios de promoción y no promoción, coincidentemente, en las cuatro instituciones se define que si el estudiante reprueba tres asignaturas o áreas con una calificación menor a la nota aprobatoria definida por la misma institución no será promovido, sin embargo, existen casos en los cuales un estudiante reprueba las tres asignaturas o áreas, según corresponda, con notas por debajo, pero muy cerca a la calificación que la institución define como aprobatoria, en este sentido, se reconoce que al interior de las comisiones se establecen discusiones que abordan estos casos, en los que se puede emitir un cambio en la decisión de un profesor quien es el que determina si modifica la calificación o no y le otorga una oportunidad de ser promovido. En estas situaciones, los criterios avalados por la institución, entran a ser reevaluados, bajo unas condiciones de tipo aritmético.

Tabla 73. Citas código EP-P22-3.4

Caso	Citas
1	<p>... pues yo ya noto que los compañeros de alguna manera, ya como que han cedido, o ya hay como cierto pesimismo, y pues ya, ya de alguna manera pues uno nota como las personas pues han bajado el nivel, incluso también de exigencia, pues para permitir que los estudiantes puedan promoverse de manera más fácil y pues evitando también que eso genere un conflicto con los directivos.</p>
2	<p>Desafortunadamente, algo que yo noto en mi colegio, es que somos un tanto viscerales, ¿a qué hago referencia? A que, porque el niño es muy buena gente, que, porque el niño es muy decente, entonces esas cositas, como que le permiten que ay no ayudémoslo, pobrecito, ... Así como hay otros que, porque son necios y no sé qué, entonces ahí sí le damos como un poquito más duro, entonces es algo que sí nos criticamos y me crítico.</p>
3	<p>...en la tercera, hay más presión, pilas profesor, le están perdiendo el treinta, cuarenta, ochenta por ciento, o en este curso están pasando dos estudiantes, entonces pilas, y ya en la comisión final, ya vienen muchas presiones, que algunas uno las puede entender, otras no, por ejemplo, que un estudiante esté en una nota de 3.1 cuando se pasa con 3.3, entonces bueno, cuál es la diferencia de un estudiante que sabe un 3.1 y el estudiante que sabe un 3.3... viene la invitación que hace desde coordinación académica, es decir, bueno, se hace la invitación: lo va a ayudar o la va ayudar, y el profesor puede decir sí o no, y eso depende ya es del profesor... no falta el comentario de, de la presión, de que esté pilas, que este profesor está en período de prueba, o es que van a cerrar los cursos, o qué vamos a hacer entonces el otro año y entonces todas esas presiones siempre se ven, casi siempre en la última comisión.</p>
4	<p>...se evalúa cuál ha sido el seguimiento, cuál ha sido el acompañamiento que tienen los, los padres de familia, y de acuerdo a eso se establecen como los criterios si el estudiante tiene muchas dificultades, si reprueba, o si tiene muchas dificultades y de pronto se le puede dar la oportunidad, entonces se tratan de establecer como varios, varios aspectos; el proceso no resulta del todo objetivo... la institución no es, no tiene una restricción de, de promoción, todos los años se establece una meta, de, de promoción y de reprobación y lo que se busca es tratar de cumplir la meta... son muchos aspectos los que se tienen en cuenta, y de una u otra manera digamos que cada docente da un punto de vista de acuerdo a lo que él ve dentro de su aula de clase de los estudiantes, entonces hay estudiantes que son..., tienen bajo nivel académico pero pues un docente puede llegar a determinar que el estudiante a pesar de tener un bajo rendimiento académico es un estudiante que cumple... no hay un protocolo que determine qué se debe hacer con estudiantes que tengan bajo rendimiento, bajo rendimiento académico en términos de la promoción, para cumplir o no cumplir la meta.</p>

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué tipo de estrategias propone usted para resarcir las dificultades académicas de los estudiantes con bajo desempeño académico?

La Tabla 73 recoge citas en las que se muestran estrategias que establecen los profesores para resarcir las dificultades académicas de los estudiantes con desempeños bajos, estas se relacionan con lo expuesto en el SIEE, por ejemplo en la aplicación de planes de mejoramiento sobre las actividades en las que el estudiante presentó dificultades, en estas al estudiante no se le asigna trabajo adicional, sino que se le solicita reorientar sus procesos con base en la retroalimentación brindada por el profesor, por otra parte, sobresalen experiencias de los profesores que buscan brindar soluciones a este escenario, tales como la aplicación de actividades lúdicas, el abordaje de preconceptos por medio de listas de contenidos y construcción de preguntas.

En términos institucionales se identifican dos estrategias, la aplicación de la educación por ciclos con el propósito de ampliar los tiempos para resolver dichos inconvenientes y del programa aprobar como actividad extraacadémica que establece procesos más personalizados.

Tabla 74. Citas código EP-P23-3.3

Caso	Citas
1	... de acuerdo al SIEE, pues se hacen los planes de mejoramiento, entonces un estudiante en este colegio tiene la posibilidad de recuperar o de presentar, más bien, las actividades que dejó de presentar o en las que tuvo dificultades.
2	...llevar la materia como llevarla, llevarla como un poco el juego, ...
3	...evaluación diagnóstica si yo miro que ese tema no lo han visto en años anteriores o están perdidos, lo que hago es, independientemente del programa que yo tenga, revisar esos preconceptos, ... darle una lista de temas para que los consulte con otras fuentes y llegue a clase con preguntas puntuales para poderlas trabajar... otra estrategia que aquí yo hago en el colegio es el programa de aprobar, que son los refuerzos que se hacen los sábados, a los estudiantes que tienen algún problema de aprend... (sic), o han tenido problemas en, en el conocimiento o en las notas...

4	...la práctica pedagógica en términos de ciclos, digamos que puede llegar a establecer un tipo diferente de organización para poder suplir las falencias que tienen los estudiantes... el estudiante puede establecer en qué momento presenta lo que necesita ¿sí?, uno lo que hace, es más bien tratar de, de ser una orientación, de ser un guía, de estar muy al tanto, de, mire, usted tiene estas dificultades y dijo que iba a hacer esto y no lo ha hecho... entonces es no llenarse uno de, de actividades, sino establecer unos procesos y qué debe hacer el estudiante para alcanzar esos procesos, ...
---	---

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cree que estas estrategias son viables para solucionar las dificultades académicas de los estudiantes?

Las citas extraídas en la Tabla 74 manifiestan, en tres de los cuatro casos, aprobación frente a las estrategias utilizadas, es decir, que consideran que si resuelven las dificultades de los estudiantes, y que se evidencia en la motivación que presentan, en los resultados obtenidos y en la construcción de un proceso de evaluación continuo, sin embargo, en uno de los casos se señala que todo es una cuestión de trámite en la que solo se espera que lo que sea que haga justifique el ser promovido.

Tabla 75. Citas código EP-P24-3.4

Caso	Citas
1	... la situación es de trámite, o sea, el estudiante entregó, listo, entonces puede promoverse...
2	...Porque es que eso los lleva a que realmente él esté como metido en el cuento que esto es importante...
3	...los resultados lo han avalado, este tamizaje inicial pues sí me permite a mí saber cuándo pasar de un tema al otro, y lo de los sábados sí ha ayudado bastante a mejorar la promoción, porque son grupos más pequeños y son dinámicas diferentes... los sábados sí puede hacer un trabajo ya mucho más personalizado, más individualizado, llegar mucho más al problema como tal, identificarlo para poderlo resolver.
4	...pues todo el tiempo le va a apuntar a suplir sus dificultades, fortalecer lo que tiene bueno, entonces esto permite que, que todo el tiempo uno vea avance...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué aspectos considera relevantes al momento de promover a un estudiante en el área de ciencias naturales?

Esta pregunta recoge, en la Tabla 75, todos los aspectos que son relevantes al momento de promover estudiantes en el área de ciencias naturales, el listado de citas incluye tres tipos de aspectos:

1. Los valores personales: en los que se circunscribe la curiosidad, la responsabilidad, la motivación, el respeto, la afinidad hacia la asignatura entre otras, es decir, que constituyen indicadores que le permiten evidenciar compromiso por parte del estudiante.
2. La comprensión: que se asocia con el desarrollo del pensamiento científico y las competencias relacionadas con este, tales como el uso del conocimiento, explicación de fenómenos y la indagación.
3. La contextualización del conocimiento: este incluye la capacidad del estudiante de aplicar lo que se aprende a situaciones cotidianas, es decir, que tenga la capacidad de otorgarle sentido a lo aprendido.

Tabla 76. Citas código EP-P25-3.3

Caso	Citas
1	la habilidad que tenga, o más bien, como la afinidad que tiene hacia la asignatura... si es juicioso, si cumple, si asiste puntualmente, bueno ese tipo de cosas. el nivel de desarrollo en esas competencias propuestas... que el estudiante cumpla a cabalidad con todos, todo lo planeado, ...
2	...que sea curioso, que sea..., que sea... responsable, que sea(...), que sea inquieto, que esté buscando...
3	...básicamente, estimular el pensamiento científico, ... que comprenda que son fenómenos naturales que tienen una manera de abordarse... que respete a las fuentes, que busque información, ...
4	...que el estudiante contextualice lo que ve, lo que se hace en el aula, que el estudiante sepa para qué sirve...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué dilemas le genera el proceso de promoción escolar?

Las citas de la Tabla 76 señalan diversos dilemas que surgen en el proceso de promoción escolar, entre estos resaltan los siguientes:

- 1. Los resultados en las pruebas censales vs los índices de promoción escolar:** Este dilema surge al percibir una correlación negativa entre los resultados de pruebas nacionales saber y los índices de promoción en las instituciones, situación que conduce a una sensación de fracaso por parte de los profesores que ven que sus esfuerzos son opacados en función de lo administrativo, al momento de promover estudiantes con desempeños bajos.
- 2. Los falsos positivos en la promoción escolar:** Este dilema se asocia con el cumplimiento de la meta asociada al margen de reprobación que se avala al interior de las instituciones, situación que puede conducir a toma de decisiones que buscan el alcance de metas sacrificando los procesos de evaluación realizados por los profesores.
- 3. Las comisiones de papel:** Este dilema se relaciona con la alteración de las decisiones tomadas por la comisión de evaluación y promoción en las instituciones, en donde se define que determinado estudiante no es promovido y posteriormente aparece como promovido, lo que genera un sinsabor con respecto a las funciones de la comisión y a la aplicación de los criterios de promoción y hace quedar mal el criterio del profesor como profesional, es decir, el dilema se asocia más a la falta de claridad en los procesos.
- 4. La calificación:** Este dilema se relaciona con el reduccionismo al que se somete el proceso evaluativo al considerar que la calificación es lo que lo define, es decir, que la relevancia del proceso se circunscribe en la nota que se pueda obtener, aspecto que se hace evidente en el interés de los estudiantes, padres de familia e incluso del cuerpo docente por simplificar todo a través de una calificación.

Tabla 77. Citas código EP-P26-3.4

Caso	Citas
1	... cuando uno se enfrenta, por ejemplo, a los resultados que tienen los estudiantes en términos, por ejemplo, de las pruebas saber, porque de alguna manera, esos resultados, o sea, cuestionables o no, o la prueba siendo cuestionable o no, nos ofrece una medición por igual a todos los colegios, ¿sí?, y ver que el colegio, de alguna manera, presenta resultados tan bajos, pues es frustrante para el trabajo, porque desafortunadamente, no ve uno el fruto del esfuerzo que se hace,...
2	...un dilema es que si en el afán de, de llegar a algunas metas dentro de la institución estamos siendo muy flexibles en esa promoción, ... en ese de salirnos del paquete, llamémoslo así, de ser un guache, de llamar a un niño un paquete, que no hay que tenerlo el año entrante ahí repitiendo, mejor pasémoslo, ... ese es otro dilema, será que yo sí di lo suficiente para que al chino le gustara lo que yo enseñé, ...
3	Que no sea claro, que toque de pronto, ayudar a un chino con promoción o ya con promoción, pero más susurrado, debajo del puesto, cuando se puede decidir institucionalmente: pero que, empezar las reuniones y todos valientes y que no pasa, no pasa, y a los dos días uno enterarse que es que sí pasó el estudiante entonces queda uno, queda como mal;... que si se van a establecer unos criterios de evaluación, sean claros para todos y se cumplan, ...
4	...una cuestión de inconsciente colectivo, los docentes, los estudiantes y los padres de familia se acostumbran a las notas, entonces el estudiante quiere una nota, el padre de familia quiere una nota, el docente pues da las notas, entonces digamos que eso es algo que, que me genera a mí conflicto porque yo considero que en el proceso de evaluación uno tiene que llegar a un punto en que no haya notas...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Qué opinión le merece el promover estudiantes con bajo desempeño académico?

Las citas extraídas (Tabla 77) señalan que la opinión depende del caso que se esté analizando para ser promovido, los profesores sugieren que es un mal necesario que puede evitar la deserción o el fracaso escolar, sin embargo, se resalta la necesidad de establecer protocolos de acción con estos estudiantes para que no se convierta esta situación, la de promoverlo con bajo rendimiento, en una constante.

Tabla 78. Citas código EP-P27-3.4

Caso	Citas
1	... que ha generado en esta institución, es esa cultura de mediocridad...
2	Malo, no, es malo, eso es, eso es, digamos, eso que tener siempre que siempre estarlo promoviendo, ...
3	...a uno no le gustaría, pero en realidad a veces es necesario, entonces tampoco es que satanizar estudiantes que tengan bajo nivel académico y que hayan pasado porque hay muchos otros factores...
4	digamos que uno puede estar de acuerdo con un estudiante que se promueve con un bajo desempeño académico, bajo ciertas circunstancias, bajo unas circunstancias... contextuales, que tienen que ver con su familia, con su economía, con sus dificultades en el aprendizaje, digamos que uno puede estar pues de acuerdo en ello, puede estar no de acuerdo cuando uno, digamos, se ve que un estudiante como que no, no está interesado por su proceso, ... si se promueve a un estudiante, está bien, pero qué va a hacer la institución para que ese estudiante que se promueva no se convierta en un inconveniente, porque si se promueve con una, un bajo rendimiento académico, eso va incidir en muchos procesos en, en la institución...

Análisis Entrevista – Pregunta: En ese caso ¿Qué aspectos considera para promover un estudiante que no alcanza los aprendizajes básicos?

Los aspectos que consideran los profesores de ciencias para promover a estudiantes que no alcanzan los desempeños básicos, extraídos de las citas de la Tabla 78, se relacionan con características del estudiante, tales como su disposición para el desarrollo de la clase, el esfuerzo que manifieste y el respeto que exteriorice con el profesor y su clase, por otra parte, las citas manifiestan que los profesores tienen en cuenta aspectos asociados a situaciones familiares, sociales o de carácter médico para la toma de decisiones, e identifican que hay casos en que estos criterios son los decisivos en el proceso de promoción.

Tabla 79. Citas código EP-P28-3.3

Caso	Citas
1	... la evaluación termina teniendo en cuenta otras cosas, por ejemplo, algunos aspectos actitudinales, entonces si el estudiante, por ejemplo, no es grosero, si el estudiante no molesta en el salón de clase, si el estudiante intenta, ¿sí?, hacer de alguna manera, un esfuerzo, ...
2	... por el contexto familiar que tiene ese niño, niños que no tienen papá, que no tienen mamá, que viven con los abuelos, con un tío, en una ocasión conocí que vivía con un vecino, entonces pues..., una de las cosas que tienen eso es el contexto familiar... porque ellos son buena persona, que entonces que toca ayudarlo, que porque pobrecito...
3	...hay razones de peso, que digan que a pesar de no cumplir lo mínimo, el estudiante merece la promoción, y esos elementos de peso pueden ser digamos, una enfermedad, un problema familiar, un problema socioafectivo grave, si nosotros sabemos eso, yo en lo personal no tengo problema en decirle listo, le pongo su nota mínima...
4	... entonces si el estudiante, es responsable, si se le ha visto, digamos, un compromiso por estar en la clase, cosa diferente es que el estudiante no responde, si el estudiante no está motivado, si al estudiante no le ve uno como la actitud, digamos que eso, eso es un criterio que uno tiene en cuenta para la promoción de estudiantes, con, con dificultades...

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cuáles cree usted que sean las implicaciones de promover estudiantes con bajo desempeño académico?

Las citas extraídas (Tabla 80) permiten inferir tres categorías en las que se pueden agrupar las implicaciones de promover estudiantes con bajo desempeño académico, las cuales se describen a continuación:

- 1. Implicaciones en los actores educativos:** sugiere que legitimar la promoción de estudiantes con bajos desempeños conduce a un desinterés bilateral entre los actores del proceso educativo, los estudiantes y profesores, los primeros al convencerse de que con el mínimo esfuerzo pueden alcanzar lo propuesto y los segundos al desmotivarse para confrontar la situación educativa, que recíprocamente desconfiguran los fines de la educación.

- 2. Implicaciones en la construcción de significados:** reconoce aspectos proyectivos relacionados con la incapacidad de un individuo para tomar decisiones informadas, es decir, que promover estudiantes con bajos desempeños, consolida la imposibilidad de comprender la realidad inmediata a partir del conocimiento.
- 3. Implicaciones administrativas:** esta señala que al hacer de esta práctica algo constante, la obtención de resultados negativos en pruebas nacionales saber será directamente proporcional, lo que como consecuencia traerá la reducción de los recursos para la institución y por tanto el inconveniente de confrontar aspectos que obstaculizan la mejora de los procesos.

Tabla 80. Citas código EP-P29-3.4

Caso	Citas
1	...generar un bajo desempeño académico cada vez peor, o sea, llegar a un nivel aún más bajo... no hay una relación directa, debería haberla, entre los resultados en las pruebas internas y las pruebas externas, ... han derivado en una cultura, como lo dije hace un momento, de mediocridad en la institución.
2	...se tendría en cuenta es para la no deserción..., no aumentar la deserción escolar... si seguimos en ese plan vamos a tener una mano de personas que, que este país puede ir a la ruina total.
3	... le hace daño entonces al estudiante creer que, que la educación es una cosa tan sencilla como ponerse un uniforme y sentarse y ya con eso voy a pasar; le hace daño a la institución desde el punto de vista de la formación, porque la educación es un derecho de todos, y a veces por darle el derecho a algunos, o el falso derecho a algunos de promocionarse, afectamos la calidad de los otros; ... pierde el colegio también pues cuando uno pues mira las pruebas estandarizadas, entonces cuando empiezan las comparaciones..., y que de eso depende el cupo o de eso dependen los recursos que, que recibe el colegio, o el estatus... se afectan las familias porque inicialmente sí, se ponen contentas porque su hijo pasó el año no sabe cómo, pero cuando va a buscar otro colegio y se los devuelven de grado, entonces..., todos pierden a la larga, a veces se dan cuenta, a veces no se dan cuenta.

4	<p>...incide en las pruebas, una de las, de las consecuencias son las pruebas...la institución recibe unos, unos resultados y eso va a incidir en lo que tenga o no tenga la institución, e inclusive en cómo lo van a evaluar a uno como docente... Otra consecuencia digamos es en términos operacionales, en términos de, de cómo funciona la institución, entonces estamos acostumbrados a unos salones, con unos espacios determinados y el hecho de promover o no promover a un estudiante va a incidir en cuántos estudiantes llegan a un aula... qué es lo que hace el estudiante con lo que uno le, le enseña, si el estudiante, si uno lo aprueba con unas dificultades, pues eso para qué le va a servir en la vida,... digamos que, ciencias naturales es algo que nos debe permitir a nosotros movernos de una mejor manera en el mundo, cambiar hábitos, pensar mejor nuestro entorno, y eso tiene que redundar en, en las casas, en las familias, en las vidas de las personas, y si eso no redundo, eso va a traer consecuencias mucho más graves a futuro...</p>
---	---

Análisis Entrevista – Pregunta: ¿Cree usted que esto ocurre en su institución?

Las citas de la Tabla 81, muestran que en todas las instituciones se promueven estudiantes con bajo desempeño académico, que en algunos casos responde a situaciones especiales que ameritan la decisión, pero en otros, responde a circunstancias que se relacionan con la flexibilidad en el proceso de promoción y la inexistencia de protocolos que orienten la toma de decisiones en casos en los que, después de agotados todos los procesos de nivelación, aún persiste la dificultad académica.

Tabla 81. Citas código EP-P30-3.4

Caso	Citas
1	Claro, claro, o sea, respondemos precisamente a unos parámetros que, insisto, no sé si son comunes a todos los colegios oficiales, o, pues son dinámicas propias... uno ve como la flexibilización ha determinado, que cada vez el rendimiento académico de nuestros estudiantes sea vez más bajo.
2	... eso ocurre, sí señor, desafortunadamente...

3	Esta es una institución pública; hay presiones, pasan estudiantes con razones de peso, para ser promovidos así no cumplan los mínimos, pero lamentablemente pasan unos estudiantes que sin razón de peso son promovidos, y aquí tenemos experiencias fuertes donde, donde por rencillas entre profesores, entonces un profesor le pone cinco en la nota a un estudiante para que por promedio pase y no tenga que presentarse con otro profesor a nivelar...
4	...eso ocurre en la institución, en tanto no se tengan unos protocolos bien establecidos, en cuanto no, no le demos un valor importante a la evaluación eso va a ocurrir y eso es una cuestión de cultura pedagógica, ... eso va a ocurrir en términos que sigamos pensando en la evaluación como calificaciones, ...

Síntesis por categoría y subcategoría

Evaluación de los aprendizajes

1. La noción de evaluación incluye aspectos de dos tendencias evaluativas, en las que se identifican acepciones de la tendencia objetivista, que está en función de los resultados, y de la formativa, que concibe la evaluación como un proceso que tiene en cuenta ritmos y estilos, que posibilitan la reflexión con respecto a las actuaciones tanto de estudiantes como de profesores.
2. En cuanto a las funciones de la evaluación, se reconoce que:
 - a. La evaluación tiene como función verificar el avance en el desarrollo de las competencias propuestas en el plan de estudios las cuales se expresan en la aplicación de conocimientos en contextos específicos.
 - b. Brinda información fiable y objetiva acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - c. Permite la toma de decisiones con respecto a los aspectos metodológicos de la enseñanza y a la elaboración de estrategias que posibiliten resolver dificultades en el aprendizaje, posterior al proceso de retroalimentación.
3. Los profesores de ciencias utilizan diversos instrumentos, entre estos se encuentran las guías, los talleres, las exposiciones, los

exámenes escritos, las prácticas de laboratorio, entre otras, complementariamente a estos, recurren al uso de rúbricas, que permiten establecer indicadores del proceso, desempeño o competencia que se desea alcanzar con la actividad propuesta, que, como consecuencia, permiten emitir valoraciones conducentes a:

- a. Identificar el nivel cumplimiento de los estudiantes con respecto a las actividades propuestas
- b. Reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje, que permiten orientar procesos de enseñanza-aprendizaje
- c. Posibilitar procesos de metacognición en el estudiante.

Política pública educativa y promoción escolar

1. La normativa relacionada no pasa de un manejo incipiente del Decreto 1290 de 2009 y de la mención de la Ley 115 de 1994, estos influyen en la práctica evaluativa, dado que son orientaciones que se deben tener en cuenta en la práctica educativa y constituyen una oportunidad para evaluarse, sin embargo, también se reconoce que dichas políticas pueden llegar a limitar el proceso de evaluación, por una parte, generando elementos que ponen en duda la autonomía del profesor, y por otra, desconociendo aspectos de la cotidianidad del aula que no son contemplados en la norma o en las estrategias de la política pública.
2. De hecho se identifica que la autonomía de las instituciones para definir su sistema de evaluación existe pero es limitada, dado que la autonomía hace referencia a la posibilidad cumplir con las orientaciones emanadas desde el decreto y al mismo tiempo hacer reflexiones sobre su aplicación en el contexto, sin embargo, se puede reconocer que los criterios y procedimientos propuestos desde el SIEE, se empeñan en el mantenimiento de porcentajes de reprobación, que podrían llegar a limitar o condicionar la actuación del profesor en el proceso de evaluación.

3. Las estrategias se asocian exclusivamente al cumplimiento de lo expuesto en el Decreto 1290 de 2009 que orienta la creación del sistema institucional de evaluación y establece los parámetros que define el mismo. Este hecho revela un conocimiento básico de las políticas públicas que se relacionan con la evaluación y la promoción de estudiantes.
4. La percepción en cuanto a la estrategia de integración de componentes curriculares, que incluye el índice sintético de calidad educativa y el día E, se reconoce como una oportunidad para medir y comparar los alcances de las instituciones frente a algunos aspectos estandarizados que se asocian con la calidad educativa, además de establecer parámetros que pueden permitir la reflexión sobre el quehacer del profesor y su papel en el alcance de las metas institucionales, sin embargo, también es considerada como una evaluación que utiliza los resultados punitivamente, es decir, que son usados para señalar negativamente la actividad del profesor y finalmente que genera comparaciones y formas de valoración poco confiables, dado que los porcentajes establecidos para ciertos indicadores, legitiman estímulos inicuos que distorsionan su interés por la calidad educativa.

Promoción Escolar

1. La noción de promoción se relaciona con el avance del estudiante de un grado o nivel a otro, el cual depende del desarrollo y alcance de competencias, desempeños y habilidades de pensamiento que se han propuesto para el mismo.
2. En cuanto a las funciones se señala que la promoción escolar permite:
 - a. Establecer si el estudiante cuenta con las características y condiciones que le permiten desenvolverse académica y emocionalmente en el grado o nivel siguiente.
 - b. Identificar el grado de conciencia del estudiante frente a su proceso de aprendizaje (metacognición)

- c. Situar al estudiante con pares, es decir, con sujetos que presenten desarrollos cognitivos y conductuales similares, esto con el propósito de otorgar un orden a la estructura institucional.
3. En cuanto a los criterios de promoción, los profesores reconocen aspectos, en condiciones ideales, relacionados con:
- a. El cumplimiento, por parte del estudiante, de las condiciones mínimas para ser promovido, establecidas por el SIEE.
 - b. Los valores personales: en los que se circunscribe la curiosidad, la responsabilidad, la motivación, el respeto, la afinidad hacia la asignatura entre otras, es decir, que constituyen indicadores que le permiten evidenciar compromiso por parte del estudiante.
 - c. La comprensión: que se asocia con el desarrollo del pensamiento científico y las competencias relacionadas con este, tales como el uso del conocimiento, explicación de fenómenos y la indagación.
 - d. La contextualización del conocimiento: este incluye la capacidad del estudiante de aplicar lo que se aprende a situaciones cotidianas, es decir, que tenga la capacidad de otorgarle sentido a lo aprendido.

En situaciones relacionadas con estudiantes con desempeños académicos bajos, los profesores consideran los siguientes criterios:

- Características del estudiante, tales como su disposición para el desarrollo de la clase, el esfuerzo que manifieste y el respeto que exteriorice con el profesor y su clase.
- Aspectos asociados a situaciones familiares, sociales o de carácter médico.
- Sugerencias de orientación escolar que apoyan a estudiantes en situaciones específicas.

4. Los dilemas en el proceso de promoción escolar se encuentran relacionados con:
- a. la flexibilización de las decisiones que privilegian lo administrativo frente a lo pedagógico, lo que en consecuencia lleva a un pesimismo con respecto a la exigencia que debe caracterizar el proceso evaluativo.
 - b. Las presiones que se ejercen al interior de las comisiones, en las cuales se mencionan aspectos sobre la necesidad de mantener la población escolar lo más estable para que no haya modificación en la planta docente.
 - c. Situaciones de tipo operativo en las cuales los criterios avalados por la institución, entran a ser reevaluados, bajo unas condiciones de tipo aritmético.
 - d. La percepción de una correlación negativa entre los resultados de pruebas nacionales saber y los índices de promoción en las instituciones, que conduce a una sensación de fracaso por parte de los profesores que ven que sus esfuerzos son opacados en función de lo administrativo.
 - e. El cumplimiento de la meta asociada al margen de reprobación que se avala al interior de las instituciones, lo que puede conducir a toma de decisiones que buscan el alcance de metas sacrificando los procesos de evaluación realizados por los profesores.
 - f. La alteración de las decisiones tomadas por la comisión de evaluación y promoción en las instituciones, en donde se define que determinado estudiante no es promovido y posteriormente aparece como promovido, lo que genera un sinsabor con respecto a las funciones de la comisión y al desconocimiento del criterio del profesor como profesional.
 - g. El reduccionismo al que se somete el proceso evaluativo al considerar que la calificación es lo que lo define, aspecto que se hace evidente en el interés de simplificar todo a través de una calificación.

- h. El desinterés de estudiantes y profesores, los primeros al convencerse de que con el mínimo esfuerzo pueden alcanzar lo propuesto y los segundos al desmotivarse para confrontar la situación educativa, que recíprocamente desconfiguran los fines de la educación.
- i. La incapacidad de un individuo para tomar decisiones informadas, es decir, consolidar el impedimento de comprender la realidad inmediata a partir del conocimiento.
- j. La obtención de resultados negativos en pruebas nacionales y la reducción de los recursos para la institución que obstaculizan la mejora de los procesos.

Todo lo expuesto permite identificar que la promoción escolar, en estudiantes con bajos desempeños, es un mal necesario que puede evitar la deserción o el fracaso escolar, que depende de muchos factores, sin embargo, se resalta la necesidad de establecer protocolos de acción para que la promoción de estudiantes con rendimiento académico bajo no se convierta en una constante.

Cuestionario de Opiniones sobre Evaluación y Promoción Escolar COEPE: Análisis de los datos obtenidos en el apartado dos

A continuación, se presentan los datos recolectados con el apartado dos del COEPE, en este se recabo información a partir de 120 frases asociadas a 30 proposiciones que se clasificaron de tres formas diferentes, por categorías, por temas y por componentes de actitud, tal como se señaló en la metodología, estos datos fueron sometidos al programa de análisis IBM- SPSS 23, con el propósito de caracterizar las actitudes de profesores de ciencias a hacia la promoción escolar.

Para la presentación de los resultados y análisis de los mismos, se organizó el texto en dos partes, la primera que muestra el análisis de confiabilidad del instrumento de medición, la segunda, en la que se incluye el análisis por tema, categoría (Apropiada, Plausible e Ingenua) y tema y componente de la actitud (Cognitivo, Afectivo y Tendencia a la Acción).

Por cuestiones de extensión, el análisis de los resultados de los índices actitudinales globales de cada uno de los casos será presentado como un anexo. (ver material complementario MC-1, MC-2, MC-3 y MC-4)

Análisis de Fiabilidad del apartado dos del COEPE

Para el análisis de fiabilidad se utilizó el alfa de Cronbach, el cual corresponde a un coeficiente que permite validar la consistencia interna del instrumento utilizado, este coeficiente tiene un valor que oscila entre 0 y 1, cuando el valor se encuentre más cerca del 1 se infiere que la correlación entre los ítems es alta, lo anterior permite señalar que el instrumento utilizado tiene una confiabilidad alta al presentar un coeficiente, posterior a las modificaciones realizadas en la validación por jueces y pilotaje, con un valor de 0,92, como se muestra en la Tabla 81.

Índices Actitudinales

Como se mencionó al inicio de este apartado, los datos ofrecidos por en el COEPE, permiten obtener dos tipos de resultados expresados en índices, el primero que refleja las medias aritméticas por frase, denominado índice actitudinal global, el cual fue atendido en los párrafos anteriores de forma individual por caso, y el segundo, que corresponde a las medias aritméticas entre las frases de la proposición, denominado índice actitudinal ponderado.

Desde esta perspectiva, esta parte de los resultados se encarga, desde los índices mencionados, del análisis de los aspectos fuertes y débiles de las actitudes de dos maneras, la primera que relaciona los temas y subtemas con cada categoría (ingenua, plausible y apropiada); y la segunda que asocia el tema y los subtemas con el componente de la actitud (cognitivo, afectivo y de tendencia a la acción).

Para lo anteriormente expuesto, se tendrá en cuenta que los valores normalizados indican si la actitud es positiva, neutra o negativa, con extremosidad total, alta, media o baja, según la siguiente subdivisión:

Tabla 82. Estadísticas de fiabilidad COEPE Apartado 2

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	No. de elementos
,916	,917	120

1. Los índices actitudinales entre 0,01 y 0,25 denotan una actitud positiva con extremosidad baja.
2. Los índices actitudinales entre 0,26 y 0,5 denotan una actitud positiva con extremosidad media.
3. Los índices actitudinales entre 0,51 y 0,75 denotan una actitud positiva con extremosidad alta.
4. Los índices actitudinales entre 0,76 y 1 denotan una actitud positiva con extremosidad total.
5. Los índices actitudinales entre -0,01 y -0,25 denotan una actitud negativa con extremosidad baja.
6. Los índices actitudinales entre -0,26 y -0,5 denotan una actitud negativa con extremosidad media.
7. Los índices actitudinales entre -0,51 y -0,75 denotan una actitud negativa con extremosidad alta.
8. Los índices actitudinales entre -0,76 y -1 denotan una actitud negativa con extremosidad total.
9. En todos los casos los índices actitudinales con un valor igual a 0 denotan una actitud neutra.

Los significados se asociarán al grado de acuerdo, desacuerdo o indecisión con respecto a los valores obtenidos y a la lectura que brinda la categoría y el componente de actitud analizado, de esta manera, las oraciones clasificadas como apropiadas señalan que la frase expresa, adecuadamente, el deber ser en la práctica educativa del profesor de ciencias; que las clasificadas como plausibles expresan algunos aportes

adecuados y otros ingenuos de lo que se suscita en la práctica educativa del profesor de ciencias y que las clasificadas como ingenuas expresan aspectos que se alejan de lo que acaece o es inapropiada en la práctica educativa del profesor de ciencias.

Análisis por tema y categoría (apropiada, plausible, ingenua)

Frases Apropriadas asociadas al tema Evaluación y Currículo.

Los datos obtenidos en el tema de Evaluación y Currículo (ver Tabla 83) reflejan que, en general, la actitud de los participantes, en cada caso, es **positiva de extremosidad alta**, esto permite inferir que los profesores de ciencias están altamente de acuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema y que las actitudes globales de los profesores son notables.

Con respecto a los aspectos fuertes de la actitud, los resultados obtenidos indican que, en los cuatro casos analizados, las frases con los valores más altos son las siguientes:

1. Con relación a la **noción de evaluación**, la frase **111bCA**, que hace referencia a que la evaluación es un proceso permanente que identifica fortalezas y debilidades de los estudiantes” asociado al subtema nociones de la evaluación.
2. Con relación a la **función de la evaluación**, la frase **126dCA**, que reconoce que es función de la evaluación es reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Con respecto a los **instrumentos de evaluación**, la frase **137bCA**, que reconoce la evaluación requiere de diversos instrumentos que permitan el desarrollo de los distintos tipos de inteligencias.
4. Con relación al **currículo como orientador de la evaluación**, la frase **149dCA** que sugiere que debe existir una coherencia entre lo propuesto curricularmente y la evaluación.

Por otra parte, los aspectos débiles se reflejan en la frase que presenta los menores valores, que, en el conjunto de casos, es la de frase de código **1215aCA**, que señalan una **actitud positiva con extremosidad baja**, frente a considerar que la calificación es necesaria, porque en la actualidad no existe ningún otro elemento que provea información objetiva del proceso de aprendizaje del estudiante, es decir, que el grado de acuerdo es tenue y se acerca más hacia la indecisión.

Tabla 83. Puntuaciones medias de las Frases apropiadas del tema Evaluación y Currículo

Tema	Subtema	Códigos	C1	C2	C3	C4
Evaluación y Currículo	Nociones de Evaluación	**111bCA	0,94	0,8	0,708	0,7
	Nociones de Evaluación	1120cCA	0,38	0,5	0,5	0,7
	Función de la Evaluación	123dTA	0,94	0,8	0,667	0,8
	Función de la Evaluación	**126dCA	1	0,75	0,708	0,85
	Función de la Evaluación	*1215aCA	-0,5	0,45	0,417	0,55
	Instrumentos de Evaluación	**137bCA	0,69	0,85	0,708	0,69
	Instrumentos de Evaluación	1316dTA	0,69	0,6	0,417	0,7
	Currículo como orientador de la evaluación	**149dCA	0,75	0,65	0,75	0,9
	Currículo como orientador de la evaluación	1419aCA	0,38	0,4	0,417	0,45

Nota: * Puntuaciones medias de la frase apropiadas con valores más bajos
 ** Puntuaciones medias de la frase apropiada con valores más altos.

Frases Apropriadas asociadas al tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y la promoción de estudiantes

Los datos obtenidos (ver Tabla 84) reflejan que, en general, la actitud de los participantes en cada caso es **positiva con extremosidad media**, estos índices permiten inferir que los profesores de ciencias están de acuerdo con lo expuesto en estas frases, desde esta perspectiva la actitud puede ser definida como moderada.

Por otra parte, de las dos frases que componen este tema en la categoría apropiada, los aspectos fuertes de la actitud se encuentran asociados al

subtema *normativa de la política pública relacionada con la evaluación y promoción de estudiantes*, dado que los valores más altos están en la frase 215aTA, en la que se afirma que la autonomía, que ofrece el Decreto 1290 de 2009, se ve reflejada en la práctica evaluativa de aula, porque en esta se respetan los criterios de evaluación y promoción definidos en el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) de la institución; complementariamente, los aspectos débiles de la actitud se asocian con las *estrategias de la política pública educativa relacionada con la evaluación y la promoción*, dado que los valores más bajos, se encuentran relacionados a la frase **2210cAA**, en la que se afirma que las políticas públicas educativas que se relacionan con la evaluación y promoción de estudiantes, son incoherentes con la consecución de la calidad educativa, porque no proporcionan herramientas para mejorar la práctica educativa.

Tabla 84. Puntuaciones medias de las Frases apropiadas del tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y la promoción.

Tema	Subtema	Códigos	C1	C2	C3	C4
PPE relacionada con Evaluación y Promoción	Normativa de la política pública educativa	215aTA	-0,3	0,35	0,333	0,25
	Estrategias de la política pública educativa	2210cAA	0,44	0,3	0,25	0,6

Frases Apropiadas asociadas al tema Promoción Escolar

Los datos obtenidos (ver Tabla 85) reflejan que, en general, la actitud de los participantes, en cada caso, es **positiva de extremosidad media**, esto permite inferir que los profesores de ciencias están de acuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema, pero las puntuaciones bajas de los índices, señalan actitudes globales moderadas.

Los aspectos fuertes de la actitud se reflejan en las frases con los valores más altos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **noción de promoción**, la frase **3111cCA**, que afirma que la promoción escolar es un acto de naturaleza pedagógica.

2. Con respecto a las **funciones de la promoción escolar**, la frase **324aCA**, que señala que para promover un estudiante en ciencias se debe reconocer el desarrollo del pensamiento científico.
3. Con respecto a los **criterios de promoción**, la frase **3327bTA**, que sugiere que un estudiante debe ser promovido, si su capacidad de argumentar refleja la comprensión de fenómenos científicos.
4. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3430bAA**, que señala que promover estudiantes que no hayan alcanzado los aprendizajes básicos, por sugerencia de la comisión de evaluación, genera decepción, porque se desconoce el proceso evaluativo realizado por los profesores y los subordina a lo administrativo.

Los aspectos débiles de la actitud se reflejan en las frases con valores más bajos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **noción de promoción**, la frase **3113bAA**, que asume que un profesor que reprueba un porcentaje alto de estudiantes no puede ser considerado un buen profesor, porque esto señala debilidades en las estrategias de enseñanza que pone en práctica.
2. Con respecto a las **funciones de la promoción**, la frase **3212aCA**, en la que se manifiesta que promover estudiantes que no cumplen los requisitos académicos básicos, hace que la evaluación pierda su sentido, porque desconoce lo realizado en la práctica educativa del profesor.
3. Con respecto a los **criterios para la promoción escolar**, la frase **3321dTA**, que sugiere que la indisciplina no influye en la promoción, porque el comportamiento puede ser atendido paralelamente sin afectar la evaluación de los aprendizajes, la frase **3322dTA**, que resalta que un estudiante que no alcanza los aprendizajes básicos no debe ser promovido, porque su rendimiento académico no le permitirá tener éxito en el siguiente grado; la frase **3328dTA**, que sugiere que el profesor no promueve a estudiante, porque se crearon las estrategias

necesarias para que se diera su promoción y la estudiante no supo aprovechar.

4. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3414aAA**, en la que se considera que promover a estudiantes que no alcancen los aprendizajes básicos no genera ningún tipo de dilema, dado que las dificultades se podrán resarcir en otro momento; y la frase **3425cTA**, en la que, pese a que el estudiante entrega todas sus actividades, no se promueve porque el proceso evaluativo mostró debilidades conceptuales que deben ser resueltas.

Tabla 85. Puntuaciones medias de las Frases apropiadas del tema Promoción Escolar.

Tema	Subtema	Códigos	C1	C2	C3	C4
Promoción Escolar	Nociones de promoción	**3111cCA	0,31	0,35	0,458	0,6
	Nociones de promoción	*3113bAA	-0,4	-0,2	0,042	-0,1
	Funciones de la Promoción Escolar	322cTA	0,5	0,25	0,667	0,85
	Funciones de la Promoción Escolar	**324aCA	0,75	0,75	0,542	0,85
	Funciones de la Promoción Escolar	*3212aCA	0,88	0,6	0,25	0,15
	Criterios para la promoción escolar	338aTA	0,56	0,35	0,292	0,1
	Criterios para la promoción escolar	3317dCA	0,13	0,15	0,583	0,7
	Criterios para la promoción escolar	*3321dTA	0	0	-0,29	-0,2
	Criterios para la promoción escolar	*3322dTA	-0,3	0,15	0,167	0,1
	Criterios para la promoción escolar	3323bTA	0,44	0,35	0,417	0,6
	Criterios para la promoción escolar	3324aTA	-0,3	0,45	0,292	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3326aTA	0,5	0,55	0,292	0,35
	Criterios para la promoción escolar	**3327bTA	0,69	0,55	0,625	0,4
	Criterios para la promoción escolar	*3328dTA	-0,4	0,05	0,167	-0,4
	Dilemas en la Promoción Escolar	*3414aAA	-0,3	-0,2	-0,04	0,15
	Dilemas en la Promoción Escolar	3418aCA	0,25	0,35	0,5	0,3
	Dilemas en la Promoción Escolar	*3425cTA	-0,4	-0,2	0,042	-0,4
	Dilemas en la Promoción Escolar	3429aTA	0,44	0,15	0,25	0,55
	Dilemas en la Promoción Escolar	**3430bAA	0,69	0,55	0,458	-0,1

Nota: * Puntuaciones medias de la frase apropiadas con valores más bajos
 ** Puntuaciones medias de la frase apropiada con valores más altos.

Los resultados obtenidos para la categoría apropiada, reflejan actitudes positivas con extremosidad media, esto denota un manejo moderado de los temas asociados a las frases, sin embargo, las medias globales sugieren que las actitudes son ligeramente satisfactorias en relación con los temas y subtemas, dado que los datos se ubican en el extremo más valioso de la escala del instrumento para esta categoría.

Frases Plausibles asociadas al tema de Evaluación y Currículo

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 86) en la categoría plausible, reflejan que, en general, la actitud de los participantes, en cada caso, es **negativa de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias están ligeramente en desacuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la intermediación de los valores de las medias globales a cero refleja que las actitudes globales son insatisfactorias, lo que implica indecisión frente a los aspectos expuestos en dichas frases.

Con respecto a los **aspectos fuertes de la actitud**, es decir, los valores más altos encontrados, se indica que, en el conjunto de casos analizados, corresponde a:

1. Con relación a la **noción de evaluación**, la frase **1120aTP**, que hace referencia a que la tendencia evaluativa del profesor de ciencias es objetivista, dado que está basada en los exámenes, porque estos ofrecen resultados objetivos de los aprendizajes.
2. Con relación a la **función de la evaluación**, la frase **1215bCP**, en la que se afirma que, en el proceso evaluativo, se hace necesaria la calificación, porque señala debilidades en el andamiaje didáctico del profesor.
3. Con respecto a los **instrumentos de evaluación**, la frase **1316aTP**, que reconoce el proceso evaluativo debe contener los siguientes aspectos 1. Asignar Actividades > 2. Calificar Actividades > 3. Revisar aspectos cualitativos (Comportamiento) >4. Promover o no al estudiante.

4. Con relación al **currículo como orientador de la evaluación**, la frase **1419bCP** que sugiere los bajos resultados en pruebas externas, ocurren, porque la evaluación de los aprendizajes, desde su perspectiva teórica, se aleja de las prácticas que se suscitan en el aula.

Por otra parte, los **aspectos débiles de la actitud**, que corresponden a los valores más bajos, se encuentran en:

1. Respecto a la **noción de evaluación**, la frase **111cCP**, en la que se sugiere que la evaluación es una parte de la gestión educativa del profesor.
2. Respecto a la **función de la evaluación**, la frase **123aTP**, en la que se afirma que retroalimentar al estudiante para mejorar su desempeño es interés de ¿l proceso evaluativo.
3. Respecto a los **instrumentos de evaluación**, la frase **137cCP**, en la que se sugiere que un proceso evaluativo riguroso requiere instrumentos que posibiliten la autorreflexión en el estudiante.
4. Respecto al **currículo como orientador de la evaluación**, la frase **149cCP**, que sugiere que el currículo incide en la evaluación, porque este es el que orienta tanto los contenidos como los procesos en la práctica educativa.

Tabla 86. Puntuaciones medias de las Frases plausibles del tema Evaluación y Currículo.

Tema	Subtema	Códigos	C1	C2	C3	C4
Evaluación y Currículo	Nociones de Evaluación	111aCP	-0,5	0	0	-0,4
	Nociones de Evaluación	*111cCP	-0,5	-0,4	0	-0,3
	Nociones de Evaluación	**1120aTP	-0,125	0,7	0,1667	0
	Nociones de Evaluación	1120dCP	0,125	0,1	-0,083	-0,6
	Función de la Evaluación	**123aTP	-0,875	-0,4	-0,5	-0,7
	Función de la Evaluación	123cTP	0	-0,5	-0,417	-0,3
	Función de la Evaluación	126bCP	-0,125	-0,2	-0,167	0,35

Evaluación y Currículo	Función de la Evaluación	126cCP	0,25	-0,3	-0,083	0,1
	Función de la Evaluación	*1215bCP	0,125	0,6	0,4167	0
	Función de la Evaluación	1215dCP	0	0,5	0,4167	-0,2
	Instrumentos de Evaluación	*137cCP	-0,5	-0,4	-0,583	-0,6
	Instrumentos de Evaluación	**1316aTP	0	0,2	0,0833	0
	Instrumentos de Evaluación	1316cTP	-0,25	0,3	0,1667	-0,2
	Currículo como orientador de la evaluación	149bCP	0,375	0	0,4167	-0,5
	Currículo como orientador de la evaluación	*149cCP	0,25	-0,4	-0,5	-0,4
	Currículo como orientador de la evaluación	**1419bCP	0,125	0,5	0,0833	0,4
	Currículo como orientador de la evaluación	1419dCP	-0,125	0,4	0,3333	-0,1

Nota: * Puntaciones medias de la frase plausible con valores más bajos

** Puntaciones medias de la frase plausible con valores más altos.

2.18.4.5 Frases Plausibles asociadas al tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y la promoción escolar

Los datos obtenidos para las frases de esta categoría (ver Tabla 87) reflejan que la actitud de los profesores de ciencias, en cada caso, es **negativa con extremosidad baja**, esto permite inferir que los participantes manifiestan un grado mínimo de discrepancia con lo que expresan las frases que conforman este tema, en adición, la cercanía de los valores de las medias globales a cero, reflejan que las actitudes globales son lánquidas, lo que implica indecisión frente a los aspectos expuestos en dichas frases.

Por otra parte, de las cuatro frases que componen este tema en la categoría plausible, los valores más altos se encuentran asociados a la frase **215bTP**, en la que se afirma que el la autonomía que sugiere el Decreto 1290 de 2009, se ve reflejada en el proceso de evaluación y promoción que realiza el profesor en su práctica, porque se basa únicamente en los resultados obtenidos por cada estudiante; por su parte, los valores más bajos se asocian a la frase **2210bCP**, en la que se insinúa que la política pública educativa relacionada con la evaluación y la promoción, es coherente con la consecución de la calidad educativa, porque buscan homogenizar las prácticas educativas en función de los resultados.

Tabla 87. Puntuaciones medias de las Frases plausibles del tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción de estudiantes

Tema	Subtema	Códigos	Caso1	Caso2	Caso3	Caso4
PPE relacionada con Evaluación y Promoción Escolar	Normativa de la política pública educativa	*215bTP	0,375	0,5	0	0
	Normativa de la política pública educativa	215dAP	-0,5	-0,3	0,25	-0,2
	Estrategias de la política pública educativa	**2210bCP	0	-0,3	-0,083	-0,5
	Estrategias de la política pública educativa	2210dAP	-0,125	0,2	0,6667	0

Nota: * Puntuaciones medias de la frase plausible con valores más bajos
 ** Puntuaciones medias de la frase plausible con valores más altos.

Frases Plausibles asociadas al tema Promoción Escolar

Los datos obtenidos para las frases de esta categoría (ver Tabla 88) reflejan que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **negativa de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias discrepan, ligeramente, con lo que expresan las frases que conforman este tema, esto define actitudes debilitada lo que señala que no son determinantes por su proximidad al valor cero.

Los aspectos fuertes de la actitud se reflejan en las frases con los valores más altos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **noción de promoción**, la frase **3113dAP**, que afirma que es relativo considerar que un buen profesor es aquel que reprueba un número significativo de estudiantes, porque en muchos casos aprobar o reprobar es competencia de los estudiantes.
2. Con respecto a las **funciones de la promoción escolar**, la frase **324bCP**, que señala que para promover un estudiante en ciencias el proceso evaluativo debe evidenciar, desde las calificaciones obtenidas por el estudiante, un manejo básico de los contenidos trabajados.

3. Con respecto a los **criterios de promoción**, la frase **3326cTP**, en la que se manifiesta que la comisión de promoción identifica casos de estudiantes a los cuales se les puede asignar una actividad para que pueda ser promovidos, y el profesor lo hará si el estuante solo reprobó la asignatura que orienta.
4. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3414dAP**, que señala que promover estudiantes que no hayan alcanzado los aprendizajes básicos, en algunas ocasiones genera dilemas, dado que hay casos en los que no se manifiesta una actitud favorable por parte del estudiante.

Los aspectos débiles de la actitud se reflejan en las frases con valores más bajos, que son las siguientes:

5. Con respecto a la **noción de promoción**, la frase **3113cAP**, que afirma que es relativo considerar que un buen profesor es aquel que reprueba un número significativo de estudiantes, porque se tendrían que analizar los factores que se integran a la práctica.
6. Con respecto a las **funciones de la promoción**, la frase **322aTP**, en la que se define que la promoción escolar es una parte de la evaluación en la cual se toman decisiones basadas en los resultados obtenidos a lo largo del año escolar.
7. Con respecto a los **criterios para la promoción escolar**, la frase **3323cTP**, que sugiere que el contexto extraescolar no es un factor a considerar en la promoción escolar, porque el contexto extraescolar es algo que no podemos visualizar como profesores.
8. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3418cCP**, en la que se considera que promover a estudiantes que no alcancen los aprendizajes básicos es una práctica apropiada, porque garantiza la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. no genera ningún tipo de dilema.

Tabla 88. Puntuaciones medias de las Frases plausibles del tema Promoción Escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso1	Caso2	Caso3	Caso4
Promoción Escolar	Nociones de promoción	3111bCP	-0,5	-0,3	0,5833	0
	Nociones de promoción	3111dCP	0,25	-0,2	0,1667	-0,3
	Nociones de promoción	3113cAP	*-0,375	-0,3	-0,5	-0,8
	Nociones de promoción	3113dAP	**0,125	0,2	-0,167	0,1
	Funciones de la Promoción Escolar	322aTP	-0,5	-0,6	0	-0,5
	Funciones de la Promoción Escolar	*324bCP	0,375	0	0,1667	0,1
	Funciones de la Promoción Escolar	324cCP	-0,625	-0,3	0	-0,4
	Funciones de la Promoción Escolar	3212bCP	-0,375	-0,1	0,1667	-0,4
	Funciones de la Promoción Escolar	3212cCP	-0,125	0,2	0	0,1
	Criterios para la promoción escolar	338cTP	-0,25	0	-0,167	0,1
	Criterios para la promoción escolar	338dTP	0,5	0,2	0,25	-0,7
	Criterios para la promoción escolar	3317bAP	0	0,1	0,4167	0
	Criterios para la promoción escolar	3317cCP	0,25	-0,2	-0,25	-0,1
	Criterios para la promoción escolar	3321aTP	-0,25	0	-0,25	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3321cTP	0,375	0,1	0,25	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3322aTP	0,375	0,2	0	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3322bTP	0	0,2	0,4167	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3323aTP	0	-0,1	-0,167	-0,1
	Criterios para la promoción escolar	3323cTP	*-0,25	-0,4	0,3333	-0,4
	Criterios para la promoción escolar	3324cTP	0,375	0,1	0,3333	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3324dTP	-0,625	-0,1	0,1667	-0,1
	Criterios para la promoción escolar	3326cTP	**0	0,4	0,3333	0,4
	Criterios para la promoción escolar	3326dTP	0,125	-0,1	0,0833	0,4
	Criterios para la promoción escolar	3327aTP	-0,375	-0,3	-0,333	0,3
	Criterios para la promoción escolar	3327cTP	0,125	0,2	0,1667	0,1
	Criterios para la promoción escolar	3328bTP	0	0,1	0,5833	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3328cTP	0	-0,2	0,25	0
	Dilemas en la Promoción Escolar	3414bAP	-0,25	-0,1	-0,083	0,3
	Dilemas en la Promoción Escolar	3414dAP	**0,5	0	0,25	0,1
	Dilemas en la Promoción Escolar	3418bCP	-0,375	0,1	-0,167	0
Dilemas en la Promoción Escolar	3418cCP	*-0,625	-0,4	0,16667	0	
Dilemas en la Promoción Escolar	3425bTP	-0,125	0,2	0,4167	0,2	

Promoción Escolar	Dilemas en la Promoción Escolar	3425dTP	0	-0,1	0,1667	0
	Dilemas en la Promoción Escolar	3429bTP	0,125	-0,1	0,5833	0,1
	Dilemas en la Promoción Escolar	3429dTP	-0,625	0,3	0,1667	-0,2
	Dilemas en la Promoción Escolar	3430aAP	-0,125	-0,3	0	-0,2
	Dilemas en la Promoción Escolar	3430dAP	0	0,3	0,0833	-0,5

Nota: * Puntaciones medias de la frase plausible con valores más bajos

** Puntaciones medias de la frase plausible con valores más altos.

Los resultados obtenidos para la categoría plausible, reflejan actitudes negativas con extremosidad baja, esto denota un manejo inadecuado de los temas asociados a las frases, sin embargo, las medias globales sugieren que las actitudes son débiles para los temas y subtemas, es decir que los datos reflejan posicionamientos extremos de la escala directa del cuestionario.

Frases Ingenuas asociadas al tema Evaluación y Currículo

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 89) en la categoría ingenua, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias están ligeramente en desacuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema en la categoría, no obstante, la inmediatez de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes globales son débiles, cercanas a lo neutral.

Con respecto a los **aspectos fuertes de la actitud**, es decir, los valores más altos encontrados, se indica que, en el conjunto de casos analizados, corresponde a la frase **1419cCI**, en la cual se afirma que los bajos resultados en pruebas externas no tienen que ver con el proceso de aula, porque la evaluación no tiene nada que ver con estas; por su parte, los aspectos débiles, la frase con los valores más bajos, se asocian con la frase, **123bTI**, en la que se expresa que las evidencias evaluativas obtenidas por el profesor de ciencias so insumos que permiten obtener el promedio en la calificación de cada periodo académico.

Tabla 89. Puntuaciones medias de las Frases ingenuas del tema Evaluación y Currículo.

Tema	Subtema	Códigos	C1	C2	C3	C4
Evaluación y Currículo	Nociones de Evaluación	111dCI	0,25	0,05	-0,083	0,3
	Nociones de Evaluación	1120bTI	0,625	-0,55	0,0833	0,5
	Función de la Evaluación	123bTI	*-0,375	-0,6	-0,333	-0,2
	Función de la Evaluación	126aCI	0,3125	-0,25	-0,083	-0,1
	Función de la Evaluación	1215cCI	0,1875	-0,15	0,0417	0,15
	Instrumentos de Evaluación	137aCI	-0,063	-0,1	-0,25	0,05
	Instrumentos de Evaluación	137dCI	-0,188	-0,45	-0,417	0
	Instrumentos de Evaluación	1316bTI	0,0625	-0,1	-0,208	-0,1
	Currículo como orientador de la evaluación	149aCI	-0,063	-0,15	0,2917	0,65
	Currículo como orientador de la evaluación	1419cCI	**0,875	-0,15	0,5	0,55

Nota: * Puntuaciones medias de la frase ingenua con valores más bajos

** Puntuaciones medias de la frase ingenua con valores más altos.

Frases Ingenuas asociadas al tema Políticas Públicas Educativas relacionadas con la evaluación y la promoción escolar

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 90) en la categoría ingenua, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **negativa de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias están ligeramente de acuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema en la categoría, no obstante, la inmediatez de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes globales son lánguidas.

Con respecto a los **aspectos fuertes de la actitud**, es decir, los valores más altos encontrados, se indica que, en el conjunto de casos analizados, corresponde a la frase **2210aTI**, en la cual se afirma que las políticas públicas educativas relacionadas con la evaluación y promoción escolar, son coherentes con la consecución de la calidad educativa, dado que garantizan la obtención de resultados positivos; por su parte, los aspectos débiles, con los valores más bajos, se asocia con la frase código

215cTI, en la que se expresa que la autonomía que ofrece el Decreto 1290 no se ve reflejada en los procesos evaluativos de aula, porque está condicionada al porcentaje de reprobación solicitado por la institución.

Tabla 90. Puntuaciones medias de las Frases ingenuas del tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
PPE relacionada con Evaluación y Promoción Escolar	Normativa de la política pública educativa	215cTI	*-0,75	-0,55	-0,042	0
	Estrategias de la política pública educativa	2210aTI	**0,125	0,3	-0,13	0,4

Nota: * Puntaciones medias de la frase ingenua con valores más bajos

** Puntaciones medias de la frase ingenua con valores más altos.

Frases Ingenuas asociadas al tema Promoción Escolar

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 91) en la categoría ingenua, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad media**, esto permite inferir que los profesores de ciencias están moderadamente en desacuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema en la categoría, no obstante, la inmediatez de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Con respecto a los **aspectos fuertes de la actitud**, es decir, los valores más altos encontrados, se indica que, en el conjunto de casos analizados, corresponde a la frase **3323dTI**, en la cual se afirma que el contexto extraescolar no es un factor a tener en cuenta en la promoción escolar, porque es un elemento aislado de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por su parte, los aspectos débiles, con los valores más bajos, se asocia con la frase código **322bTI**, en la que se señala que la promoción es un proceso de la evaluación donde se define quien debe reprobado el año escolar.

Tabla 91. Puntuaciones medias de las Frases ingenuas del tema Promoción Escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso1	Caso2	Caso3	Caso4
Promoción Escolar	Nociones de promoción	3111aCI	-0,75	-0,55	0,0417	0,3
	Nociones de promoción	3113aAI	0	0,3	-0,042	0,7
	Funciones de la Promoción Escolar	322bTI	*-0,313	-0,65	-0,167	-0,4
	Funciones de la Promoción Escolar	322dTI	0	0,3	-0,042	0,65
	Funciones de la Promoción Escolar	324dCI	0,125	-0,15	-0,25	-0,15
	Funciones de la Promoción Escolar	3212dCI	0,4375	0,25	0,2917	0,2
	Criterios para la promoción escolar	338bTI	-0,188	-0,5	-0,5	-0,65
	Criterios para la promoción escolar	3317aAI	-0,25	-0,35	-0,083	0,45
	Criterios para la promoción escolar	3321bTI	0,125	-0,4	-0,458	-0,2
	Criterios para la promoción escolar	3322cTI	0,4375	0	-0,042	0,05
	Criterios para la promoción escolar	3323dTI	**0,625	0,4	0,5	0,95
	Criterios para la promoción escolar	3324bTI	-0,125	-0,45	-0,417	-0,25
	Criterios para la promoción escolar	3326bTI	-0,188	-0,2	-0,25	-0,3
	Criterios para la promoción escolar	3327dTI	0,5	0,15	0,375	0,3
	Criterios para la promoción escolar	3328aTI	-0,375	-0,1	0,0417	-0,35
	Dilemas en la Promoción Escolar	3414cAI	0,4375	0,05	0,2083	0,8
	Dilemas en la Promoción Escolar	3418dCI	0,5625	0,3	0,4167	0,5
	Dilemas en la Promoción Escolar	3425aTI	-0,438	-0,05	-0,167	-0,35
	Dilemas en la Promoción Escolar	3429cTI	0,5625	0,25	0	0,7
	Dilemas en la Promoción Escolar	3430cAI	0	0,15	0,2083	-0,1

Nota: * Puntuaciones medias de la frase ingenua con valores más bajos
 ** Puntuaciones medias de la frase ingenua con valores más altos.

Los resultados obtenidos para la categoría ingenua, muestran **actitudes positivas con extremosidad media**, esto denota un manejo conveniente de los temas asociados a las frases que refleja un ligero desacuerdo con las frases, sin embargo, las medias globales sugieren que las actitudes son débiles para los temas y subtemas, es decir que los datos reflejan posicionamientos intermedios de la escala directa del cuestionario.

Análisis por tema y componente de la actitud

Componente cognitivo asociado al tema de Evaluación y Currículo

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 92) en el componente cognitivo, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es positiva de extremosidad baja, esto permite inferir que los profesores de ciencias manejan incipientemente los hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas sobre el tema abordado, no obstante, la inmediatez de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Los aspectos fuertes de la actitud se reflejan en las frases con los valores más altos, que son las siguientes:

1. Con relación a la noción de evaluación, la frase 111bCA, que hace referencia a que la evaluación es principalmente un proceso permanente que identifica fortalezas y debilidades de los estudiantes.
2. Con relación a la función de la evaluación, la frase 126dCA, en la función de la evaluación es reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Con respecto a los instrumentos de evaluación, la frase 137bCA, que reconoce un proceso evaluativo riguroso requiere la aplicación de diversos instrumentos que permitan el desarrollo de los distintos tipos de inteligencias.
4. Con relación al currículo como orientador de la evaluación, la frase 149dCA que sugiere que entre lo propuesto curricularmente y la evaluación debe existir coherencia.

Por otra parte, los aspectos débiles de la actitud, que corresponden a los valores más bajos, se encuentran en:

1. Respecto a la noción de evaluación, la frase 111cCP, en la que se sugiere que la evaluación es una parte de la gestión educativa del profesor.

2. Respecto a la función de la evaluación, la frase 126bCP, en la que se afirma que es función de la evaluación la verificación del conocimiento adquirido por el estudiante.
3. Respecto a los instrumentos de evaluación, la frase 137cCP, en la que se sugiere que un proceso evaluativo riguroso requiere instrumentos que posibiliten la autorreflexión en el estudiante.
4. Respecto al currículo como orientador de la evaluación, la frase 149cCP, que sugiere que el currículo incide en la evaluación, porque este es el que orienta tanto los contenidos como los procesos en la práctica educativa.

Tabla 92. Puntuaciones medias del componente cognitivo asociado al tema de Evaluación y Currículo.

Tema	Subtema	Códigos	C1	C2	C3	C4
Evaluación y Currículo	Nociones de Evaluación	111aCP	-0,5	0	0	-0,4
	Nociones de Evaluación	111bCA	**0,9375	0,8	0,7083	0,7
	Nociones de Evaluación	111cCP	*-0,5	-0,4	0	-0,3
	Nociones de Evaluación	111dCI	0,25	0,05	-0,083	0,3
	Nociones de Evaluación	1120cCA	0,375	0,5	0,5	0,7
	Nociones de Evaluación	1120dCP	0,125	0,1	-0,083	-0,6
	Función de la Evaluación	126aCI	0,3125	-0,25	-0,083	-0,1
	Función de la Evaluación	126bCP	*-0,125	-0,2	-0,167	0,35
	Función de la Evaluación	126cCP	0,25	-0,3	-0,083	0,1
	Función de la Evaluación	126dCA	**1	0,75	0,7083	0,85
	Función de la Evaluación	1215aCA	-0,5	0,45	0,4167	0,55
	Función de la Evaluación	1215bCP	0,125	0,6	0,4167	0
	Función de la Evaluación	1215cCI	0,1875	-0,15	0,0417	0,15
	Función de la Evaluación	1215dCP	0	0,5	0,4167	-0,2
	Instrumentos de Evaluación	137aCI	-0,063	-0,1	-0,25	0,05
	Instrumentos de Evaluación	137bCA	**0,6875	0,85	0,7083	0,6875
	Instrumentos de Evaluación	137cCP	*-0,5	-0,4	-0,583	-0,6
Instrumentos de Evaluación	137dCI	-0,188	-0,45	-0,417	0	

Evaluación y Currículo	Currículo como orientador de la evaluación	149aCI	-0,063	-0,15	0,2917	0,65
	Currículo como orientador de la evaluación	149bCP	0,375	0	0,4167	-0,5
	Currículo como orientador de la evaluación	149cCP	0,25	-0,4	-0,5	-0,4
	Currículo como orientador de la evaluación	149dCA	**0,75	0,65	0,75	0,9
	Currículo como orientador de la evaluación	1419aCA	0,375	0,4	0,4167	0,45
	Currículo como orientador de la evaluación	1419bCP	0,125	0,5	0,0833	0,4
	Currículo como orientador de la evaluación	1419cCI	0,875	-0,15	0,5	0,55
	Currículo como orientador de la evaluación	1419dCP	*-0,125	0,4	0,3333	-0,1

Nota: * Puntaciones medias de la frase cognitiva con valores más bajos
 ** Puntaciones medias de la frase cognitiva con valores más altos.

Componente cognitivo asociado al tema de Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 93) en el componente cognitivo, revelan que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es negativa de extremosidad baja, esto permite inferir que los profesores de ciencias no manejan en su totalidad los hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas sobre el tema abordado, no obstante, la inmediación de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Tabla 93. Puntaciones medias del componente cognitivo asociado al tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
PPE relacionada con Evaluación y Promoción Escolar	Estrategias de la política pública educativa	2210bCP	0	-0,3	-0,083	-0,5

Componente cognitivo asociado al tema de Promoción Escolar

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 94) en el componente cognitivo, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias manejan incipientemente los hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas sobre el tema abordado, no obstante, la inmediatez de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Los aspectos fuertes de la actitud se reflejan en las frases con los valores más altos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **noción de promoción**, la frase **3111cCA**, que afirma que es relativo considerar que un buen profesor es aquel que reprueba un número significativo de estudiantes, porque en muchos casos aprobar o reprobar es competencia de los estudiantes.
2. Con respecto a las **funciones de la promoción escolar**, la frase **324aCA**, que señala que para promover un estudiante en ciencias el proceso evaluativo debe evidenciar, desde las calificaciones obtenidas por el estudiante, un manejo básico de los contenidos trabajados.
3. Con respecto a los **criterios de promoción**, la frase **3317dCA**, en la que se manifiesta que la comisión de promoción identifica casos de estudiantes a los cuales se les puede asignar una actividad para que pueda ser promovidos, y el profesor lo hará si el estudiante solo reprobó la asignatura que orienta.
4. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3418dCI**, que señala que promover estudiantes que no hayan alcanzado los aprendizajes básicos, en algunas ocasiones genera dilemas, dado que hay casos en los que no se manifiesta una actitud favorable por parte del estudiante.

Los aspectos débiles de la actitud se reflejan en las frases con valores más bajos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **noción de promoción**, la frase **3111aCI**, que afirma que es relativo considerar que un buen profesor es aquel que reprueba un número significativo de estudiantes, porque se tendrían que analizar los factores que se integran a la práctica.
2. Con respecto a las **funciones de la promoción**, la frase **324cCP**, en la que se define que la promoción escolar es una parte de la evaluación en la cual se toman decisiones basadas en los resultados obtenidos a lo largo del año escolar.
3. Con respecto a los **criterios para la promoción escolar**, la frase **3317cCP**, que sugiere que el contexto extraescolar no es un factor a considerar en la promoción escolar, porque el contexto extraescolar es algo que no podemos visualizar como profesores.
4. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3418cCP**, en la que se considera que promover a estudiantes que no alcancen los aprendizajes básicos es una práctica apropiada, porque garantiza la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. no genera ningún tipo de dilema.

Tabla 94. Puntuaciones medias del componente cognitivo asociado al tema de promoción escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso1	Caso2	Caso3	Caso4
Promoción Escolar	Nociones de promoción	3111aCI	*-0,75	-0,55	0,0417	0,3
	Nociones de promoción	3111bCP	-0,5	-0,3	0,5833	0
	Nociones de promoción	3111cCA	**0,3125	0,35	0,4583	0,6
	Nociones de promoción	3111dCP	0,25	-0,2	0,1667	-0,3
	Funciones de la Promoción Escolar	324aCA	**0,75	0,75	0,5417	0,85
	Funciones de la Promoción Escolar	324bCP	0,375	0	0,1667	0,1
	Funciones de la Promoción Escolar	324cCP	*-0,625	-0,3	0	-0,4
	Funciones de la Promoción Escolar	324dCI	0,125	-0,15	-0,25	-0,15
Funciones de la Promoción Escolar	3212aCA	0,875	0,6	0,25	0,15	

Promoción Escolar	Funciones de la Promoción Escolar	3212bCP	-0,375	-0,1	0,1667	-0,4
	Funciones de la Promoción Escolar	3212cCP	-0,125	0,2	0	0,1
	Funciones de la Promoción Escolar	3212dCI	0,4375	0,25	0,2917	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3317cCP	*0,25	-0,2	-0,25	-0,1
	Criterios para la promoción escolar	3317dCA	**0,125	0,15	0,5833	0,7
	Dilemas en la Promoción Escolar	3418aCA	0,25	0,35	0,5	0,3
	Dilemas en la Promoción Escolar	3418bCP	-0,375	0,1	-0,167	0
	Dilemas en la Promoción Escolar	3418cCP	*-0,625	-0,4	0,1667	0
	Dilemas en la Promoción Escolar	3418dCI	**0,5625	0,3	0,4167	0,5

Nota: * Puntaciones medias de la frase cognitiva con valores más bajos

** Puntaciones medias de la frase cognitiva con valores más altos.

Los resultados obtenidos para el **componente cognitivo**, muestran **actitudes positivas con extremosidad baja**, esto denota un leve manejo de los contenidos asociados a los temas y subtemas, lo que refleja un ligero acuerdo con las frases que lo integran, sin embargo, las medias globales sugieren que las actitudes son débiles para los subtemas, es decir que los datos reflejan posicionamientos intermedios de la escala directa del cuestionario.

Componente afectivo asociado al tema de Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 95) en el componente afectivo, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es positiva de extremosidad baja, esto permite inferir que los profesores de ciencias manifiestan, tenuemente, preferencias con lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la inmediatez de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Con respecto a los **aspectos fuertes de la actitud**, es decir, los valores más altos encontrados, se indica que, en el conjunto de casos analizados, corresponde a la frase **2210cAA**, en la cual se afirma que las políticas públicas educativas relacionadas con la evaluación y promoción escolar son incoherentes con la consecución de la calidad educativa, porque no proporcionan herramientas para mejorar la práctica educativa; por

su parte, los aspectos débiles, con los valores más bajos, se asocia con la frase código **215dAP**, en la que se reconoce que la autonomía que sugiere el Decreto 1290 de 2009 no se ve reflejada en la práctica evaluativa de aula, porque se cuestiona el proceso evaluativo desarrollado por el profesor.

Tabla 95. Puntuaciones medias del componente afectivo asociado al tema de Política Pública Educativa relacionada con evaluación y promoción escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
PPE relacionada con Evaluación y Promoción Escolar	Normativa de la política pública educativa	215dAP	-0,5	-0,3	0,25	-0,2
	Estrategias de la política pública educativa	2210cAA	0,4375	0,3	0,25	0,6
	Estrategias de la política pública educativa	2210dAP	-0,125	0,2	0,6667	0

Nota: * Puntuaciones medias de la frase afectiva con valores más bajos

** Puntuaciones medias de la frase afectiva con valores más altos.

Componente afectivo asociado al tema de Promoción Escolar

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 96) en el componente afectivo, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias manifiestan, tenuemente, preferencias con lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la inmediación de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Los aspectos fuertes de la actitud se reflejan en las frases con los valores más altos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **noción de promoción**, la frase **3113aAI**, que afirma que un buen profesor es aquel que reprueba un número significativo de estudiantes, porque esto demuestra la exigencia y el rigor que le imprime a su clase.

2. Con respecto a los **criterios de promoción**, la frase **3317bAP**, en la que se manifiesta que el proceso de promoción es discordante con la práctica evaluativa del profesor, porque es un proceso en el que los resultados obtenidos distan de la evaluación realizada.
3. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3430bAA**, que señala que acordar con colegas la promoción de un estudiante genera decepción, porque se desconoce el proceso evaluativo realizado por los profesores y los subordina a lo administrativo.

Los aspectos débiles de la actitud se reflejan en las frases con valores más bajos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **noción de promoción**, la frase **3113cAP**, que afirma que es relativo considerar que un buen profesor es aquel que reprueba un número significativo de estudiantes, porque se tendrían que analizar los factores que se integran a la práctica.
2. Con respecto a los **criterios para la promoción escolar**, la frase **3317aAI**, que señala que la promoción escolar es discordante con el proceso evaluativo que realiza el profesor, porque responde a intereses de la administración educativa y no a los pedagógicos.
3. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3430aAP**, que señala que acordar con colegas la promoción de un estudiante genera malestar, porque, cuando no estoy de acuerdo, me veo obligado a promover al estudiante y entro en conflicto con mis compañeros.

Tabla 96. Puntuaciones medias del componente afectivo asociado al tema de Promoción Escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Promoción Escolar	Nociones de promoción	3113aAI	**0	0,3	-0,042	0,7
	Nociones de promoción	3113bAA	-0,375	-0,2	0,0417	-0,1
	Nociones de promoción	3113cAP	*-0,375	-0,3	-0,5	-0,8
	Nociones de promoción	3113dAP	0,125	0,2	-0,167	0,1
	Criterios para la promoción escolar	3317aAI	** -0,25	-0,35	-0,083	0,45
	Criterios para la promoción escolar	3317bAP	*0	0,1	0,4167	0
	Dilemas en la Promoción Escolar	3414aAA	-0,25	-0,2	-0,042	0,15
	Dilemas en la Promoción Escolar	3414bAP	-0,25	-0,1	-0,083	0,3
	Dilemas en la Promoción Escolar	3414cAI	0,4375	0,05	0,2083	0,8
	Dilemas en la Promoción Escolar	3414dAP	0,5	0	0,25	0,1
	Dilemas en la Promoción Escolar	3430aAP	*-0,125	-0,3	0	-0,2
	Dilemas en la Promoción Escolar	3430bAA	**0,6875	0,55	0,4583	-0,05
	Dilemas en la Promoción Escolar	3430cAI	0	0,15	0,2083	-0,1
	Dilemas en la Promoción Escolar	3430dAP	0	0,3	0,0833	-0,5

Nota: * Puntuaciones medias de la frase afectiva con valores más bajos
 ** Puntuaciones medias de la frase afectiva con valores más altos.

Los resultados obtenidos para el **componente afectivo**, muestran **actitudes positivas con extremosidad baja**, esto denota un leve manejo de los contenidos asociados a los temas y subtemas, esto permite inferir que los profesores de ciencias manifiestan, tenuemente, preferencias con lo que expresan las frases que conforman este componente, no obstante, la inmediatez de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles, es decir que los datos reflejan posicionamientos intermedios de la escala directa del cuestionario.

Componente tendencia a la acción asociado al tema de Evaluación y Currículo

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 97) en el componente tendencia a la acción, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite

inferir que la intensión de acción de los profesores de ciencias se encuentra ligeramente inclinada a lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la proximidad de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Con respecto a los **aspectos fuertes de la actitud**, es decir, los valores más altos encontrados, se indica que, en el conjunto de casos analizados, corresponde a la frase **123dTA**, en la cual se afirma que las evidencias obtenidas en el proceso evaluativo permiten reorientar estrategias didácticas en el proceso de enseñanza, y la frase **1316dTA**, en la que se señala que para promover o no a un estudiante, los componentes de la evaluación se organizan en la siguiente secuencia: 1. Recolectar información cualitativa y cuantitativa > 2. Evaluar dichos datos > 3. Valorar la información > 4. Promover o no al estudiante.; por su parte, los aspectos débiles, con los valores más bajos, se asocia con la frase código **123aTP**, en la que se señala que las evidencias obtenidas en el proceso evaluativo permiten retroalimentar al estudiante para mejorar su desempeño. la promoción es un proceso de la evaluación donde se define quien debe reprobar el año escolar, y la frase **1316bTI**, en la que se sugiere que para promover o no a un estudiante, los componentes de la evaluación se organizan en la siguiente secuencia: 1. Recolectar evidencias de aprendizaje > 2. Calificar dichas evidencias > 3. Promover o no al estudiante.

Tabla 97. Puntuaciones medias del componente tendencia a la acción asociado al tema de Evaluación y Currículo.

Tema	Subtema	Códigos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Evaluación y Currículo	Nociones de Evaluación	1120aTP	-0,125	0,7	0,1667	0
	Nociones de Evaluación	1120bTI	0,625	-0,55	0,0833	0,5
	Función de la Evaluación	123aTP	*-0,875	-0,4	-0,5	-0,7
	Función de la Evaluación	123bTI	-0,375	-0,6	-0,333	-0,2
	Función de la Evaluación	123cTP	0	-0,5	-0,417	-0,3
	Función de la Evaluación	123dTA	**0,9375	0,8	0,6667	0,8
	Instrumentos de Evaluación	1316aTP	0	0,2	0,0833	0
	Instrumentos de Evaluación	1316bTI	*0,0625	-0,1	-0,208	-0,1
	Instrumentos de Evaluación	1316cTP	-0,25	0,3	0,1667	-0,2
	Instrumentos de Evaluación	1316dTA	**0,6875	0,6	0,4167	0,7

Nota: * Puntaciones medias de la frase tendencia a la acción con valores más bajos ** Puntaciones medias de la frase tendencia a la acción con valores más altos.

Componente tendencia a la acción asociado al tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 98) en el componente tendencia a la acción, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite inferir que la intensión de acción de los profesores de ciencias se encuentra ligeramente inclinada a lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la proximidad de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Con respecto a los **aspectos fuertes de la actitud**, es decir, los valores más altos encontrados, se indica que, en el conjunto de casos analizados, corresponde a la frase **215bTP**, en la cual se afirma que la autonomía sugerida por el decreto 1290 de 2009 se ve reflejada en la práctica evaluativa del aula, porque se basa únicamente en los resultados obtenidos por cada estudiante; por su parte, los aspectos débiles, con los valores más bajos, se asocia con la frase código **215cTI**, en la que se señala que la autonomía sugerida por el decreto 1290 de 2009 se ve reflejada en la práctica evaluativa del aula, porque está condicionada al porcentaje de reprobación solicitado por la institución.

Tabla 98. Puntuaciones medias del componente tendencia a la acción asociado al tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
EPPE relacionada con Evaluación y Promoción Escolar	Normativa de la política pública educativa	215aTA	-0,313	0,35	0,3333	0,25
	Normativa de la política pública educativa	215bTP	**0,375	0,5	0	0
	Normativa de la política pública educativa	215cTI	*-0,75	-0,55	-0,042	0
	Estrategias de la política pública educativa	2210aTI	0,125	0,3	-0,125	0,4

Nota: * Puntaciones medias de la frase tendencia a la acción con valores más bajos ** Puntaciones medias de la frase tendencia a la acción con valores más altos.

Componente tendencia a la acción asociado al tema de Promoción Escolar

Los datos obtenidos para este tema (ver Tabla 99) en el componente tendencia a la acción, muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite inferir que la intensión de acción de los profesores de ciencias se encuentra ligeramente inclinada a lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la proximidad de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles.

Los aspectos fuertes de la actitud se reflejan en las frases con los valores más altos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **función de la promoción**, la frase **322cTA**, que afirma que la promoción escolar es un momento de la evaluación donde se establecen las estrategias para los estudiantes con debilidades académicas.
2. Con respecto a los **criterios de promoción**, la frase **3323dTI**, en la que se manifiesta que el contexto extraescolar no es un factor determinante en la promoción escolar, porque el contexto es un elemento aislado de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3429cTI**, que señala que el profesor de ciencias asignará, por decisión de la comisión de evaluación y promoción, una actividad para la promoción de un estudiante que no revisará, porque ya es un hecho que el estudiante debe ser promovido.

Los aspectos débiles de la actitud se reflejan en las frases con valores más bajos, que son las siguientes:

1. Con respecto a la **función de la promoción**, la frase **322aTP**, que afirma que la promoción escolar es una etapa de la evaluación

donde se toman decisiones basadas en los resultados obtenidos a lo largo del año escolar.

2. Con respecto a los **criterios para la promoción escolar**, la frase **338bTI**, que señala que los criterios de promoción escolar son definidos por el profesor.
3. Con respecto a los **dilemas de la promoción**, la frase **3425aTI**, que señala que se debe promover a un estudiante que realiza todas las actividades, aunque en estas no se vea reflejado un manejo adecuado de los contenidos, porque por lo menos manifestó interés y responsabilidad, aunque no se evidencien aprendizajes.

Tabla 99. Puntuaciones medias del componente tendencia a la acción asociado al tema de Promoción Escolar.

Tema	Subtema	Códigos	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Promoción Escolar	Funciones de la Promoción Escolar	322aTP	*-0,5	-0,6	0	-0,5
	Funciones de la Promoción Escolar	322bTI	-0,313	-0,65	-0,167	-0,4
	Funciones de la Promoción Escolar	322cTA	**0,5	0,25	0,6667	0,85
	Funciones de la Promoción Escolar	322dTI	0	0,3	-0,042	0,65
	Criterios para la promoción escolar	338aTA	0,5625	0,35	0,2917	0,1
	Criterios para la promoción escolar	338bTI	*-0,188	-0,5	-0,5	-0,65
	Criterios para la promoción escolar	338cTP	-0,25	0	-0,167	0,1
	Criterios para la promoción escolar	338dTP	0,5	0,2	0,25	-0,7
	Criterios para la promoción escolar	3321aTP	-0,25	0	-0,25	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3321bTI	0,125	-0,4	-0,458	-0,2
	Criterios para la promoción escolar	3321cTP	0,375	0,1	0,25	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3321dTA	0	0	-0,292	-0,15
	Criterios para la promoción escolar	3322aTP	0,375	0,2	0	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3322bTP	0	0,2	0,4167	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3322cTI	0,4375	0	-0,042	0,05
	Criterios para la promoción escolar	3322dTA	-0,313	0,15	0,1667	0,1
	Criterios para la promoción escolar	3323aTP	0	-0,1	-0,167	-0,1
	Criterios para la promoción escolar	3323bTA	0,4375	0,35	0,4167	0,6
	Criterios para la promoción escolar	3323cTP	-0,25	-0,4	0,3333	-0,4

Promoción Escolar	Criterios para la promoción escolar	3323dTI	**0,625	0,4	0,5	0,95
	Criterios para la promoción escolar	3324aTA	-0,313	0,45	0,2917	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3324bTI	-0,125	-0,45	-0,417	-0,25
	Criterios para la promoción escolar	3324cTP	0,375	0,1	0,3333	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3324dTP	-0,625	-0,1	0,1667	-0,1
	Criterios para la promoción escolar	3326aTA	0,5	0,55	0,2917	0,35
	Criterios para la promoción escolar	3326bTI	-0,188	-0,2	-0,25	-0,3
	Criterios para la promoción escolar	3326cTP	0	0,4	0,3333	0,4
	Criterios para la promoción escolar	3326dTP	0,125	-0,1	0,0833	0,4
	Criterios para la promoción escolar	3327aTP	-0,375	-0,3	-0,333	0,3
	Criterios para la promoción escolar	3327bTA	0,6875	0,55	0,625	0,4
	Criterios para la promoción escolar	3327cTP	0,125	0,2	0,1667	0,1
	Criterios para la promoción escolar	3327dTI	0,5	0,15	0,375	0,3
	Criterios para la promoción escolar	3328aTI	-0,375	-0,1	0,0417	-0,35
	Criterios para la promoción escolar	3328bTP	0	0,1	0,5833	0,2
	Criterios para la promoción escolar	3328cTP	0	-0,2	0,25	0
	Criterios para la promoción escolar	3328dTA	-0,438	0,05	0,1667	-0,35
	Dilemas en la Promoción Escolar	3425aTI	*-0,438	-0,05	-0,167	-0,35
	Dilemas en la Promoción Escolar	3425bTP	-0,125	0,2	0,4167	0,2
	Dilemas en la Promoción Escolar	3425cTA	-0,438	-0,15	0,0417	-0,35
	Dilemas en la Promoción Escolar	3425dTP	0	-0,1	0,1667	0
	Dilemas en la Promoción Escolar	3429aTA	0,4375	0,15	0,25	0,55
	Dilemas en la Promoción Escolar	3429bTP	0,125	-0,1	0,5833	0,1
	Dilemas en la Promoción Escolar	3429cTI	**0,5625	0,25	0	0,7
	Dilemas en la Promoción Escolar	3429dTP	-0,625	0,3	0,1667	-0,2

Nota: * Puntaciones medias de la frase tendencia a la acción con valores más bajos ** Puntaciones medias de la frase tendencia a la acción con valores más altos.

Los resultados obtenidos para el **componente afectivo**, muestran **actitudes positivas con extremosidad baja**, esto permite inferir que la intensión de acción de los profesores de ciencias se encuentra ligeramente inclinada a lo que expresan las frases que conforman este componente, no obstante, la inmediatez de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles, es decir que los datos reflejan posicionamientos intermedios de la escala directa del cuestionario

Índice Actitudinal Global Ponderado por Tema

IAGP-Evaluación y Currículo

Los índices actitudinales globales ponderados para este tema (ver Tabla 100), muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias manejan, consienten y actúan, muy superficialmente, de acuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la proximidad de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles. Las medias obtenidas para cada caso no reflejan diferencias significativas, la tendencia es similar en todos, la desviación estándar por su parte señala dispersión de los datos, lo que denota valores extremos en el conjunto de datos.

Adicionalmente, se identifica que la proposición, con los valores más altos, corresponde a la número 19, en la que se cuestiona por la pertinencia o impertinencia de promover estudiantes en el área de ciencias que no alcanzan los aprendizajes básicos esperados, por su parte la proposición, con los valores más bajos, corresponde al número 3, en la que se interroga por aquello que permiten las evidencias evaluativas obtenidas por el profesor.

Tabla 100. Índices actitudinales ponderados en el tema Evaluación y Currículo.

Proposición	Tema	IAPC1	DEC1	IAPC2	DEC2	IAPC3	DEC3	IAPC4	DEC4
1	Evaluación y Currículo	0,046875	0,3202	0,1125	0,231	0,1563	0,353	0,075	0,2878
3		-0,07813	0,2858	-0,18	0,081	-0,15	0,212	-0,1	0,26
6		0,35938	0,3965	0	0,269	0,0938	0,328	0,3	0,1355
7		-0,015625	0,2718	-0,025	0,13	-0,135	0,229	-0,008	0,3263
9		0,328125	0,1067	0,025	0,335	0,2396	0,207	0,1625	0,1957
15		-0,046875	0,5645	0,35	0,252	0,3229	0,281	0,125	0,1976
16		0,125	0,1768	0,25	0,265	0,1146	0,312	0,1	0,1569
19		0,3125	0,2224	0,2875	0,35	0,333	0,222	0,325	0,2271
20		0,25	0,1531	0,1875	0,25	0,1667	0,264	0,15	0,0948
			0,14	0,2776	0,11	0,24	0,13	0,267	0,13

Nota: IAPC=Índice Actitudinal Ponderado DEC=Desviación Estándar.

IAGP-Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.

Los índices actitudinales globales ponderados para este tema (ver Tabla 101), muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias manejan, consienten y actúan, insubstancialmente, de acuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la proximidad de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles. Las medias obtenidas para cada caso no reflejan diferencias significativas, la tendencia es similar en todos a excepción del caso 1 cuyo valor es negativo, la desviación estándar por su parte señala dispersión de los datos, lo que denota valores extremos en el conjunto de datos.

Adicionalmente, se identifica que la proposición, con los valores más altos, corresponde a la número10, en la que se cuestiona por la coherencia o incoherencia de las políticas educativas asociadas con la evaluación y promoción de los estudiantes (Índice Sintético de Calidad Educativa, Día E), en relación con la calidad educativa, por su parte la proposición, con los valores más bajos, corresponde al número 5, en la que se cuestiona por el reflejo de la autonomía sugerida en el Decreto 1290 de 2009 en la práctica evaluativa que realiza el profesor en el aula.

Tabla 101. Índices actitudinales ponderados en el tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.

Proposición	Tema	IAPC1	DEC1	IAPC2	DEC2	IAPC3	DEC3	IAPC4	DEC4
5	Política Pública Educativa relacionada a la Evaluación y Promoción de Estudiantes	-0,296	0,257	0	0,3156	0,135	0,187	0,013	0,2044
10		0,10938	0,18	0,125	0,125	0,177	0,315	0,125	0,1976
		-0,0937	0,218	0,063	0,2203	0,156	0,251	0,069	0,201

Nota: IAPC=Índice Actitudinal Ponderado DEC=Desviación Estándar.

IAGP- Promoción Escolar

Los índices actitudinales globales ponderados para este tema (ver Tabla 102), muestran que la actitud de los participantes, en el conjunto de casos, es **positiva de extremosidad baja**, esto permite inferir que los profesores de ciencias manejan, consienten y actúan, insulsamente, de acuerdo con lo que expresan las frases que conforman este tema, no obstante, la proximidad de los valores de las medias globales a cero, refleja que las actitudes son débiles. Las medias obtenidas para cada caso reflejan diferencias pequeñas, la desviación estándar por su parte señala dispersión de los datos, lo que denota valores extremos en el conjunto de datos.

Adicionalmente, se identifica que la proposición, con los valores más altos, corresponde al número 27, en la que se cuestiona si promover o no a un estudiante que no presentó la totalidad de los trabajos asignados, sin embargo, se destaca en la participación y en el manejo de argumentos asociados con los contenidos que se abordaron en la clase de ciencias, por su parte la proposición, con los valores más bajos, corresponde al número 13, en la que se discute con respecto a considerar que un profesor es o no, un buen profesor porque reprueba un número significativo de estudiantes.

Tabla 102. Índices actitudinales ponderados en el tema Promoción Escolar.

Proposición	Tema	IAPC1	DEC1	IAPC2	DEC2	IAPC3	DEC3	IAPC4	DEC4
2	Promoción Escolar	-0,078125	0,29	-0,175	0,326	0,1146	0,281	0,15	0,25996
4		0,15625	0,344	0,075	0,24	0,1146	0,315	0,1	0,23635
5		-0,29688	0,257	0	0,316	0,1354	0,187	0,0125	0,20444
8		0,15625	0,18	0,0125	0,352	-0,031	0,204	-0,288	0,15052
10		0,109375	0,18	0,125	0,125	0,1771	0,315	0,125	0,19764
11		-0,171875	0,129	-0,175	0,381	0,3125	0,381	0,15	0,1296
12		0,203125	0,213	0,2375	0,162	0,1771	0,17	0,0125	0,18957
13		-0,15625	0,157	0	0,415	-0,167	0,252	-0,025	0,1854
14		0,109375	0,236	-0,0625	0,334	0,0833	0,389	0,338	0,25233

Nota: IAPC=Índice Actitudinal Ponderado DEC=Desviación Estándar.

El índice de actitud global ponderado no refleja diferencias significativas entre los casos analizados. El índice más alto corresponde al de las proposiciones del tema evaluación y currículo, los valores intermedios al tema de promoción escolar y el más bajo al de política pública educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar. Por tanto, el total de profesores participantes, refleja una actitud positiva con extremosidad baja, lo que señala los valores de las medias globales en intermediación a cero, lo que permite reconocer que las actitudes globales ponderadas son débiles, es decir, que los datos reflejan posicionamientos intermedios de la escala directa del cuestionario, que no manifiestan una actitud bien definida en ninguno de los casos.

Resultados COEPE Apartado 3 – Diferencial Semántico

Los resultados presentados se organizan por caso y proposición, esto permitirá evidenciar el componente afectivo de la actitud referido a conceptos asociados con la promoción escolar; cada frase está acompañada por cinco juegos de adjetivos bipolares que permitieron al respondiente señalar, en una escala normalizada entre 3 y -3, pasando por el cero, el significado que le otorga a las proposiciones utilizadas.

El instrumento utilizado, incluido en el tercer apartado del COEPE, obtuvo un alfa de Cronbach de 0,9, que señala una consistencia interna alta, y permite inferir que el instrumento es confiable.

Para cada caso se incluirán estadísticos descriptivos, que permiten caracterizar el caso en función de las medias que lo representan, de esta manera, se establece el perfil diferencial y se reconoce lo que, afectivamente, conciben los participantes frente a los conceptos abordados.

Proposición 1. El Plan de Refuerzo

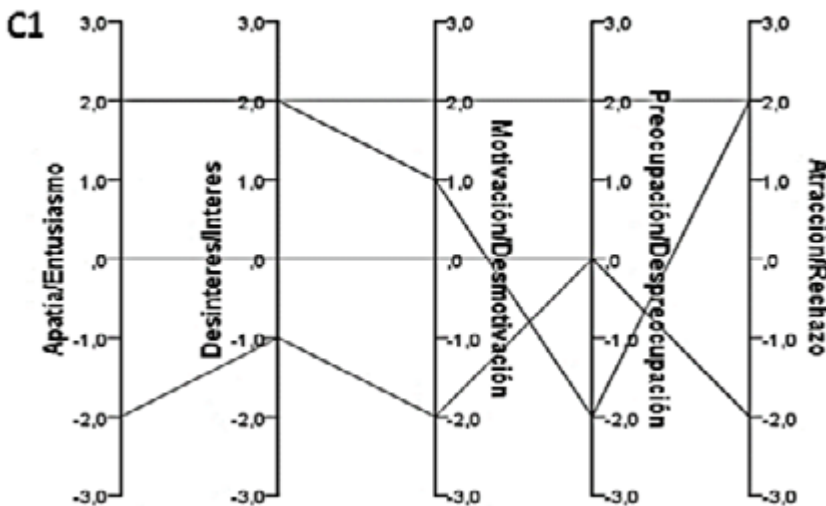
Los resultados obtenidos muestran que los profesores de ciencias, en general, manifiestan tendencias positivas débiles, es decir, que en general están de acuerdo y señalan preferencias con la estrategia relacionada con la promoción escolar denominada plan de refuerzo, las medias más

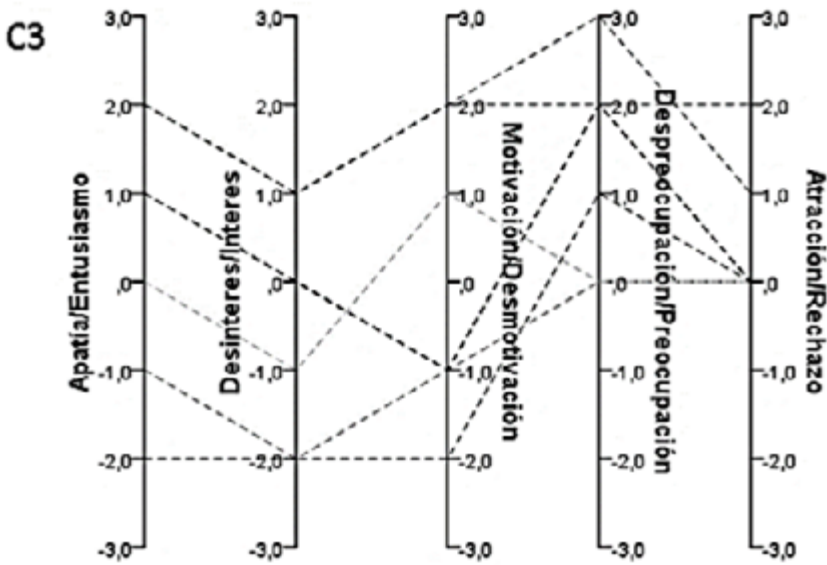
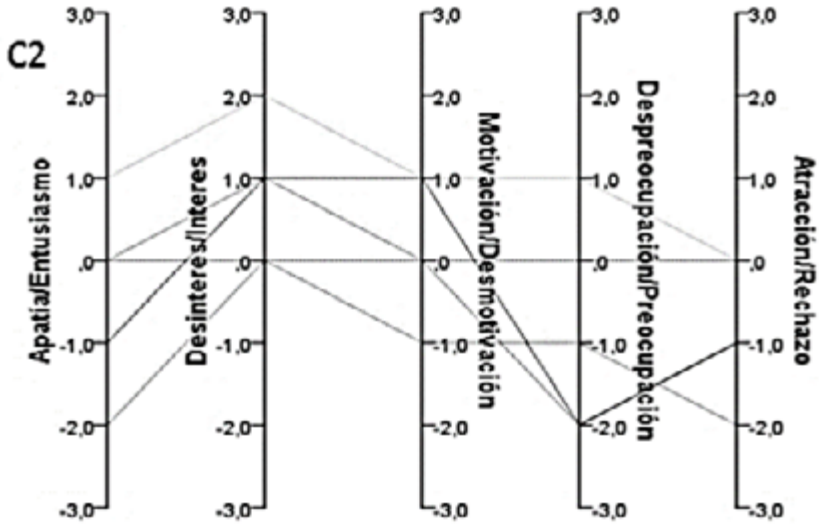
altas se asocian a los sustantivos <Interés y Despreocupación >, con valores de 0,45 y 0,35 respectivamente, por otra parte, los valores más bajos se relacionan con los sustantivos <Atracción y Entusiasmo>, con medias de 0,15 y 0,25 respectivamente, adicionalmente, las desviaciones estándar muestran dispersión en los datos de los juegos de sustantivos propuestos.

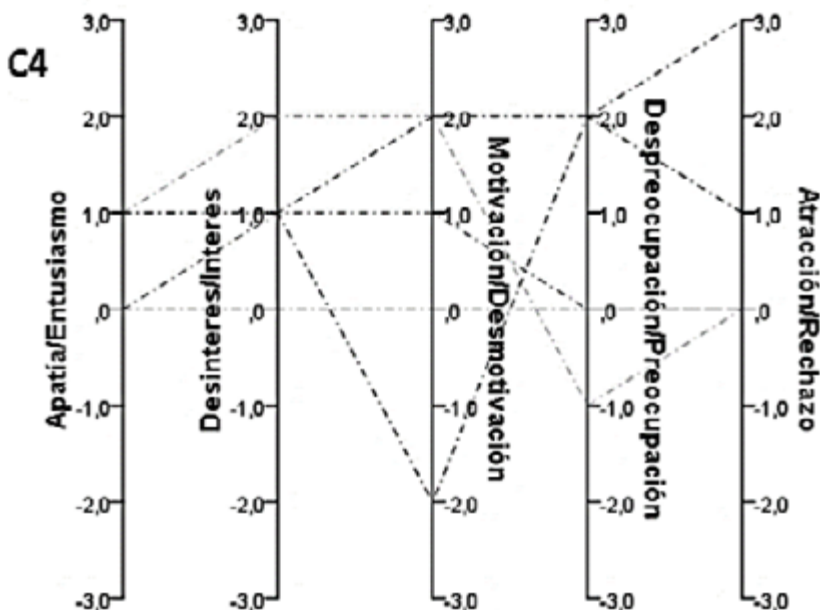
Tabla 103. Estadísticos Descriptivos Proposición 1

Sustantivos propuestos	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Entusiasmo/Apatía	20	-2,0	2,0	,250	1,3328
Desinterés/Interés	20	-2,0	2,0	,450	1,2344
Motivación/Desmotivación	20	-2,0	2,0	,300	1,4179
Preocupación/Despreocupación	20	-2,0	3,0	,350	1,4965
Atracción/Rechazo	20	-2,0	3,0	,150	1,3870

Figura 47. Diferencial semántico proposición 1 por caso.







Nota: la gráfica C1 muestra que con respecto al juego de adjetivos <Apatía-Entusiasmo> dos de los participantes consideran el entusiasmo como aquello que le produce el plan de refuerzo, este se refleja en la puntuación de 2 otorgada por cada uno de ellos, por su parte, el tercer participante es indiferente con respecto al juego de adjetivos, lo que se manifiesta en la puntuación de cero otorgada por el mismo, y el cuarto, que manifiesta su inclinación hacia la apatía con una valoración de -2; desde esta perspectiva, cada una de las gráficas puede ser leída a partir de esta breve descripción.

Desde esta perspectiva, y a manera de guía, se puede señalar que todas las figuras de este tipo representan el sentir de los participantes con respecto al grado de atracción o rechazo que le puede generar el concepto abordado en cada proposición, así las cosas, cada sujeto está representado por una línea que presenta un comportamiento referido a uno de los dos adjetivos utilizados, uno positivo y otro negativo.

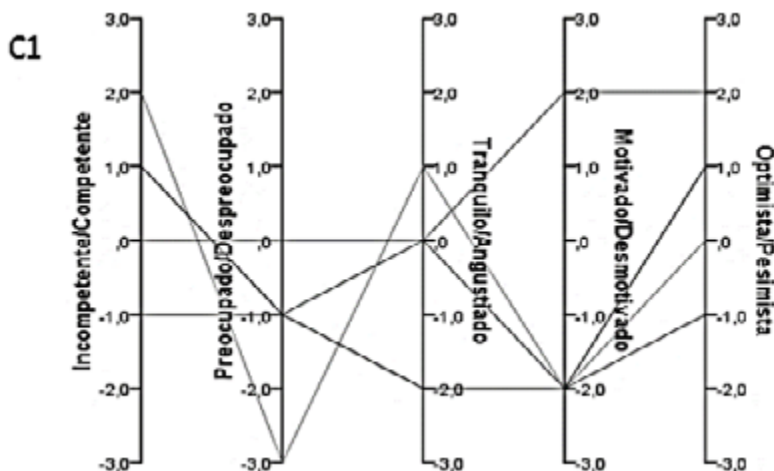
Proposición 2. Cuando no logro que los estudiantes aprendan

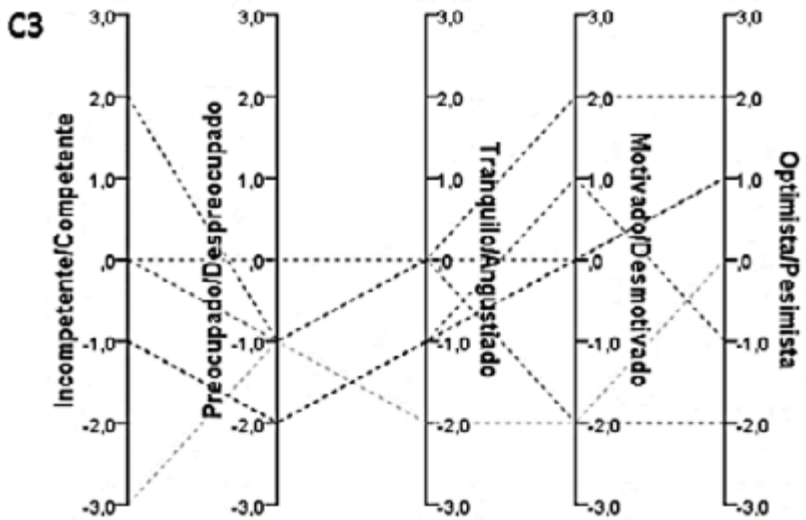
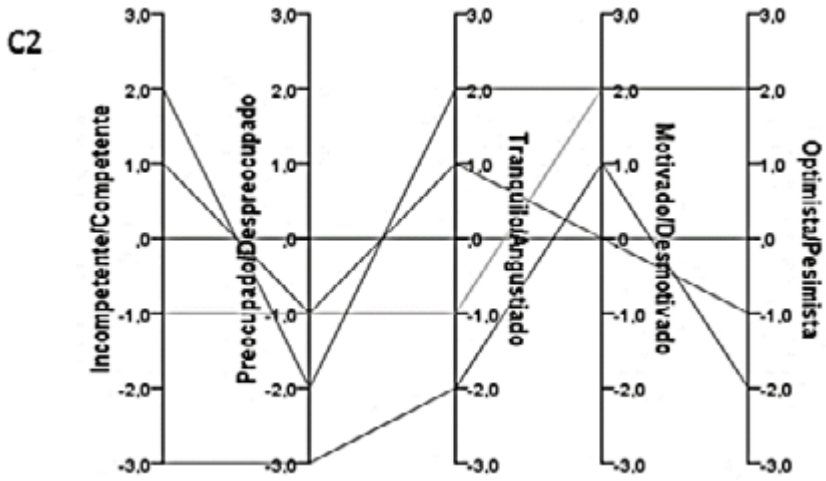
Los resultados obtenidos muestran que los profesores de ciencias, en general, manifiestan **tendencias negativas débiles** en cuanto al sentir del profesor cuando no logra que los estudiantes aprendan los conocimientos de ciencia que imparte, sin embargo, las medias más altas se asocian a los adjetivos <Optimista y Motivado>, con valores de 0,4 y 0,2 respectivamente, por otra parte, los valores más bajos se relacionan con los adjetivos <Preocupado y Angustiado>, con medias de -1,3 y -0,25 respectivamente, adicionalmente, las desviaciones estándar muestran dispersión en los datos de los juegos de adjetivos propuestos.

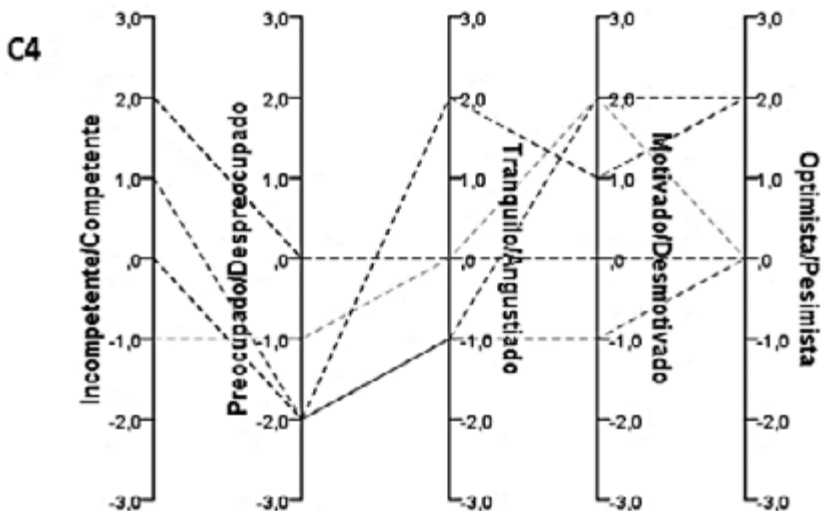
Tabla 104. Estadísticos descriptivos proposición 2.

Adjetivos propuestos	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Competente/Incompetente	20	-3,0	2,0	,000	1,4868
Despreocupado/Preocupado	20	-3,0	,0	-1,300	,9234
Angustiado/Tranquilo	20	-2,0	2,0	-0,250	1,1642
Motivado/Desmotivado	20	-2,0	2,0	,200	1,5761
Pesimista/Optimista	20	-2,0	2,0	,400	1,3534

Figura 48. Diferencial semántico proposición 2 por caso.







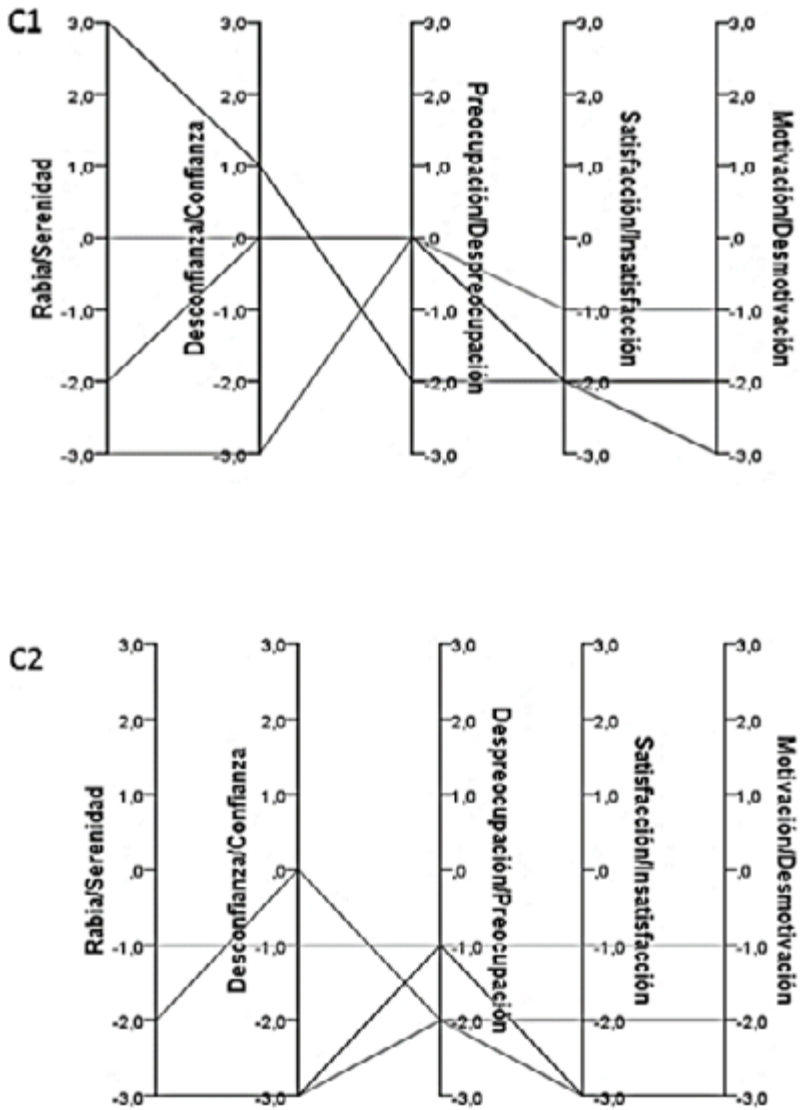
Proposición 3. Tiene que promoverlo

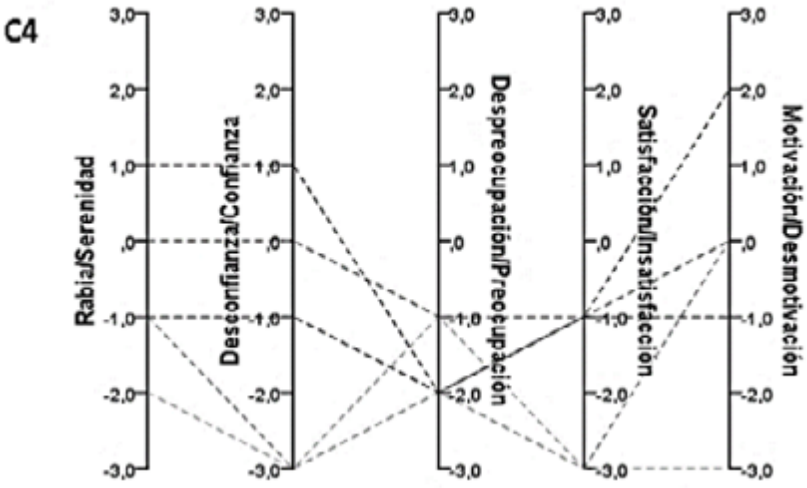
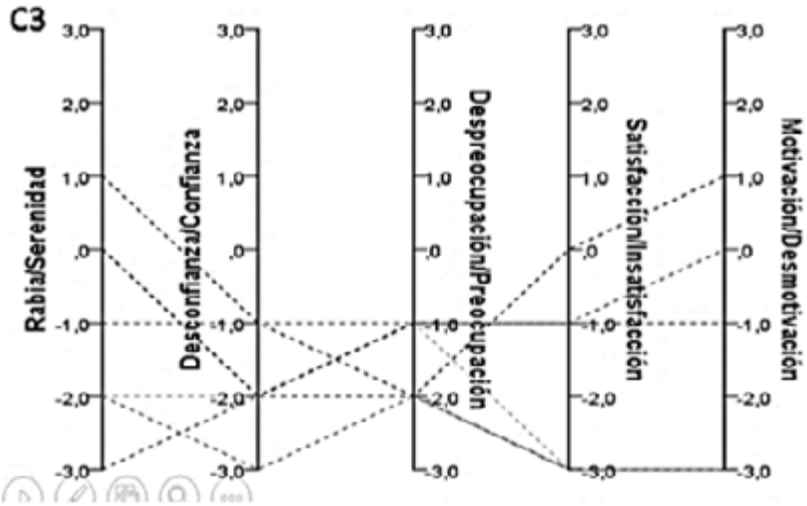
Los resultados obtenidos muestran que los profesores de ciencias, en general, manifiestan tendencias negativas moderadas hacia lo que produce la frase “tiene que promover al estudiante”, las medias más altas se asocian a los sustantivos <Rabia y Preocupación>, con valores de -1,2 y -1,3 respectivamente, por otra parte, los valores más bajos se relacionan con los sustantivos <Insatisfacción y Desmotivación>, con valores de -1,95 y -1,55 respectivamente, adicionalmente, las desviaciones estándar muestran dispersión de los datos en los juegos de sustantivos utilizados.

Tabla 105. Estadísticos descriptivos proposición 3.

Sustantivos utilizados	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Serenidad/Rabia	20	-3,0	3,0	-1,200	1,6416
Desconfianza/Confianza	20	-3,0	1,0	-1,450	1,4318
Despreocupación/Preocupación	20	-2,0	,0	-1,300	,7327
Insatisfacción/Satisfacción	20	-3,0	,0	-1,950	,9987
Motivación/Desmotivación	20	-3,0	2,0	-1,550	1,5381

Figura 49. Diferencial semántico proposición 3 por caso.





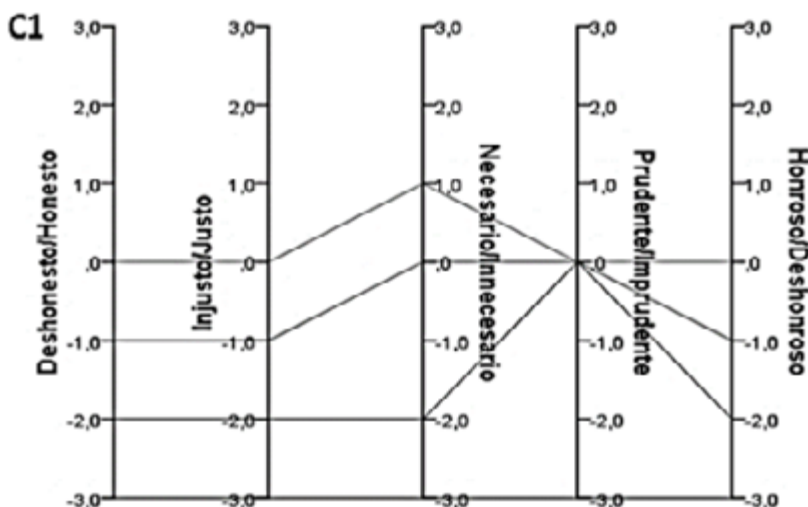
Proposición 4. Promover sin tener en cuenta los resultados

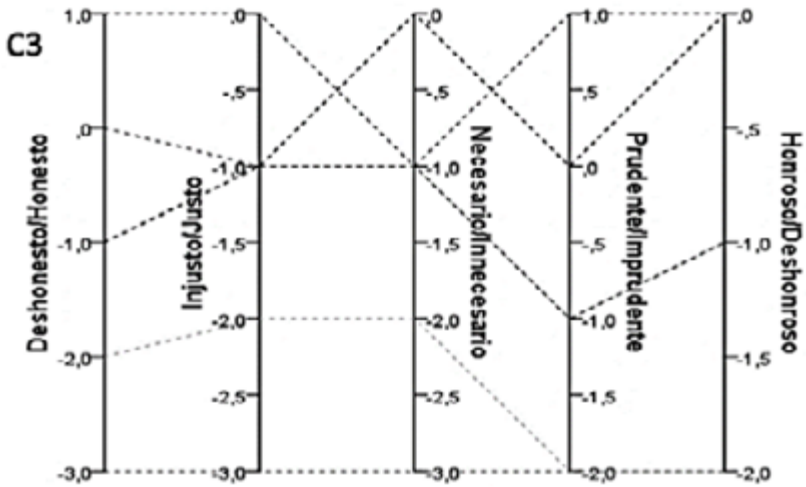
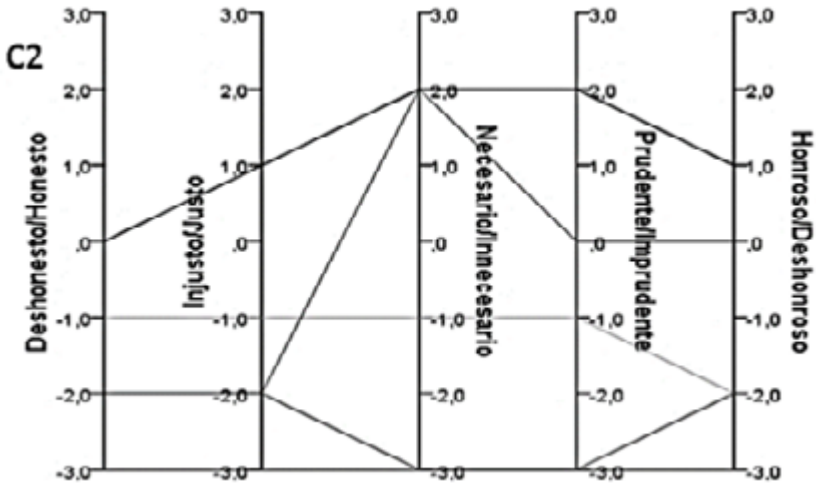
Los resultados obtenidos muestran que los profesores de ciencias, en general, manifiestan tendencias negativas moderadas hacia lo que les parece promover estudiantes sin tener en cuenta los resultados, las medias más altas se asocian a los adjetivos <Imprudente e Innecesario>, con valores de -1,05 y -1,15 respectivamente, por otra parte, los valores más bajos se relacionan con los adjetivos <Injusto y Dishonesto>, con valores de -1,4 y -1,5 respectivamente, adicionalmente, las desviaciones estándar muestran dispersión de los datos en los juegos de adjetivos utilizados.

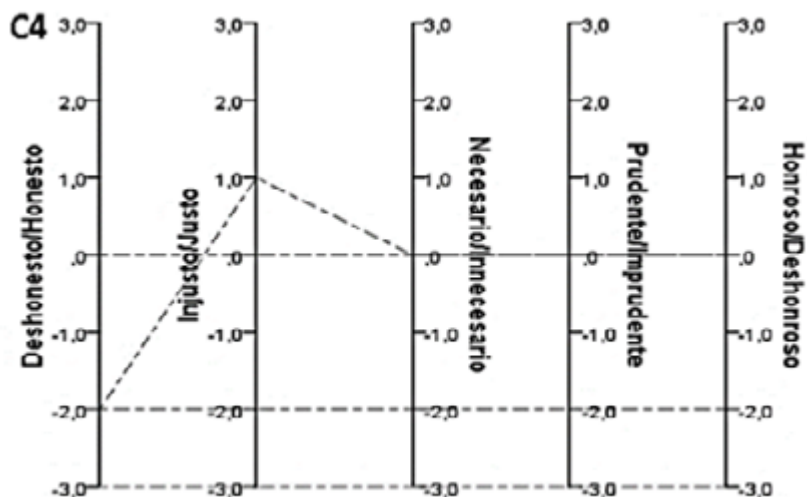
Tabla 106. Estadísticos descriptivos.

Adjetivos utilizados	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Honesto/Deshonesto	20	-3,0	1,0	-1,500	1,2354
Injusto/Justo	20	-3,0	1,0	-1,400	1,3139
Necesario/Innecesario	20	-3,0	2,0	-1,150	1,6631
Imprudente/Prudente	20	-3,0	2,0	-1,050	1,5035
Honroso/Deshonroso	20	-3,0	1,0	-1,300	1,2607

Figura 50. Figura Diferencial Semántico Proposición 4.







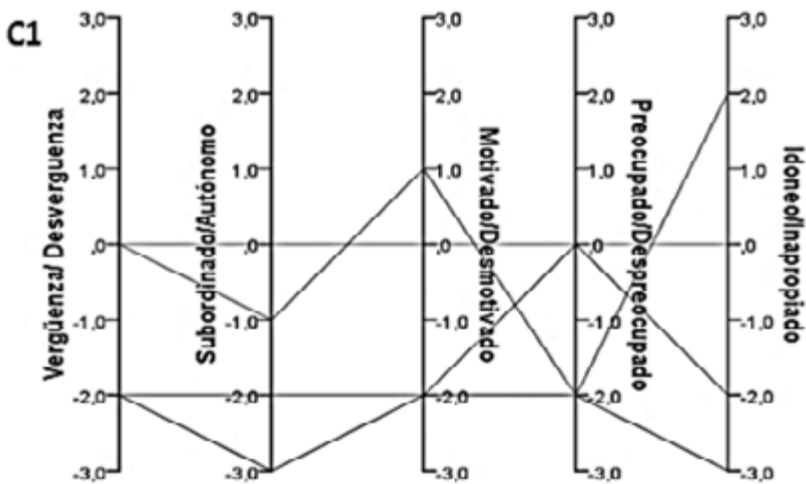
Proposição 5. Promover estudantes com que no alcanzan los aprendizajes básicos

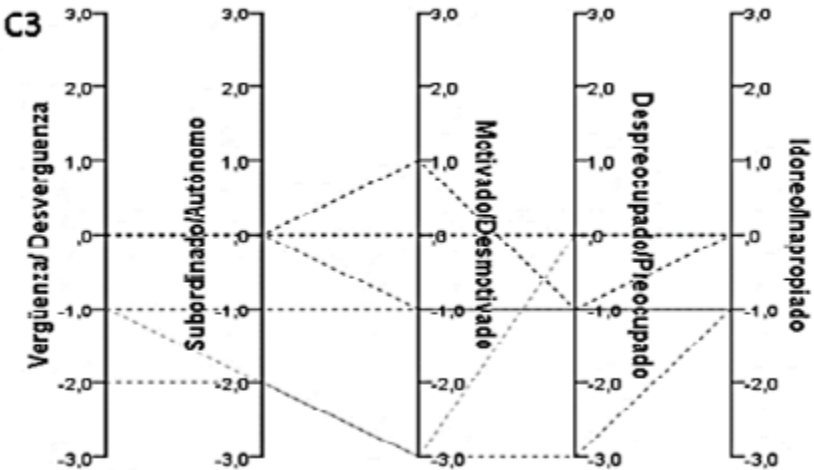
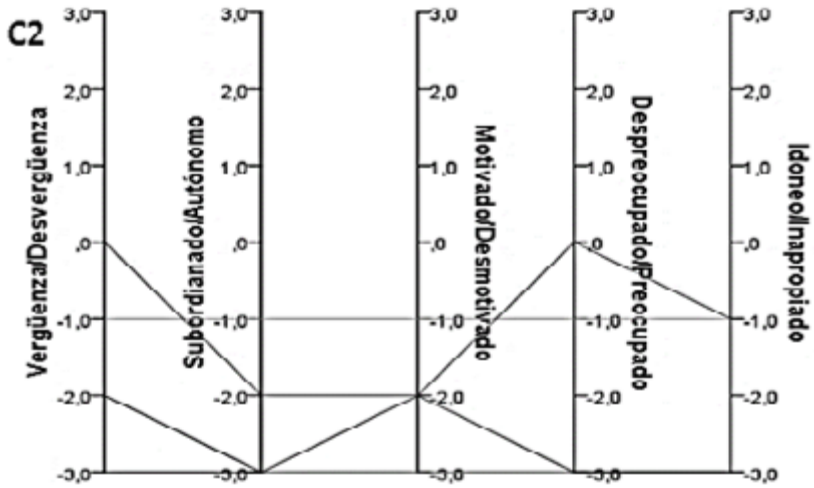
Los resultados obtenidos muestran que los profesores de ciencias, en general, manifiestan tendencias negativas moderadas hacia lo que les hace sentir promover estudiantes que no alcanzan los aprendizajes básicos, las medias más altas se asocian a los sustantivos y adjetivos <Vergüenza e Inapropiado>, con valores de -0,85 y -0,9 respectivamente, por otra parte, los valores más bajos se relacionan con los adjetivos <Subordinado y Desmotivado>, con valores de -1,2 y -1,1 respectivamente, adicionalmente, las desviaciones estándar muestran dispersión de los datos en los juegos de sustantivos y adjetivos utilizados.

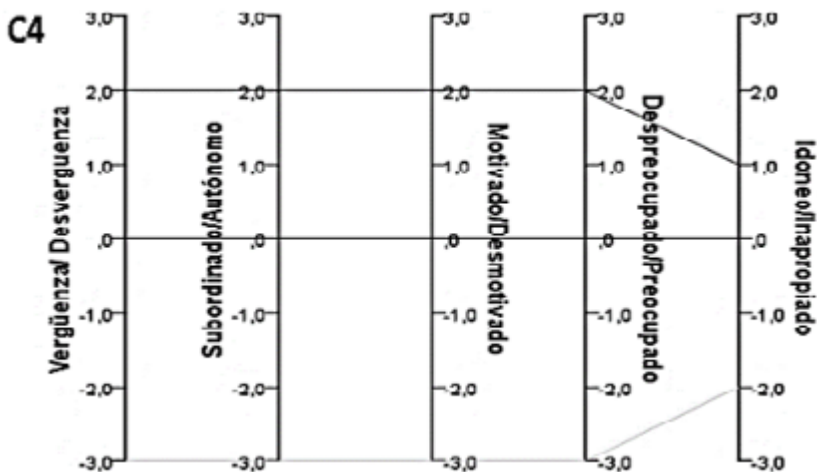
Tabla 107. Estadísticos descriptivos proposición 4.

Sustantivos y adjetivos utilizados	No.	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Vergüenza/ Desvergüenza	20	-3,0	2,0	-,850	1,2680
Autónomo/Subordinado	20	-3,0	2,0	-1,200	1,4364
Desmotivado/Motivado	20	-3,0	2,0	-1,100	1,5526
Preocupado/Despreocupado	20	-3,0	2,0	-1,050	1,4318
Idóneo/Inapropiado	20	-3,0	2,0	-,900	1,4105

Figura 51. Diferencial Semántico Proposición 4.



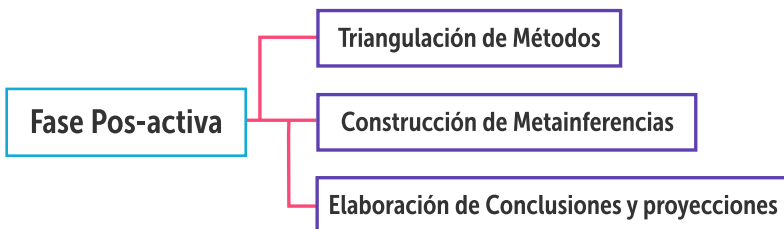




Parte 3. Fase Pos-activa del proceso investigativo

Partiendo de la información recabada desde la perspectiva metodológica propuesta, se realizó la triangulación de métodos y el posterior metaanálisis de la influencia de los diversos factores en la actitud del profesor de ciencias naturales hacia la promoción escolar. En esta también se organizó la información obtenida con las diversas técnicas e instrumentos, posterior a dicha organización, se establecieron las interrelaciones, resultado del proceso de triangulación de datos, que permiten la comprensión, apertura y densidad requerida para establecer las conclusiones soportadas empírica y teóricamente.

Figura 52. Etapas de la fase Pos-activa.



Triangulación de los Métodos: una posibilidad desde la racionalidad mixta

Los aspectos que justifican la intención, a lo largo de este proceso investigativo, de revisar a profundidad temas alrededor del momento específico de la evaluación denominado promoción escolar, se relaciona con lo propuesto por Santos Guerra (2003), quien identificó cuatro factores que condicionan la evaluación: las prescripciones legales, las supervisiones institucionales, las presiones sociales y las condiciones organizativas, desde esta perspectiva, se sobreentiende que estas condiciones se expresan sobre todo el proceso evaluativo incluyendo la promoción escolar, que da evidencia de la complejidad de la evaluación educativa.

En consonancia con lo anterior, el proceso de triangulación se presenta para cada uno de los temas que orientaron esta indagación, los cuales fueron abordados, en el transcurso de la misma, por diferentes técnicas e instrumentos que responden a racionalidades tanto cualitativas como cuantitativas, esto con el propósito de elaborar metainferencias, resultantes de las convergencias o divergencias, que puedan ser identificadas desde tres perspectivas distintas, la institucional que se hizo evidente en el análisis de contenido de los SIEE, la de los jefes de área de ciencias, que emerge desde lo expuesto en el análisis de contenido de las entrevistas y la del conjunto de profesores que integran el área de ciencias naturales y educación ambiental, desde la expresión del grado de acuerdo o desacuerdo asociado a las frases que integran el COEPE, todos en el marco de un estudio de casos en cuatro instituciones educativas del distrito.

Evaluación y el currículo

En esta categoría se indagó sobre cuatro aspectos: a) la noción de evaluación, b) las funciones de la evaluación, c) los instrumentos de evaluación y d) el currículo como orientador de la evaluación a influencia del currículo en la evaluación. La información recolectada permitió identificar concomitancias y diferencias, desde los tres puntos de vista indicados, como se indica a continuación:

Noción de evaluación

Los datos obtenidos describen una noción asociada a la tendencia formativa de la evaluación, desde las tres ópticas se define como un proceso sistemático que tiene en cuenta los ritmos, estilos, fortalezas y debilidades en el aprendizaje, sin embargo, en la entrevista surgen aspectos asociados a la tendencia objetivista de la evaluación, dado que, en las apreciaciones de los profesores se manifiesta una inclinación hacia los resultados, esto se hace evidente en los índices actitudinales globales positivos hacia la evaluación como instrumento de clasificación de estudiantes o hacia la evaluación basada en exámenes que ofrecen información objetiva, adicionalmente, en el COEPE se evidencian actitudes positivas hacia la idea de que evaluar corresponde a un instrumento de regulación y control asociado a las calificaciones.

Todo esto permite inferir que el profesor de ciencias transita entre dos racionalidades atadas al concepto de evaluación, por una parte, una tendencia teórica que reafirma la necesidad de reconocer la evaluación como un proceso formativo que posibilita la manufactura de una radiografía, tanto del proceso de enseñanza como el de aprendizaje; y por la otra, una conceptualización de tipo cotidiana que le permite masificar el proceso evaluativo y hacer lecturas exclusivamente asociadas a las calificaciones.

Funciones de la Evaluación

La información recabada con los tres instrumentos refleja dos coincidencias asociadas a las funciones de la evaluación, la primera, que señala que la evaluación posibilita reorientar los procesos de aprendizaje, y la segunda que, complementariamente, sugiere que es función del proceso evaluativo revisar y modificar, si es necesario, las estrategias metodológicas y didácticas aplicadas al proceso de enseñanza, sin embargo, los datos muestran que, contradictoriamente a lo expresado en los SIEE y las entrevistas, los índices actitudinales respecto a la retroalimentación, como función de la evaluación, son moderadamente negativos.

Además de lo anteriormente expuesto, los índices actitudinales objetan funciones de la evaluación que son mencionadas en los análisis de contenido de los SIEE y las entrevistas, en estos existe concordancia al

enunciar que la evaluación tiene como función verificar la adquisición de conocimientos, el alcance de competencias y la identificación de fortalezas y debilidades de aprendizaje, sin embargo, los valores relacionados a estas, son moderadamente negativos, lo que refleja un distancia entre lo que se percibe como ideal y lo que se hace en la práctica, de hecho, los índices actitudinales con puntuaciones positivas se asocian con la función de obtener información objetiva por medio de la calificación, siendo esta última, un reflejo valido para reorientar las estrategias didácticas.

Todo lo descrito permite inferir que las funciones de la evaluación se adaptan a diversas circunstancias en la práctica, es decir, la intención de retroalimentar, reorientar y verificar el alcance de conocimientos es evidente, sin embargo, los datos indican que en la praxis se hace una lectura evaluativa superficial que responde más a las dinámicas de aula que a lo que demanda el evaluar desde la perspectiva formativa.

Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos utilizados en el proceso evaluativo son el reflejo del interés en la evaluación formativa, en todos los casos, se reconoce la necesidad de incorporar diversos instrumentos que identifiquen estilos y ritmos, es decir, que toda actividad, llámese taller, práctica de laboratorio, examen, entre otros, pueda ser leído desde tres ópticas diferentes pero complementarias, la autoevaluación, que permite la autorreflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje, la coevaluación que posibilita identificar la percepción, entre pares, del proceso desarrollado y la heteroevaluación que corresponde a las evidencias de aprendizaje que ha evaluado el profesor, sin embargo, el COEPE, señala ,particularmente, un índice actitudinal negativo con respecto al uso de instrumentos que posibiliten la autorreflexión del estudiante, lo que contradice el interés por la autoevaluación y la coevaluación.

Este panorama permite deducir que el proceso evaluativo se inclina casi que exclusivamente por la lectura que hace el profesor de ciencias de los instrumentos evaluados, de hecho, en los tres instrumentos se identifica la relevancia de asignar valoraciones con el propósito de ubicar al estudiante en un nivel de desempeño específico y establece valores porcentuales mayores a la heteroevaluación.

El Currículo como orientador de la evaluación

Este aspecto manifestó convergencias asociadas a la idea de que el currículo es el eje sobre el cual se orientan los procesos pedagógicos de cada institución, los cuales incluyen la evaluación y la promoción, sin embargo, se hace pertinente señalar que el COEPE, manifiesta actitudes positivas asociadas a considerar que el currículo no tiene influencia en el proceso evaluativo porque es el profesor quien define el cómo la realiza y qué criterios propone para el desarrollo de la misma, de hecho, identifica que la promoción escolar no tiene en cuenta la perspectiva curricular, dado que los criterios responden a otros aspectos, que no son definidos curricularmente.

Esto refleja un panorama similar al mencionado en los subtemas anteriormente descritos, el cual señala que existe distancia entre lo ideal y lo real, es decir, la perspectiva curricular orienta, desde lo descrito en los documentos institucionales, todos los procesos pedagógicos, sin embargo, las acciones que se asocian al proceso evaluativo y a la promoción escolar, revelan el distanciamiento entre lo pretendido y lo realizado desde las indicaciones curriculares porque en algunos casos, no se cumple con las orientaciones asociadas a estos procesos.

Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y la promoción escolar

En esta categoría se inquirió acerca de: a) la normatividad asociada a la evaluación y promoción escolar y b) las estrategias de la política pública educativa relacionada con la evaluación y la promoción escolar, este análisis permitió identificar, desde los diversos puntos de vista, que las actuaciones, asociadas a los tópicos mencionados, tienen en cuenta un marco legal, el cual brinda orientaciones frente a la ejecución de los procesos educativos, no obstante, también revelaron cierto grado de indiferencia y desconocimiento.

Normatividad asociada a la Evaluación y Promoción Escolar

Existe concordancia al identificar que el Decreto 1290 de 2009, constituye la base que define las orientaciones para la creación del sistema institucional de evaluación de estudiantes, los resultados

obtenidos clarifican esta idea de forma notoria, en adición los SIEE señalan la pertinencia de lo que denominan principio de legalidad, en el que afirman que “El cumplimiento de la normatividad establecida por los entes reguladores es parte esencial de la evaluación”, óptica desde la cual se enuncian, asociados a la base, el Decreto 1860 de 1994 que reglamenta la Ley General de Educación y en casos específicos el Decreto 1421 de 2017 que regula, entre otras cosas, el proceso de evaluación y promoción de población con discapacidad, sin embargo, desde las entrevistas, se reconoce que dichas políticas pueden llegar a limitar el proceso de evaluación, por una parte, generando elementos que ponen en duda la autonomía del profesor, y por otra, desconociendo aspectos de la cotidianidad del aula que no son contemplados en la norma.

Por otra parte, se identifica que la autonomía de las instituciones para definir su sistema de evaluación existe pero es limitada, dado que la autonomía hace referencia a la posibilidad cumplir con las orientaciones emanadas desde el decreto y al mismo tiempo hacer reflexiones sobre su aplicación en el contexto, sin embargo, se puede reconocer que los criterios y procedimientos propuestos desde el SIEE, se empeñan en el mantenimiento de porcentajes de reprobación, que podrían llegar a, como se mencionó anteriormente, limitar o condicionar la actuación del profesor en el proceso de evaluación y promoción, no obstante, los índices actitudinales asociados a la autonomía brindada por el decreto, contradicen la idea de condicionar las actuaciones del profesorado, por una parte, al señalar que si se brinda autonomía, dado que se respetan los criterios establecidos desde el SIEE para la evaluación y la promoción, y por otra, negando que los porcentajes de reprobación expuestos en el SIEE les limite su acción.

Todo lo anterior permite inferir dos escenarios: el primero, que revelaría un desconocimiento de la normatividad, que probablemente sea el caso de algunos de los participantes pero no el de todos, y el segundo, que identifica, preocupantemente, una tendencia conducente a la indiferencia referida a la normatividad asociada a la evaluación y la promoción escolar, es decir, una predisposición a legitimar criterios alternativos de promoción escolar alejados de lo obtenido en el proceso evaluativo.

Estrategias de la Política Pública Educativa relacionada con la Evaluación y la Promoción Escolar

Los datos obtenidos permiten identificar que los SIEE enuncian estrategias que viabilizan el alcance de las metas propuestas en el marco de la evaluación y la promoción escolar, resaltan entre estos los planes de profundización, de mejoramiento, de refuerzo y de nivelación, todos ellos enmarcados en protocolos de aplicación con parámetros muy bien definidos y con el propósito de ser garantes, en especial los tres últimos, de ubicar al estudiante, que presente dificultades académicas, en un desempeño básico a lo largo del año escolar, no obstante, el COEPE refleja índices actitudinales positivos que señalan incoherencia entre las estrategias propuestas y la consecución de la calidad esperada, dado que se percibe que estas no ofrecen herramientas que favorezcan la práctica educativa o el proceso de aprendizaje, por el contrario, señalan, desde la entrevistas, que los resultados obtenidos son poco veraces, sin embargo, señalan coherencia desde la perspectiva de la obtención de resultados positivos, lo que se confirma con lo obtenido en el diferencial semántico, en la que se refleja una actitud positiva hacia la estrategia denominada plan de refuerzo.

De hecho, la opinión en cuanto a la estrategia de integración de componentes curriculares, que incluye el índice sintético de calidad educativa y el día E, presenta una dualidad similar, por una parte, se reconoce como una oportunidad para medir y comparar los alcances de las instituciones frente a algunos aspectos estandarizados que se asocian con la calidad educativa, que establece parámetros que permiten la reflexión sobre el quehacer del profesor y su papel en el alcance de las metas institucionales, a pesar de esto, por otra parte, se le considera una evaluación que utiliza los resultados punitivamente, es decir, que son usados para señalar, negativamente, la actividad del profesor a partir de comparaciones y valoraciones poco confiables, los cuales se asocian a porcentajes en determinados indicadores entre ellos los de promoción y puntajes en pruebas, que lo que hacen es legitimar la obtención de estímulos inicuos, que distorsionan el interés por la consecución de la calidad educativa.

Lo descrito permite deducir que los profesores de ciencias no rechazan las estrategias propuestas, pero reconocen la insuficiencia de las mismas en los procesos evaluativos, de alguna manera, se lee entre líneas, que

los resultados obtenidos por medio de estas estrategias, vinculadas con la evaluación y la promoción de estudiantes, son poco fiables, lo que indica la persistencia en las debilidades académicas de los estudiantes y peor aún en las del proceso de enseñanza.

Promoción Escolar

En esta categoría se exploró alrededor de cuatro aspectos: a) la noción de promoción, b) las funciones de la promoción, c) los criterios para la promoción y d) los dilemas emergentes en la promoción, los datos obtenidos permitieron develar concordancias y divergencias entre y desde los tres puntos de vista que ofrecieron los análisis efectuados, como se indica a continuación:

Noción de Promoción Escolar

La información obtenida en el análisis de contenido de los SIEE y las entrevistas, señalan que promover escolarmente presenta dos acepciones, la primera, que, insulsamente, reconoce que promover escolarmente corresponde al paso de un grado a otro, lo cual no tiene en cuenta ningún aspecto de tipo pedagógico y, de hecho, reduce este componente del proceso evaluativo a un procedimiento de tipo administrativo, por otra parte, la segunda acepción involucra aspectos de la práctica educativa, en los cuales se valida el avance del estudiante, según sus competencias desarrolladas y desempeños demostrados, de un nivel o otro diferente al que se encontraba en determinado momento del proceso de aprendizaje, es decir, que no la considera como un momento final, por el contrario, la fusiona con el carácter continuo del proceso evaluativo, elemento que se corrobora al considerar la promoción escolar, desde lo obtenido en el COEPE, como un acto de naturaleza pedagógica.

No obstante a lo descrito, los resultados reflejan actitudes ligeramente positivas con respecto a considerar que un buen profesor es quien reprueba muchos estudiantes, bajo la premisa de la exigencia y el rigor, esta idea, que apunta al proceso antagónico de la promoción, genera dualidad en la concepción que se puede llegar a construir sobre el qué significa promover escolarmente, de hecho, entre los resultados sobresale la afirmación de que aprobar o reprobar es un asunto que compete al estudiante, la cual es una proposición que revela el papel

del profesor como ejecutor en la ecuación de promover o no promover. Desde esta perspectiva se puede deducir que definir la promoción escolar, se asocia a una lógica que se interesa por autenticar, desde el proceso evaluativo, que un estudiante está en capacidad de responder cognitiva y emocionalmente a las exigencias del grado al que se promoverá.

Funciones de la Promoción Escolar

Los datos recabados en los análisis de contenido y el COEPE, permiten identificar que promover escolarmente permite verificar el alcance de las competencias y desempeños, además provee información para el análisis de causas de la reprobación y los factores asociados a esta que permitan diseñar estrategias que potencien el desarrollo de pensamiento científico en estudiantes con debilidades académicas, adicionalmente, posibilita la reducción de los índices de fracaso escolar y garantiza la no deserción de los estudiantes.

En conexión con lo expuesto, se reconoce que promover escolarmente permite identificar el grado de conciencia del estudiante frente a su proceso de aprendizaje (metacognición), en consonancia, determina si un estudiante cuenta con las características y condiciones que le permiten desenvolverse académica y emocionalmente en el grado o nivel siguiente.

Criterios de Promoción

Los datos obtenidos revelan que los criterios de promoción escolar orientan la toma de decisiones, estos son definidos por la institución educativa y son expuestos en el SIEE de cada establecimiento educativo, que en todos los casos, pese a la autonomía brindada por el Decreto 1290 de 2009, coinciden en definir los mismos criterios cualitativos y cuantitativos, es decir, que no existe una variación significativa o algo para resaltar, de hecho, en tres de los cuatro casos, se promueven estudiantes por promedio, situación que refleja, bajo ciertas condiciones, una especie de ajuste de caja, donde una asignatura impulsa a la otra, lo que señala que algunos estudiantes serán promovidos con asignaturas reprobadas.

Sin embargo, y pese a los protocolos y criterios definidos por el SIEE, la promoción escolar responde a otras lógicas que toman distancia de lo

derivado del proceso evaluativo realizado por el profesor de ciencias a lo largo del año electivo, es decir, que se emiten juicios de valor asociados a características del estudiante, tales como su disposición, el esfuerzo que manifiesta, el respeto y empatía que exteriorice frente al profesor como al desarrollo de la clase o a situaciones familiares, sociales o de salud, que evidentemente afecten el desempeño del estudiante, panorama que no genera ningún tipo de malestar dado que es concordante con la racionalidad cualitativa que acompaña el carácter formativo del proceso evaluativo, el cual demanda lecturas alternativas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En contraposición a este último aspecto, los índices actitudinales positivos, obtenidos en el COEPE, muestran que el profesor de ciencias manifiesta cierto grado de ambigüedad con respecto a tener, o no, en cuenta el contexto del estudiante como un factor asociado a la toma de decisiones en la promoción escolar, de hecho, su opinión dejar ver que el contexto es un elemento aislado de lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que refleja que solo se interesa por lo que acontezca al interior del aula, además, este mismo instrumento, permitió reconocer que el profesor es selectivo con respecto a los criterios, esto se hace evidente en casos donde le profesor privilegia algunos aspectos por encima de otros.

Todo lo descrito permite inferir que los criterios de promoción son relativos y dependen del caso que se esté analizando, desde esta perspectiva se puede afirmar que en la dinámica escolar se evidencian niveles de progreso o desempeño, los cuales orientan el proceder frente a lo obtenido por un estudiante, es decir, que la promoción responde a múltiples factores que, dependiendo del caso, toman una relativa distancia con el proceso evaluativo realizado.

Dilemas en la promoción escolar

Los dilemas en la promoción escolar se refieren a todos aquellos aspectos que pueden requerir interpelaciones diferenciadas en cuanto al proceso evaluativo y la promoción, dentro de estos, los datos recolectados presentan coincidencia al señalar, que este proceso se flexibiliza en casos de estudiantes con situaciones especiales asociadas a discapacidad cognitiva o condiciones de salud, en adición, los análisis de contenido de los SIEE en concordancia con los de la entrevista y el COEPE, revelan aspectos que pueden llegar a generar condiciones que

requieren la flexibilidad del proceso evaluativo y la promoción, sin estar vinculado a los casos mencionados con anterioridad.

Desde esta perspectiva se identifica una serie de circunstancias que suscitan replantear lo obtenido en el proceso evaluativo y por tanto los criterios de promoción, entre estas se encuentra la insuficiencia en los tiempos de evaluación en los procesos de nivelación, en los que se compromete la objetividad expuesta en los criterios de evaluación determinados por las mismas instituciones, la matrícula extemporánea de estudiantes a lo largo del año escolar que puede llevar a un proceso evaluativo incompleto o el caso de estudiantes en estado de gestación o similares que afecten sus desempeños académicos.

Vale la pena aclarar que lo descrito hasta el momento es un dilema poco revelador, de hecho, los profesores reconocen la necesidad de flexibilizar el proceso evaluativo y leer, desde otras perspectivas, los criterios para la promoción escolar en casos como los hasta ahora mencionados, sin embargo, la disyuntiva crece a medida que, el promover estudiantes con debilidades académicas, se convierte en una constante, situación que se hace evidente en las presiones que se ejercen al interior de las comisiones, en las cuales se mencionan aspectos sobre la necesidad de mantener la población escolar lo más estable para que no haya modificación en la planta docente, o en el cumplimiento de la meta asociada al margen de reprobación que se avala al interior de las instituciones, lo que puede conducir a toma de decisiones que buscan el alcance de metas, sacrificando los procesos de evaluación realizados por los profesores.

Lo expuesto parece exagerado, pero se refleja en la actitud negativa del profesor frente al promover estudiantes, con bajo desempeño académico, desde las presunciones señaladas, es decir, que promover por evitar el cierre de cursos o por garantizar el cumplimiento de metas, le parece algo deshonesto e imprudente, le genera desconfianza e insatisfacción sobre su quehacer y por tanto lo hace sentir subordinado y desmotivado, en otras palabras, le hace quedar como un mal profesional que no logra hacer que sus estudiantes aprendan o que sean capaces de otorgar significado a lo que aprenden, lo cual puede conducir a un pesimismo con respecto a la exigencia y sistematicidad que debe caracterizar el proceso evaluativo para el aprendizaje.

Lo descrito permite deducir que la mayor de las disyuntivas en el proceso de promoción escolar se relaciona con promover estudiantes que no alcanzan los aprendizajes esperados y con el sentir de los profesores con respecto a la imposibilidad de resarcir las debilidades académicas.

Conclusiones y proyecciones

El proceso investigativo desarrollado desde la complementariedad metodológica, posibilita dar respuesta a la pregunta de investigación que se cuestiona simultáneamente por la actitud de profesores de ciencias hacia la promoción escolar y los factores que influyen en la misma, al responderla, se hizo posible, posterior a la identificación de convergencias en el proceso de triangulación, afirmar que **la actitud del profesor de ciencias hacia la promoción escolar es positiva con extremosidad baja**, pero en realidad, ¿qué significa esto?, ¿qué factores influyen en la consolidación de dicha actitud?, ¿qué implicaciones tiene en la práctica del profesor de ciencias?, o en definitiva ¿qué aporte conceptual genera?, pues bien, las conclusiones aquí consignadas pretenden dar respuesta a estas preguntas y al mismo tiempo consolidarse como el aporte conceptual que emerge al identificar las actitudes hacia un tema descuidado, dentro del proceso evaluativo, como lo es la promoción escolar.

Para dar respuesta a las preguntas, se hace pertinente retomar los tres objetivos propuestos, los cuales llevarán a comprender la complejidad del proceso de promoción escolar y la actitud de profesores de ciencias hacia este, así las cosas, los párrafos siguientes construirán, sobre los hallazgos, conclusiones empíricamente definidas, que resaltan lo hallado en el proceso de triangulación.

El factor Institucional: Orientaciones desde el SIEE

El primer objetivo se interesó por describir los componentes curriculares que orientan los procesos de evaluación y promoción escolar en las instituciones participantes, esto se realizó a partir del análisis de contenido de los sistemas institucionales de evaluación de estudiantes de cada institución, en estos se evidenció, con base en las categorías de análisis utilizadas, que los cuatro documentos, pese a ser

de instituciones diferentes, mantienen similitudes que responden a las orientaciones emanadas del Decreto 1290 de 2009, es decir, que pese a la autonomía brindada por el mismo decreto, no existe una impronta que otorgue identidad al proceso de evaluación y promoción escolar en cada institución, no obstante, se puede afirmar que este documento institucional define límites con respecto al proceso de evaluación y promoción en condiciones ideales, tales como la tendencia hacia la evaluación formativa, percibida como un proceso continuo y sistemático que brinda información acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es deseable, pero que evidentemente responde a referentes de la política pública educativa definida para este propósito.

Desde esta perspectiva la promoción escolar implica, según los documentos, el paso de un grado a otro, decisión que valida el avance del estudiante según sus desempeños, lo que permite inferir que la promoción escolar es un proceso que certifica el alcance de competencias, en este caso las propuestas para ciencias naturales, lo que se hace evidente a partir de criterios definidos desde una lógica cuantitativa, que define porcentajes de reprobación, y lo asocia con expresiones ligeramente cualitativas, que contradicen el proceso evaluativo de tipo formativo que promulga, al interesarse exclusivamente por los resultados leídos desde lo numérico.

En conclusión, se puede aseverar que los aspectos abordados al interior de los sistemas de evaluación brindan información que permite reconocer que "...si se aspira a entender lo que hace el profesor y por qué lo hace de una determinada forma y no de otra, es necesario comprender la comunidad educativa, la cultura de trabajo en la que se encuentra inmerso y de la que forma parte." (Moreno Olivos, 2002), de esta manera lo expuesto en el SIEE define rutas de acción e integra componentes cognitivos que permean la actitud del profesor hacia la promoción escolar.

El factor individual: La perspectiva del profesor de ciencias

El segundo objetivo se propuso identificar los criterios asociados a la promoción escolar en los profesores de ciencias naturales participantes, estos criterios, recabados con la entrevista estructurada, permitieron identificar dos tendencias evaluativas, la objetivista y la formativa, en el discurso del profesor de ciencias, lo que dejó ver que existe una distancia

entre lo propuesto institucionalmente y lo que realiza el profesor en el aula de clase.

Lo expuesto anteriormente se hace evidente en varios aspectos, el primero que se asocia con el comportamiento camaleónico en la tendencia evaluativa, los hallazgos permiten identificar que la evaluación propuesta institucionalmente es formativa, pero en el aula se mantiene una tendencia objetivista, el segundo, responde a la percepción dual del profesor frente a la política educativa asociada a la evaluación y promoción escolar, dado que por un lado la ve como una oportunidad de mejoramiento, pero por otro como algo que los subordina, y tercero, la contrariedad que se hace evidente en los criterios de evaluación y promoción, que en la mayoría de los casos, responden a aspectos que se alejan de lo establecido en el SIEE de cada institución.

Desde lo expuesto se puede comprender que “Los pensamientos de los profesores influyen en las acciones y decisiones que adoptan en el aula ante la complejidad de la enseñanza” (Moreno Olivios, 2002), lo que, en otras palabras, reconoce que el factor individual, en términos emotivos o de tendencia a la acción, influyen en la consolidación de la actitud del profesor de ciencias hacia la promoción escolar.

Cognición, Afectividad y Tendencia a la Acción: La actitud de profesores de ciencia hacia la promoción escolar

El tercer objetivo, se encargó de caracterizar las actitudes de los profesores participantes hacia la promoción escolar, por medio de un instrumento denominado “Cuestionario de Opiniones sobre evaluación y promoción escolar”, este permitió el análisis de diversos aspectos relacionados con las categorías propuestas desde diferentes ópticas, lo cual permitió reconocer, desde la categoría apropiado, que los profesores tienen un conocimiento apropiado con respecto al tema de evaluación y currículo, en el que se afirma que el currículo define todos los aspectos pedagógicos y señalando una inclinación hacia la tendencia evaluativa formativa, adicionalmente, se identifica un manejo intermedio, tanto de la política asociada a la evaluación y la promoción, como a todo lo que, en la categoría apropiado, se dice sobre la promoción escolar, que la reconoce como un proceso de naturaleza pedagógica, que se interesa por el desarrollo del pensamiento científico, pero que responde a intereses más cercanos a lo administrativo que a lo pedagógico.

En contraposición, las frases plausibles del cuestionario, dejan salir a la luz, que los profesores de ciencias tienden a incorporar la tendencia objetivista de la evaluación, al considerar que los exámenes y la calificación son necesarios dentro del andamiaje didáctico, dado que estos permiten la toma de decisiones por el tipo de información que brinda, adicionalmente, reconocen la distancia entre lo que teóricamente sustenta el proceso evaluativo y la realidad del aula, de hecho, se refleja una propensión a considerar que reprobar es algo que solo compete a los estudiantes, y que son ellos quienes deben manifestar interés por aprobar.

Es importante señalar que los profesores, ingenuamente, consideran que el proceso evaluativo no tiene nada que ver con los resultados de las pruebas externas y al mismo tiempo, que las políticas garantizan la obtención de resultados positivos, en adición, resaltan que los contextos no tienen nada que ver con el proceso de promoción, dejando en evidencia una actitud no muy bien definida.

De hecho, el diferencial semántico refleja que las estrategias utilizadas para garantizar el proceso de promoción escolar les genera interés, lo que señala que son bien recibidas por los profesores de ciencias y que el sentir del profesor cuando no logra que los estudiantes aprendan se asocia con los adjetivos optimista y motivado, sin embargo, le produce rabia y preocupación e insatisfacción y desmotivación la obligatoriedad, cual sea la causa, el tener que promover a un estudiante, en adición, promover a un estudiante, sin tener en cuenta los resultados, les parece imprudente, innecesario, injusto y deshonesto, lo que se corrobora con el sentir relacionado con promover estudiantes que no alcanzan los aprendizajes básicos, el cual se asocia con adjetivos tales como vergüenza, inapropiado, subordinado y desmotivado.

En otras palabras, se puede afirmar que la actitud del profesor de ciencias hacia la promoción escolar es positiva de extremosidad baja, porque las evidencias señalan que transita entre diversos posicionamientos, cognitivos que van de lo formativo a lo objetivista, de tendencia a la acción que oscila entre la rigurosidad y la flexibilidad, y lo afectivo que le permite tener en cuenta, frente al proceso de promoción, más no el de evaluación, reconocer factores que se acercan al reconocimiento de valores, lo que deja ver que evaluar, y al interior de este proceso promover "...comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer

las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones exigidas similares en el transcurso de muchos años.” (Moreno Olivos, 2002)

Reflexiones finales y proyecciones

En adición con lo expuesto, y a manera de reflexión, estas conclusiones aportan, como elementos conceptuales, dos categorías que recogen, por una parte, aspectos que pueden ser clasificados como visibles en la promoción escolar, y por otra, una que agrupa, por el contrario, aquellos aspectos invisibilizados asociados a la promoción escolar, en estas se sistematizan factores que influyen expresamente en la actitud de un grupo de profesores y los aspectos que emergen de dicha influencia.

Lo visible en el proceso de promoción escolar

Los resultados del proceso de triangulación permiten identificar aspectos generales en los que se reconoce que la promoción escolar:

1. Se define como un proceso pedagógico que se interesa por formalizar, desde el proceso evaluativo, que un estudiante está en capacidad de responder cognitivamente y emocionalmente a las exigencias del grado al que se promoverá.
2. Es un proceso que hace parte de la evaluación de los aprendizajes y por tanto depende de la noción de evaluación que tenga el profesor de ciencias, el estudio de casos identificó una tendencia híbrida, que rescata aspectos de la evaluación formativa y al mismo tiempo de la objetivista, es decir, que la promoción escolar oscila entre los análisis de procesos y el de resultados.
3. Está determinada por las intenciones del evaluador, de esta manera si la intención es verificar el alcance de competencias, el criterio de promoción responderá consecuentemente a la misma lógica.
4. Requiere información acerca del proceso académico de un estudiante, los profesores de ciencias toman decisiones a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de múltiples instrumentos, los cuales son evaluados desde tres ópticas: la

autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, esto indica que promover escolarmente es, al igual que la evaluación, un proceso compartido.

5. Es consecuente con la perspectiva curricular, el estudio de casos identifica que debe existir corresponsabilidad y coherencia entre lo propuesto desde el currículo y la evaluación en la cual se incluye el promover escolarmente.
6. Responde a un marco normativo, el cual regula las actuaciones de las instituciones y permite definir criterios y procesos a partir de lo propuesto en un sistema institucional de evaluación que la misma institución crea.
7. Está asociada a estrategias que brindan múltiples oportunidades para que se pueda garantizar el proceso de promoción per se, además de garantizar la permanencia y disminuir los índices de fracaso escolar.
8. Permite identificar el grado de conciencia del estudiante frente a su proceso de aprendizaje (metacognición), en consonancia, determina si un estudiante cuenta o no con las características y condiciones que le permiten desenvolverse académica y emocionalmente en el grado siguiente.
9. Requiere criterios claros definidos por la comunidad en general.
10. Es flexible en respuesta a situaciones que lo ameriten.

Lo oculto en el proceso de promoción

La lectura entre líneas de los resultados obtenidos, en cada una de las fases, señala que el proceso de promoción escolar revela:

1. La distancia existente entre lo que se pretende y lo que se hace, es decir, que las instituciones definen criterios que en algunos casos no se cumplen y tienden a desconocer el proceso evaluativo desarrollado.

2. La indiferencia de los profesores de ciencia hacia las políticas públicas educativas relacionadas con la evaluación y la promoción escolar, dado que se identifica una tendencia a legitimar la idea de que, pese a las orientaciones brindadas, la promoción escolar responde a factores que no se tienen en cuenta en la normativa.
3. La insuficiencia de las estrategias asociadas a la evaluación y la promoción de estudiantes, al señalar que son poco fiables, y generan la persistencia de las debilidades académicas de los estudiantes y del proceso de enseñanza.
4. La flexibilización de las decisiones que privilegian lo administrativo frente a lo pedagógico, lo que en consecuencia lleva a un pesimismo con respecto a la exigencia que debe caracterizar el proceso evaluativo.
5. Las presiones que se ejercen al interior de las comisiones, en las cuales se mencionan aspectos sobre la necesidad de mantener la población escolar lo más estable para que no haya modificación en la planta docente.
6. La percepción de una correlación negativa entre los resultados de pruebas nacionales saber y los índices de promoción en las instituciones, que conduce a una sensación de fracaso por parte de los profesores que ven que sus esfuerzos son opacados en función de lo administrativo.
7. El desinterés de estudiantes y profesores, los primeros al convencerse de que con el mínimo esfuerzo pueden alcanzar lo propuesto y los segundos al desmotivarse para confrontar la situación educativa, que recíprocamente desconfiguran los fines de la educación.

Los antagonismos entre lo visible y lo oculto, son factores que influyen en la actitud del profesor hacia la promoción escolar, estos reflejan que, por ejemplo, si bien el profesor de ciencias está de acuerdo con que la promoción es un proceso de naturaleza pedagógica, también puede estar en desacuerdo al señalar que revela su desmotivación, desde esta perspectiva, estar ligeramente de acuerdo o presentar una actitud positiva con extremosidad baja, refleja esta dualidad.

Lista de Tablas y Figuras

- Tabla 1. Definiciones del concepto de actitud.
- Tabla 2. Relación entre objetivos, técnicas e instrumentos de investigación.
- Tabla 3. Codificación y agrupación de las Unidades de Análisis para el SIEE.
- Tabla 4. Sistema de clasificación de las preguntas de la entrevista en las categorías y subcategorías de análisis.
- Tabla 5. Codificación y agrupación de las unidades de análisis para las entrevistas.
- Tabla 6. Codificación por categorías Apropriadadas, Plausibles e Ingenuas.
- Tabla 7. Especificaciones por Temas y Subtemas.
- Tabla 8. Especificación por Componente Actitudinal (Cognitivo, Afectivo, Tendencia a la Acción)
- Tabla 9. Escalamiento de los valores directos a los normalizados.
- Tabla 10. Sistema de codificación por frase.
- Tabla 11. Obtención de los Índices actitudinales globales y ponderados.
- Tabla 12. Escala del diferencial semántico.
- Tabla 13. Clasificación de los adjetivos por frase.
- Tabla 14. Modificaciones del instrumento en el proceso de validación.
- Tabla 15. Participantes distribuidos por Caso.

- Tabla 16. Distribución del rango de edad de los participantes.
- Tabla 17. Distribución de la población por Género.
- Tabla 18. Distribución de la población por profesión.
- Tabla 19. Distribución de la población por formación pos-gradual.
- Tabla 20. Distribución de la población por años de experiencia.
- Tabla 21. Citas código SIEE-C1-1.1
- Tabla 22. Citas código SIEE-C1-1.2
- Tabla 23. Citas código SIEE-C1-1.3
- Tabla 24. Citas código SIEE-C1-1.4
- Tabla 25. Citas código SIEE-C1-2.1
- Tabla 26. Citas código SIEE-C1_2.2
- Tabla 27. Citas código SIEE-C1-3.3
- Tabla 28. Citas código SIEE-C1-3.4
- Tabla 29. Citas código SIEE-C2-1.1.
- Tabla 30. Citas código SIEE-C2-1.2
- Tabla 31. Citas código SIEE-C2-1.3
- Tabla 32. Citas código SIEE-C2-1.4
- Tabla 33. Citas código SIEE-C2-2.1
- Tabla 34. Citas código SIEE-C2-2.2
- Tabla 35. Cita código SIEE-C2-3.1

- Tabla 36. Citas código SIEE-C2-3.2
- Tabla 37. Citas código SIEE-C2-3.3
- Tabla 38. Citas código SIEE-C2-3.4
- Tabla 39. Citas código SIEE-C3-1.1
- Tabla 40. Citas código SIEE-C3-1.2
- Tabla 41. Citas código SIEE-C3-1.3
- Tabla 42. Citas código SIEE-C3-1.4
- Tabla 43. Citas código SIEE-C3-2.1
- Tabla 44. Citas código SIEE-C3-2.2
- Tabla 45. Citas código SIEE-C3-3.3
- Tabla 46. Citas código SIEE-C3-3.4
- Tabla 47. Citas código SIEE-C4-1.1
- Tabla 48. Citas código SIEE-C4-1.2
- Tabla 49. Citas código SIEE-C4-1.3
- Tabla 50. Citas código SIEE-C4-1.4
- Tabla 51. Citas código SIEE-C4-2.1
- Tabla 52. Citas código SIEE-C4-2.2
- Tabla 53. Cita código SIEE-C4-3.1
- Tabla 54. Citas código SIEE-C4-3.2
- Tabla 55. Citas código SIEE-C4-3.3

- Tabla 56. Citas código SIEE-C4-3.4
- Tabla 57. Citas código EP-P6- 2.2
- Tabla 58. Citas código EP-P7-2.1
- Tabla 59. Citas código EP-P8-2.2
- Tabla 60. Citas código EP-P9-2.2
- Tabla 61. Citas código EP-P10-2.2
- Tabla 62. Citas código EP-P11-1.1
- Tabla 63. Citas código EP-P12-1.2
- Tabla 64. Citas código EP-P13-1.2
- Tabla 65. Citas código EP-P14-1.1
- Tabla 66. Citas código EP-P15-1.3
- Tabla 67. Citas código EP-P16-1.3
- Tabla 68. Citas código EP-P17-1.2
- Tabla 69. Citas código EP-P18- 3.1
- Tabla 70. Citas código EP-P19-3.2
- Tabla 71. Citas código EP-P20-3.3
- Tabla 72. Citas código EP-P21-3.3.
- Tabla 73. Citas código EP-P22-3.4
- Tabla 74. Citas código EP-P23-3.3
- Tabla 75. Citas código EP-P24-3.4

- Tabla 76. Citas código EP-P25-3.3
- Tabla 77. Citas código EP-P26-3.4
- Tabla 78. Citas código EP-P27-3.4
- Tabla 79. Citas código EP-P28-3.3
- Tabla 80. Citas código EP-P29-3.4
- Tabla 81. Citas código EP-P30-3.4
- Tabla 82. Estadísticas de fiabilidad COEPE Apartado 2
- Tabla 83. Puntuaciones medias de las Frases apropiadas del tema Evaluación y Currículo
- Tabla 84. Puntuaciones medias de las Frases apropiadas del tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y la promoción.
- Tabla 85. Puntuaciones medias de las Frases apropiadas del tema Promoción Escolar.
- Tabla 86. Puntuaciones medias de las Frases plausibles del tema Evaluación y Currículo.
- Tabla 87. Puntuaciones medias de las Frases plausibles del tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción de estudiantes.
- Tabla 88. Puntuaciones medias de las Frases plausibles del tema Promoción Escolar.
- Tabla 89. Puntuaciones medias de las Frases ingenuas del tema Evaluación y Currículo.
- Tabla 90. Puntuaciones medias de las Frases ingenuas del tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.

- Tabla 91. Puntuaciones medias de las Frases ingenuas del tema Promoción Escolar.
- Tabla 92. Puntuaciones medias del componente cognitivo asociado al tema de Evaluación y Currículo.
- Tabla 93. Puntuaciones medias del componente cognitivo asociado al tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.
- Tabla 94. Puntuaciones medias del componente cognitivo asociado al tema de promoción escolar.
- Tabla 95. Puntuaciones medias del componente afectivo asociado al tema de Política Pública Educativa relacionada con evaluación y promoción escolar.
- Tabla 96. Puntuaciones medias del componente afectivo asociado al tema de Promoción Escolar.
- Tabla 97. Puntuaciones medias del componente tendencia a la acción asociado al tema de Evaluación y Currículo.
- Tabla 98. Puntuaciones medias del componente tendencia a la acción asociado al tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.
- Tabla 99. Puntuaciones medias del componente tendencia a la acción asociado al tema de Promoción Escolar.
- Tabla 100. Índices actitudinales ponderados en el tema Evaluación y Currículo.
- Tabla 101. Índices actitudinales ponderados en el tema Política Pública Educativa relacionada con la evaluación y promoción escolar.
- Tabla 102. Índices actitudinales ponderados en el tema Promoción Escolar.

- Tabla 103. Estadísticos Descriptivos Proposición 1.
- Tabla 104. Estadísticos descriptivos proposición 2.
- Tabla 105. Estadísticos descriptivos proposición 3.
- Tabla 106. Estadísticos descriptivos.
- Tabla 107. Estadísticos descriptivos proposición 4.
- Figura 1. Estructura Metodológica General
- Figura 2. Diseño Metodológico - Fase Preactiva.
- Figura 3. Evaluación vista desde la perspectiva de la “Crítica Artística” de E. W. Eisner.
- Figura 4. Las cuatro generaciones de la evaluación desde la perspectiva de Guba y Lincoln.
- Figura 5. Modelo de evaluación desde la perspectiva crítica de Álvarez Méndez.
- Figura 6. Estructura de la Fase Interactiva
- Figura 7. Complementariedad en el enfoque mixto de investigación
- Figura 8. Participantes distribuidos por Caso.
- Figura 9. Distribución del rango de Edad de los Participantes.
- Figura 10. Distribución de la población por género.
- Figura 11. Distribución de la población por profesión.
- Figura 12. Distribución de la población por formación pos-gradual.
- Figura 13. Distribución de la población por años de experiencia.

- Figura 14. Red código SIEE-C1-1.1
- Figura 15. Red código SIEE-C1-1.2
- Figura 16. Red código SIEE-C1-1.3
- Figura 17. Red código SIEE-C1-1.4
- Figura 18. Red código SIEE-C1-2.1
- Figura 19. Red código SIEE-C1-2.2
- Figura 20. Red código SIEE-C1-3.3
- Figura 21. Red código SIEE-C1-3.4
- Figura 22. Red código SIEE-C2-1.1.
- Figura 23. Red código SIEE-C2-1.2
- Figura 24. Red código SIEE-C2-1.3
- Figura 25. Red código SIEE-C2-1.4
- Figura 26. Red código SIEE-C2-2.1
- Figura 27. Red código SIEE-C2-2.2
- Figura 28. Red código SIEE-C2-3.2
- Figura 29. Red código SIEE-C2-3.3
- Figura 30. Red código SIEE-C2-3.4
- Figura 31. Red código SIEE-C3-1.1
- Figura 32. Red código SIEE-C3-1.2
- Figura 33. Red código SIEE-C3-1.3

- Figura 34. Red código SIEE-C3-1.4
- Figura 35. Red código SIEE-C3-2.1
- Figura 36. Red código SIEE-C3-3.3
- Figura 37. Red código SIEE-C3-3.4
- Figura 38. Red código SIEE-C4-1.1
- Figura 39. Red código SIEE-C4-1.2
- Figura 40. Red código SIEE-C4-1.3
- Figura 41. Red código SIEE-C4-1.4
- Figura 42. Red código SIEE-C4-2.1
- Figura 43. Red código SIEE-C4-2.2
- Figura 44. Red código SIEE-3.2
- Figura 45. Red código SIEE-C4-3.3
- Figura 46. Red código SIEE-C4-3.4
- Figura 47. Diferencial semántico proposición 1 por caso.
- Figura 48. Diferencial semántico proposición 2 por caso.
- Figura 49. Diferencial semántico proposición 3 por caso.
- Figura 50. Figura Diferencial Semántico Proposición 4.
- Figura 51. Diferencial Semántico Proposición 4.
- Figura 52. Etapas de la fase Pos-activa.

Material complementario

Los siguientes apéndices tienen la intención de servir como material complementario al presente trabajo. Debido a las limitaciones de la versión impresa, estos materiales están referidos, pero no aparecen impresos aquí:

- MC-1 Índices actitudinales Globales Caso 1.pdf
- MC-2 Índices actitudinales Globales Caso 2.pdf
- MC-3 Índices actitudinales Globales Caso 3.pdf
- MC-4 Índices actitudinales Globales Caso 4.pdf
- MC-5 Facsímil del Cuestionario de Opiniones sobre Evaluación y Promoción Escolar-COEPE- aplicado en línea.pdf
- MC-6 Facsímil del Cuestionario de Opiniones sobre Evaluación y Promoción Escolar -COEPE- adaptado.pdf
- MC-7 Formato de consentimiento informado de participación en la investigación.pdf
- MC-8 Formato de validación de instrumento por juicio de expertos.pdf
- MC-9 Facsímil formato protocolo entrevista estructurada.pdf
- MC-10 Formato solicitud permiso a instituciones para toma de datos.pdf
- MC-11 Transcripción de la Entrevista Estructurada - Caso 1.pdf
- MC-12 Transcripción de la Entrevista Estructurada - Caso 2.pdf
- MC-13 Transcripción de la Entrevista Estructurada - Caso 3.pdf
- MC-14 Transcripción de la Entrevista Estructurada - Caso 4.pdf

- MC-15 Entrevista estructurada Caso 1.mp3
- MC-16 Entrevista estructurada Caso 2.mp3
- MC-17 Entrevista estructurada Caso 3.mp3
- MC-18 Entrevista estructurada Caso 4.mp3

Todos los materiales complementarios se encuentran en una carpeta de Google Drive, la cual está disponible en la URL https://drive.google.com/drive/folders/1_0Vzbv5yhuNF-L1FR3CDkuXrqXVCv5Pq

Referencias

- Abelson, R. P. (1972). Are attitudes necessary? En B. T. King, & E. McGuinnies (Edits.), *Attitudes, conflict and social change* (págs. 15-32). New York: Academic Press.
- Ahmed, Y. A., & Mihiretie, D. M. (2015). Primary school teachers and parents' views on automatic promotion practices and its implications for education quality. *International Journal of Educational Development*, 43, 90-99.
- Ajzen, E., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Alcántara, J. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona: CEAC.
- Aldana de Becerra, G., & Joya Ramírez, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, 1(14), 295-309.
- Almazán, L. (2003). *El desafío de la integración escolar en la formación de actitudes y valores*. Jaén (España): Universidad de Jaén.
- Álvarez Méndez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas* (2a. ed.). Madrid: Miño y Dávila Ed.
- Álvarez Méndez, J. (2003). La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. *Revista Opciones Pedagógicas*, 3-18.
- Álvarez Méndez, J. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir* (2a. ed.). Madrid: Morata.
- Álvarez, S., Cuéllar, C., López, B., Adrada, C., Anguiano, R., Bueno, A., . . . Gómez, S. (2011). Actitudes de los profesores ante la integración de

- las TIC en la práctica docente. Estudio de un grupo de la Universidad de Valladolid. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35. Obtenido de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/416/152>
- Amaya de Ochoa, G. (1987). La promoción automática: estrategia para la universalización de la educación primaria. *Revista Educación y Cultura*, 13, 36-40.
- Aristizábal, A. (1987). La promoción automática: ¿norma o política educativa? *Revista Educación y Cultura*, 13, 22-26.
- Arnau Sabatés, L., & Montané Capdevilla, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1283-1302.
- Barra Almagia, E. (1998). *Psicología social*. Concepción: Universidad de Concepción.
- Bendar, A., & Levie, W. H. (1993). Attitude-change principles. En M. Fleming, & W. H. Levie (Edits.), *Instructional message design*. Englewood Cliffs: ETP.
- Bernal Chávez, J. (2012). Mis actitudes pedagógicas, dispositivo de autotransformación. En *Desarrollo profesoral: del deber ser, al ser docente* (págs. 142-181). Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, M. Moya, E. Gaviria, & I. Cuadrado (Edits.), *Psicología social* (3a. ed., págs. 457-490). Madrid: McGraw Hill.
- Cardona, A., Fandiño, Y., & Galindo, J. (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Lenguaje*, 42(1), 173-208.
- Cardona-Vásquez, M., Correa-Magaña, M., Sánchez, Y. V., & Rios-Atehortúa, L. D. (2017). Actitudes hacia la ciencia en el preescolar

- mediante la implementación de una secuencia didáctica en un museo. *Tecné, episteme y didaxis: revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología*, 115-124.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). *Teorías de la personalidad*. Pearson.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (Mayo de 2003). La encuesta como técnica de investigación. *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-pdf-13047738>
- Castro de Bustamante, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la matemática. Caso 1° y 2° Etapas de educación básica*. Municipio San Cristobal-Estado Táchira (tesis doctoral). Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.
- Castro Rubilar, F., Correa Zamora, M. E., & Lira Ramos, H. (2004). *Curriculum y evaluación*. Texto guía. Chillan, Chile: Universidad del Bío-Bío. Facultad de Educación y Humanidades.
- Cea D'Ancona, M. A. (1996). *Metodología cuantitativa : estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). informe de investigación con estudio de casos. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 413-423.
- Cervantes Castro, R. D., Capello García, H. M., & Castro Tovar, R. D. (2009). Análisis de las actitudes docentes hacia la educación científica. Un estudio del programa de enseñanza de las ciencias aplicado en escuelas primarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas. *SOCIOTAM. Revista internacional de ciencias sociales y humanidades*, 9-26.
- Choque Larrauri, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(4), 1-9. doi:<https://doi.org/10.35362/rie4942086>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3a. ed.). Londres: Sage. Obtenido de https://www.academia.edu/26353013/John_W._Creswell_Research_Design_Qualitative_Quantitative_and_Mixed_Methods_Approaches_SAGE_Publications_Inc_2009_

Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Chicago, IL., USA: Jossey-Bass.

Davidson, A. R., & Jaccard, J. J. (1979). Variables that moderate the attitude-behavior relation: results of a longitudinal survey. *Journal of personality and social psychology*, 37(8), 1364-1376.

Denzin, N. K. (Ed.). (2017). *Sociological Methods: a sourcebook* (reimp. ed.). New York: Routledge.

Díaz Ballén, J. (2010). Currículo y evaluación de los estudiantes: una reflexión crítica en el marco del Decreto 1290. En L. S. Niño Zafra (Ed.), *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica : pedagogía, currículo y evaluación* (págs. 155-184). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz Borbón, R. (2010). Currículo y evaluación en la universidad del modelo neoliberal. En L. S. Niño Zafra (Ed.), *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación* (págs. 69-88). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz L., C. (1987). *Revista Educación y Cultura*, 13, 33-36.

Dillehay, R. C. (1973). On the irrelevance of the classical negative evidence concerning the effect of attitudes on behavior. *American Psychologist*, 28(10), 887-891. doi:10.1037/h0035580

Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. Obtenido de https://www.jstor.org/stable/258557?seq=1#metadata_info_tab_contents

- Eisner, W. (1985). *The art of educational evaluation*. London: The Falmer Press.
- Endeley, M. N. (2016). Teachers perception and practice of automatic promotion in English speaking primary schools in Cameroon. *British Journal of Education*, 4(11), 11-23. Obtenido de <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Teachers-Perception-and-Practice-of-Automatic-Promotion-in-English-Speaking-Primary-Schools-in-Cameroon.pdf>
- Enríquez Guerrero, C. L., Segura Cardona, Á., & Tovar Cuevas, J. R. (2013). Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654-666. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/inan/v15n26/v15n26a04.pdf>
- Escobar, G. (1988). Promoción automática: la capacitación pierde el semestre. *Revista Educación y Cultura*, 15, 71-73.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual: un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). Obtenido de http://www.uv.es/RELIEVE/v9N1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62. Obtenido de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/antecedentes/pdf/32.-%20LA%20DESERCI%3%93N%20ESCOLAR%20EN%20AM%3%89RICA%20LATINA%20UN%20TEMA%20PRIORITARIO%20PARA%20LA%20AGENDA%20REGIONAL.pdf>
- Fernández González, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad dentro del Simposio "Retos en la respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades y calidad de vida"*. Salamanca.
- Fernández-Miranda, T. (2014). *Factores relacionados con la actitud hacia el trabajo de los profesores universitarios: implicaciones en su rol como docente (tesis doctoral)*. San Juan, Puerto Rico: Universidad

Metropolitana. Obtenido de http://www.anagmendez.net/cupey/pdf/biblioteca_tesisedudoc_fernandezmirandat2014.pdf

Festinger, L. (1964). Behavioral Support for Opinion Change. *The Public Opinion Quarterly*, 28(3), 404-417.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior : an introduction to theory and research*. Reading, Mass., USA: Addison-Wesley.

García Ferrando, M. (2000). La Encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibañez , & F. Alvira , *El análisis de la realidad social : métodos y técnicas de investigación* (págs. 123-152). Madrid: Alianza Editorial.

García Ruiz, M. (2001). Las actividades experimentales en la escuela secundaria. *Perfiles educativos*, 23(94), 70-90.

García Ruiz, M. (2007). Los conocimientos ambientales de estudiantes universitarios. En *Ponencias IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-COMIE.

García Ruíz, M., & Sánchez Hernández, B. (2006). Las actitudes relacionadas con las ciencias naturales y sus repercusiones en la práctica docente de profesores de primaria. *Perfiles Educativos*, 28(114), 61-89.

García Ruiz, M., Magaña, S., & Vázquez Alonso, Á. (2014). La ciencia, la tecnología y la problemática socioambiental: secuencias de enseñanza-aprendizaje para promover actitudes adecuadas en los futuros profesores de primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 13(3), 267-291. Obtenido de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3306/La%20ciencia%2c%20la%20tecnolog%3%ada%20y%20la%20problem%3%a1tica%20socioambiental%20secuencias%20de%20ense%3%blanza-aprendizaje%20para%20promover%20actitudes%20adecuadas%20en%20los%20fut>

Green, D. H. (1988). Actitudes. En S. Ball (Ed.), *La motivación educativa: actitudes. intereses. rendimiento. control* (págs. 133-154). Madrid: Narcea.

- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum* (3a. ed.). Madrid: Morata.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA, USA: Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & 3a. (Ed.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (págs. 191-215). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Haddad, W. (1991). Efectos educacionales y económicos de las prácticas de reprobación y promoción. En P. Latapi, *Educación y escuela: Lecturas básicas para investigadores en educación*. México: Nueva Imagen.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México: McGraw Hill.
- Hernández, J. M., & Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Albote: COMARES.
- Hobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Boston. USA, MA, USA: Houghton Mifflin.
- Janesick, V. J. (1998). The dance of qualitative re-search design: methaphor, methodolatry, and meaning. En N. Denzin, & Y. Lincoln (Edits.), *Strategies of qualitative inquiry* (pág. 368). Thousand Oaks, CA, Estados Unidos: SAGE Publications.
- Kemmis, S. (1998). *Currículum: mas allá de la teoría de la reproducción* (4a. ed.). Madrid: Morata.
- King, E., Orazem, P., & Paterno, E. (2008). Promotion with and without learning : effects on student enrollment and dropout behavior. *Policy Research working paper*, 4722. Obtenido de <http://documents.worldbank.org/curated/en/305231468337846611/Promotion-with->

and-without-learning-effects-on-student-enrollment-and-dropout-behavior

Koppensteiner, M. (2013). *Automatic Grade Promotion and Student Performance: Evidence from Brazil*. *Journal of Development Economics*, 107. doi:10.1016/j.jdeveco.2013.12.007

Kraus, S. J. (1 de enero de 1995). Attitudes and prediction of behavior: a meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(1), 58-75. doi:10.1177/0146167295211007

La Piere, R. T. (1934). Attitudes vs. Actions. *Social Forces*, 230-237. doi:10.2307/2570339

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA, USA: SAGE.

Litwin, E. (2005). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. Camilloni et al. (Ed.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (págs. 11-34). Buenos Aires: Paidós.

Londoño Pérez, C., & Pardo Adames, C. A. (2017). Los cuestionarios. En P. Páramo (Ed.), *La recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora* (págs. 1032-117). Bogotá: Lemoine Ed.

López Ruiz, J. I. (2005). *Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento*. Archidona, España: Aljibe.

MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En *Curriculum evaluation today: trends and implications* (págs. 125-136). Londres: McMillan.

Manassero Mas, M. A., & Vázquez Alonso, Á. (2001). Opiniones sobre las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 26-56. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7314/7640>

Manassero Mas, M., & Vázquez Alonso, Á. (2001). Opiniones sobre las relaciones entre Ciencia, Tecnología y Sociedad. *Tarbiya-Revista de*

Investigación e Innovación Educativa, 27, 26-56. Obtenido de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7314/7640>

Manassero Mas, M., Vázquez Alonso, Á., & Acevedo Díaz, J. (2004). Evaluación de las actitudes del profesorado respecto a los temas CTS: nuevos avances metodológicos. *Enseñanza de la Ciencias*, 22(2), 299-312.

Marcilla Fernández, Á., González Manjón, D., Aguilar Villagrán, M., Guil Bozal, R., & Mestre Navas, J. (1996). Actitudes de los maestros hacia su profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25, 143-155. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117899.pdf>

Martínez Boom, A. (2003). Decreto 1290 una oportunidad para repensar y construir otra forma de evaluación educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 12-39.

Mateo Andrés, J. (2000). *La Evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.

Ministerio de Educación Nacional. (1987). *Decreto 1469 del 3 de agosto de 1987. Por el cual se reglamenta el artículo 8 del Decreto-ley 0088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Serie lineamientos curriculares*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas-Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto No. 1290 por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025: líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio*

de Educación Nacional. Bogotá: MEN. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica “Siempre día E”: Guía 3 para directivos docentes-ciclo 2-prácticas de aula*. Bogotá: MEN. Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/Guia%203_%20Ciclo%202_v4.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje DBA v.1-ciencias naturales*. Bogotá: MEN. Obtenido de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Naturales.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Estrategia de integración de componentes curriculares-EICC* [curso virtual]. Bogotá: MEN. Obtenido de <http://application.colombiaaprende.edu.co/course/index.php?categoryid=9>

Molina Caballero, M., Casas Mateus, J., & Rivera Rodríguez, J. (2017). Actitudes hacia la ciencia en bachilleres de colegios distritales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), 101-121. Obtenido de [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13\(2\)_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana13(2)_7.pdf)

Monedero Moya, J. J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa* (Vol. 11). Málaga: Ed. Aljibe.

Morales, J. F., & Huici, C. (Edits.). (1999). *Psicología social*. Madrid: McGraw Hill.

Morales, J. F., Gaviria, E., Moya Morales, M. C., & Cuadrado Giraldo, M. I. (Edits.). (2007). *Psicología social* (3a. ed.). Madrid: McGraw Hill.

Moreno Olivos, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles Educativos*, 24(95), 23-36.

Morris, C. G. (2009). *Psicología* (13a. ed.). (M. Ortiz Salinas, Trad.) México: Prentice Hall-Pearson Education.

- Muñoz Izquierdo, C., & Lavín de Arrivé, S. (1988). Estrategias para mejorar el acceso y la permanencia en educación primaria. En C. Muñoz Izquierdo (Ed.), *Calidad, equidad y eficiencia de la educación primaria : estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. México, D. F.: Centro de Estudios Educativos.
- Myers, D. G. (2003). *Psicología social* (8a. ed.). (J. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, & F. Cantero, Trads.) México: McGraw Hill.
- Newman, I., Ridenour, C. S., Newman, C., & DeMarco, G. P. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. En *Handbook of Mixed Methods in the Social and Behavioural Research* (A. T. Teddlie, Trad.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nieves Herrera, J. (1996). Evaluación y promoción, una experiencia en construcción. *Revista Educación y Cultura*, 39, 24-31.
- Niño Zafra, L. (Ed.). (2010). *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica : pedagogía, currículo y evaluación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño Zafra, L., Huertas, D. P., Saavedra, L., García, L. S., Arias, N. C., Herrera, G. P., & Díaz, J. E. (2010). Trayectoria de una investigación sobre evaluación de docentes. En L. S. Niño Zafra (Ed.), *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica: Pedagogía, currículo y evaluación* (págs. 89-112). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The Validity Issue in Mixed Research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63. Obtenido de http://videlectures.net/site/normal_dl/tag=48066/MixedMethodsandValidity.RITS.pdf.
- Orobio, H. Y., & Cls. (1990). *¿Qué pasa con la promoción automática en Bogotá?* Bogotá: Comisión Pedagógica de la Asociación Distrital de Educadores ADE.
- Ortiz, N. Y., & Cls. (1991). *Una experiencia de formación de docentes en promoción automática y evaluación*. Bogotá: Universidad de la Sabana.

- Osgood, C. (1962). Studies of the generality of affective meaning systems. *American Psychologist*, 17, 10-28.
- Pacheco Méndez, T., & Díaz Barriga, Á. (Edits.). (2000). *Evaluación académica*. México: CESU-UNAM, Fondo de Cultura Económica.
- Páramo Bernal, P. (2013). Investigación de estudio de caso: estrategia de indagación. En P. Páramo Bernal (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación* (2a. ed., págs. 309-316). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Páramo Bernal, P. (2017). El diferencial semántico. En P. Páramo Bernal (Ed.), *La recolección de información en las ciencias sociales: una aproximación integradora* (págs. 299-311). Bogotá: Lemoine Editores.
- Páramo, P., & Hederich, C. (2014). Educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 13-16. doi:<https://doi.org/10.17227/01203916.66rce13-16>
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1977). Evaluation as illumination: A new approach to the study of innovative programmes. En D. Hamilton, & et al. (Edits.), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- Peña González, G. (2008). *Actitudes hacia la ciencia y el ambiente en alumnas de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños* (tesis de maestría). México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Rocha, M. (1998). *Evaluación y autoevaluación. Algunas definiciones. Materiales de apoyo a la evaluación educativa* (Vol. 27). México: CIEES-CONAEVA-SEP.
- Rebollo Catalán, M. Á., García Pérez, R., Piedra, J., & Vega, L. (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546. doi:[10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-355-035)
- Reid, W. A. (1978). *Thinking about the Curriculum: the Nature and Treatment of Curriculum Problems*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Rice, J. M. (1897). The essentials in Elementary education. *The Forum*, 538-546.

- Ridenour, C., & Newman, I. (2008). *Mixed Methods Research: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press.
- Rodríguez Landa, M. (2013). Actitud de los profesores hacia el bachillerato general por competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colotlán, módulo Huejuquilla. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 11-20.
- Rojas Rubio, M. (1992). Promoción automática y fracaso escolar en Colombia. *Controversias*, 25.
- Román, M. (2011). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-61. Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2896/3112>
- Sanabria Totaitive, I., & Callejas Restrepo, M. (2012). Actitudes hacia las relaciones CTS: estudio con docentes universitarios de ciencias naturales. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 3(5), 103-125. doi:<https://doi.org/10.19053/22160159.1130>
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. Á. (1998). *Evaluar es comprender*. La Plata: Magisterio del Río de La Plata.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres. *Revista de Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Schwab, J. J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez (Edits.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (págs. 197-209). Madrid: Akal.
- Scriven, M. (1994). Evaluation as a discipline. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 147-166.

- Serna Acevedo, C. P., & Toloza Caicedo, H. A. (2009). *Actitudes de los maestros frente a la política pública de campos del pensamiento en la institución educativa Tomás Cipriano de Mosquera -colegio de excelencia del Distrito Capital- (tesis de maestría)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios (10a ed.)*. Madrid: Paraninfo.
- Sotil Brioso, A., Escurra Mayaute, L. M., Huerta Rosales, R. E., Yana Jahuir, Z. J., Campos Pacheco, E., Rosas Cárdenas, M., . . . Llanos de Osorio, A. (2005). Actitudes de los docentes hacia la enseñanza en valores de los alumnos de nivel primario. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(1), 107-120. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4236/3384>
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education: A responsive approach*. Ohio: Merrill.
- Stroud, N. J., & De Macedo Higgins, V. (2015). Content analysis. En S. Zhou, & W. D. Sloan, *Research Methods in Communication* (3a ed., pág. 473). Northport, AL, Estados Unidos: Vision Press.
- Stufflebeam, D. L. (2001). The metaevaluation imperative. *American Journal of Evaluation*, 22(2), 183-209.
- Talavera, M., Mayoral, O., Hurtado, A., & Martín-Baena, D. (2018). Motivación docente y actitud hacia las ciencias: influencia de las emociones y factores de género. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 461-475.
- Tejada Fernández, J., & Sosa Treviño, F. (1996). Las actitudes en el perfil del formador de formación profesional y ocupacional. En J. Gairín Sallán, A. Ferrández, J. Tejada Fernández, & A. Navío Gámez (Edits.), *Formación para el empleo. II Congreso Internacional de Formación Ocupacional* (págs. 219-232). Barcelona, España: Grupo SIFO. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Thorndike, E. L. (1904). *An Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. New York: Teacher College Press, Columbia University.

- Thurstone, L. L. (1927). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 529-554.
- Torres, R. M. (1995). Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema? *Evaluación, Aportes para la Capacitación*, 1, 1-20.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Valencia Vallejo, N. G., Huertas Bustos, A. P., & Baracaldo Ramírez, P. O. (2014). Los ambientes virtuales de aprendizaje: una revisión de publicaciones entre 2003 y 2013, desde la perspectiva de la pedagogía basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*(66), 73-102.
- Vera Pedroza, A., & Mazadiego Infante, T. (2010). Una perspectiva sobre las actitudes y el deber ser de los docentes en el aula escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 14, 53-58. Obtenido de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/14/014_Vera.pdf
- Verdugo Rojas, W. (2009). Actitud docente hacia la evaluación estandarizada. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa-COMIE*. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0615-F.pdf
- Vergel, R. (2009). Actitudes hacia el trabajo interdisciplinario en matemáticas y ciencias: los casos de Simón y Juan. En *10º Encuentro Colombiano de Matemática Educativa (8 a 10 de octubre 2009)*. Pasto, Colombia: Asociación Colombiana de Matemática Educativa.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes vs actions: the relationship of verbal and overt behavioral response to attitude objects. *Journal of Social Issues*. doi:10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x
- Zambrano M., M. F. (2015). *Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015 (working paper)*. Obtenido de <https://studylib.es/doc/5444350/alcances-e-inconsistencias-del-indice-sintetico-de-calida...>

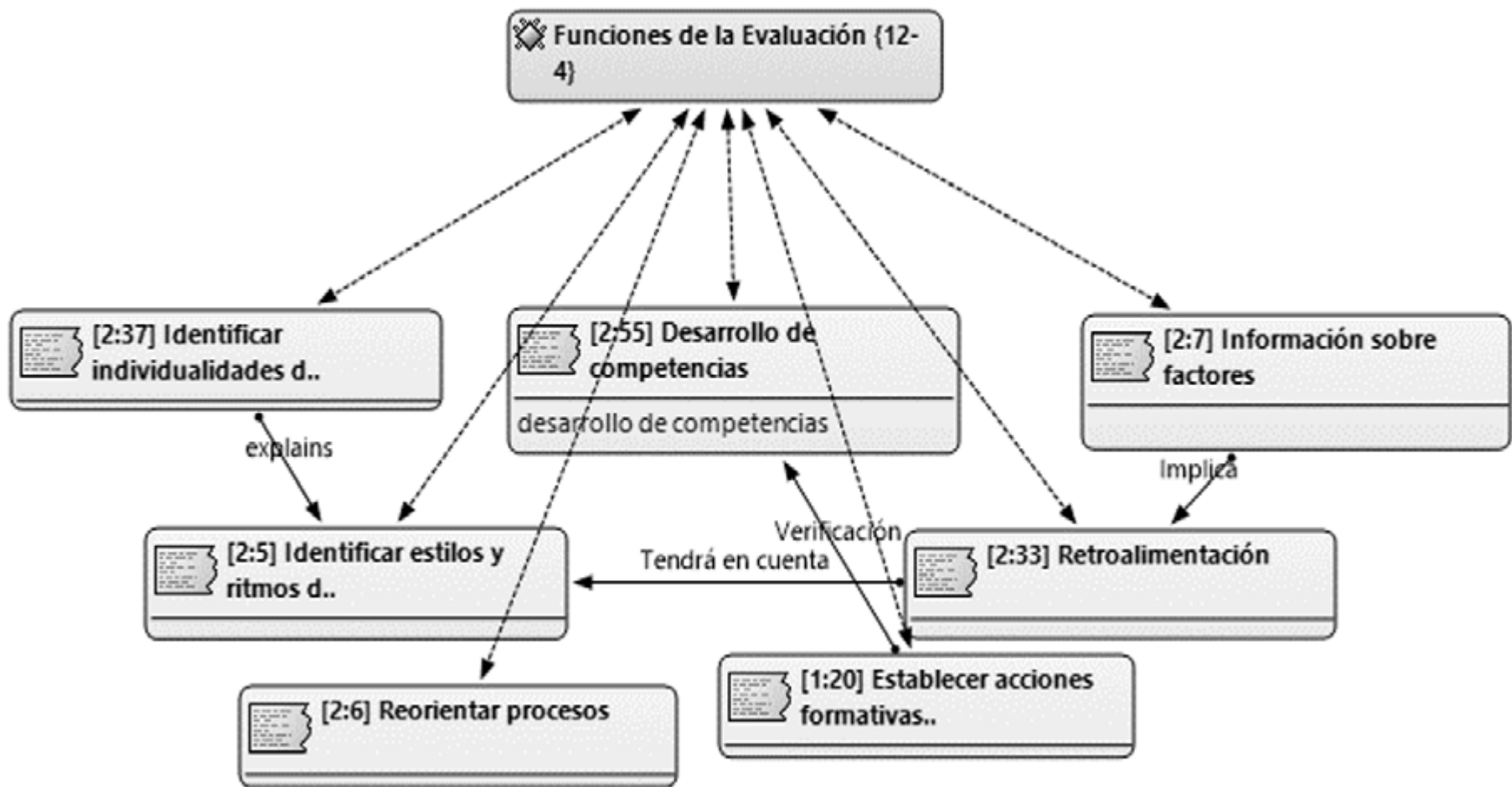
Zapata Castañeda, P. N., Ladino Ospina, Y., & Salcedo Torres, L. E. (2003). Las actitudes y concepciones de aprendizaje de los profesores de ciencias. En G. Perafán, J. González, Á. Ramírez, Y. Ladino, P. Zapata, M. Villareal, . . . L. Salcedo, *Pedagogía y didáctica de las ciencias experimentales* (págs. 43-61). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Zaragoza Raduá, J. M. (2003). *Actitudes del profesorado de secundaria obligatoria hacia la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (tesis doctoral)*. Bellaterra, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5023/jmzr1de1.pdf>



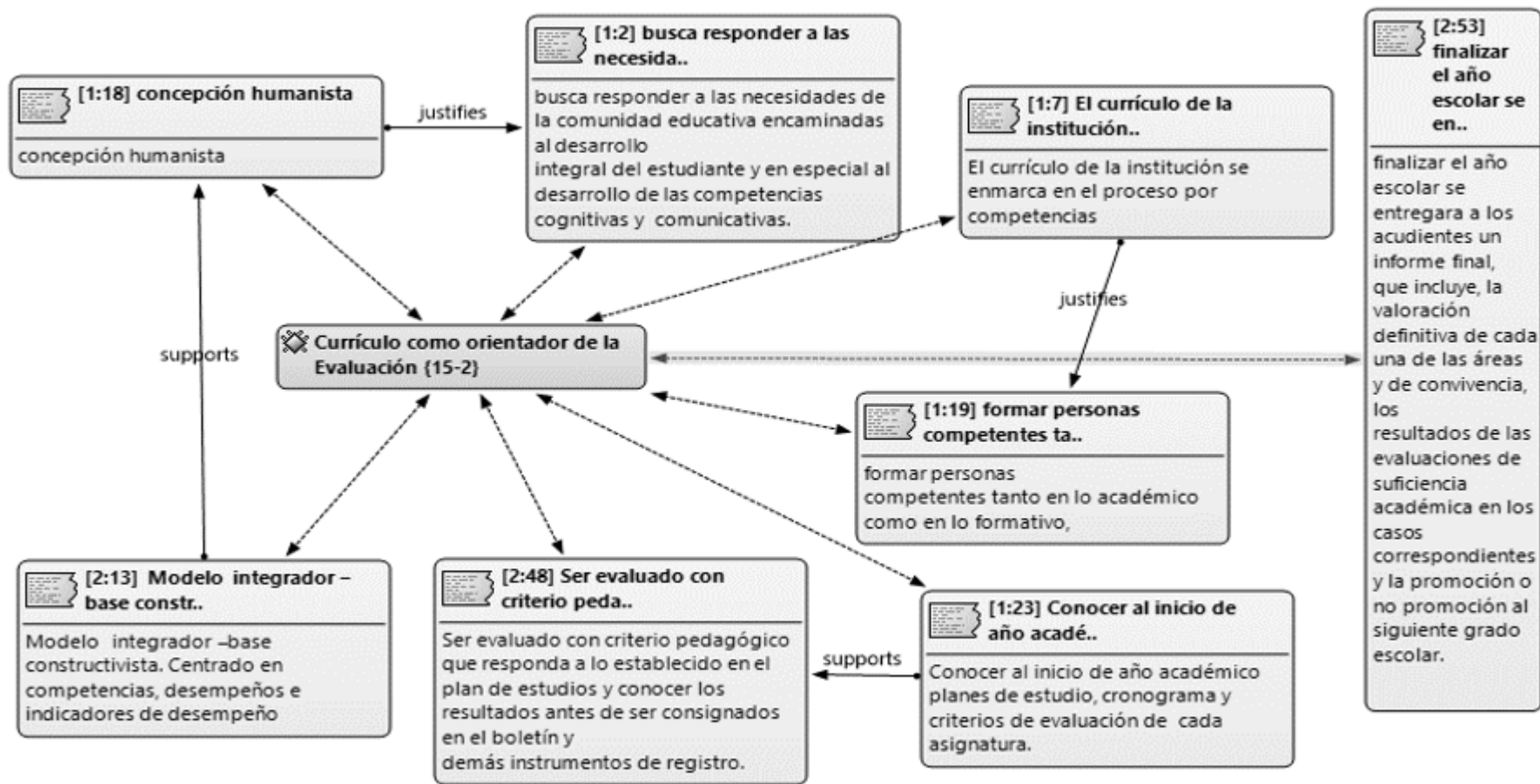
¿Qué confluye en el proceso de la promoción escolar? ¿desde qué perspectivas se puede ver e interpretar dicho proceso? ¿qué determina que un profesor promueva o no a un estudiante? Para aproximarnos a las posibles respuestas, inicialmente, se debe reconocer que promover en lo escolar implica tres aspectos relevantes que se articulan entre sí, lo normativo, que se refleja en el entramado de políticas públicas educativas que se relacionan con la evaluación y la promoción escolar; lo institucional, que se manifiesta en las disposiciones expresadas en el currículo de cada colegio y, por último, la práctica educativa del profesor, que corresponde, para este caso, al acompañamiento y revisión del proceso académico adelantado por el estudiante a lo largo del año escolar y el cual se exhibe como la evidencia del alcance o no de los requisitos básicos esperados para el área y el grado en curso. Así, la promoción escolar es un concepto emergente de investigación, tratado con rigurosidad en este libro.

Figura 14. Red código SIEE-C1-1.1



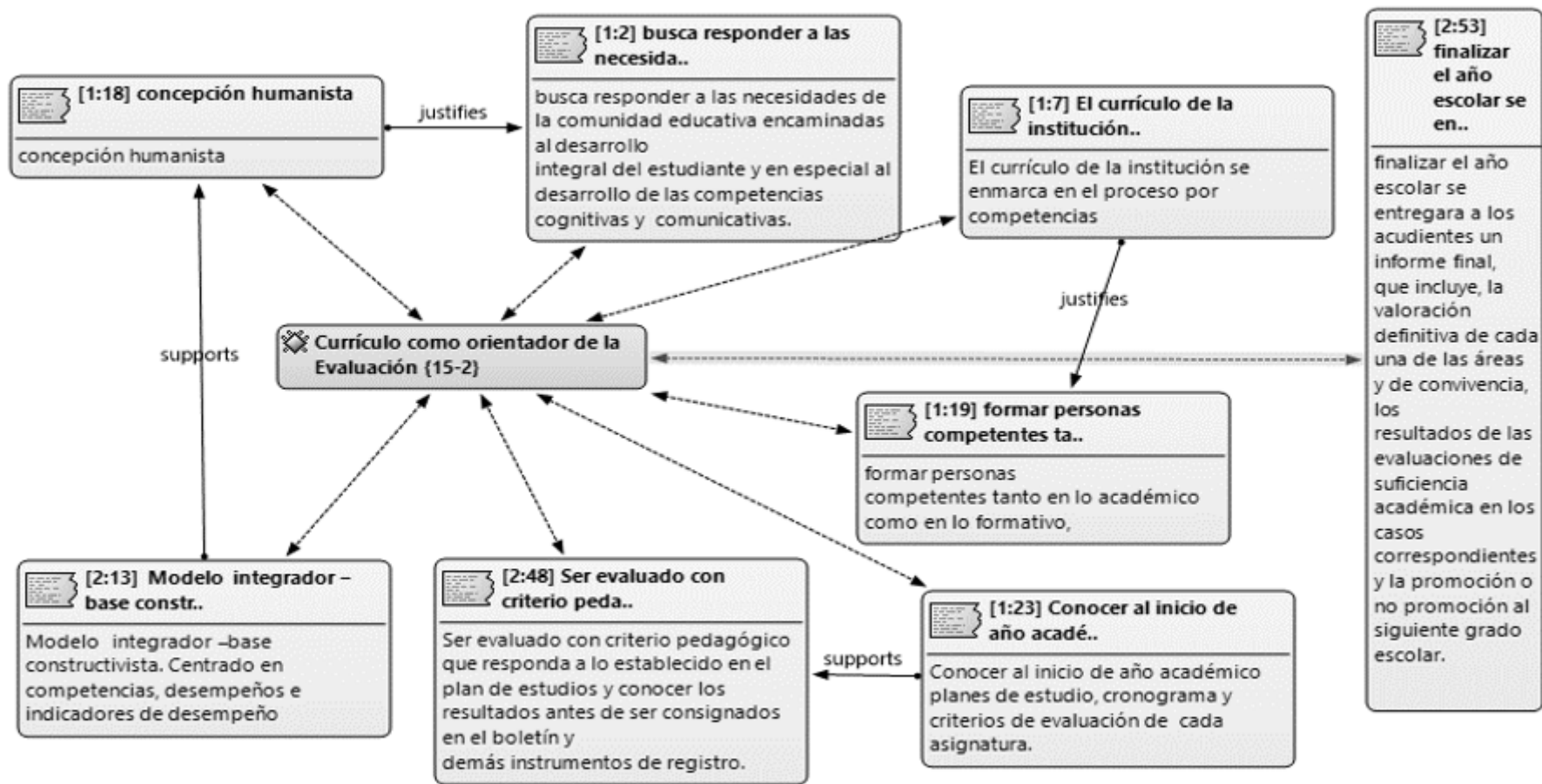
Fuente: Elaboración propia

Figura 15. Red código SIEE-C1-1.2



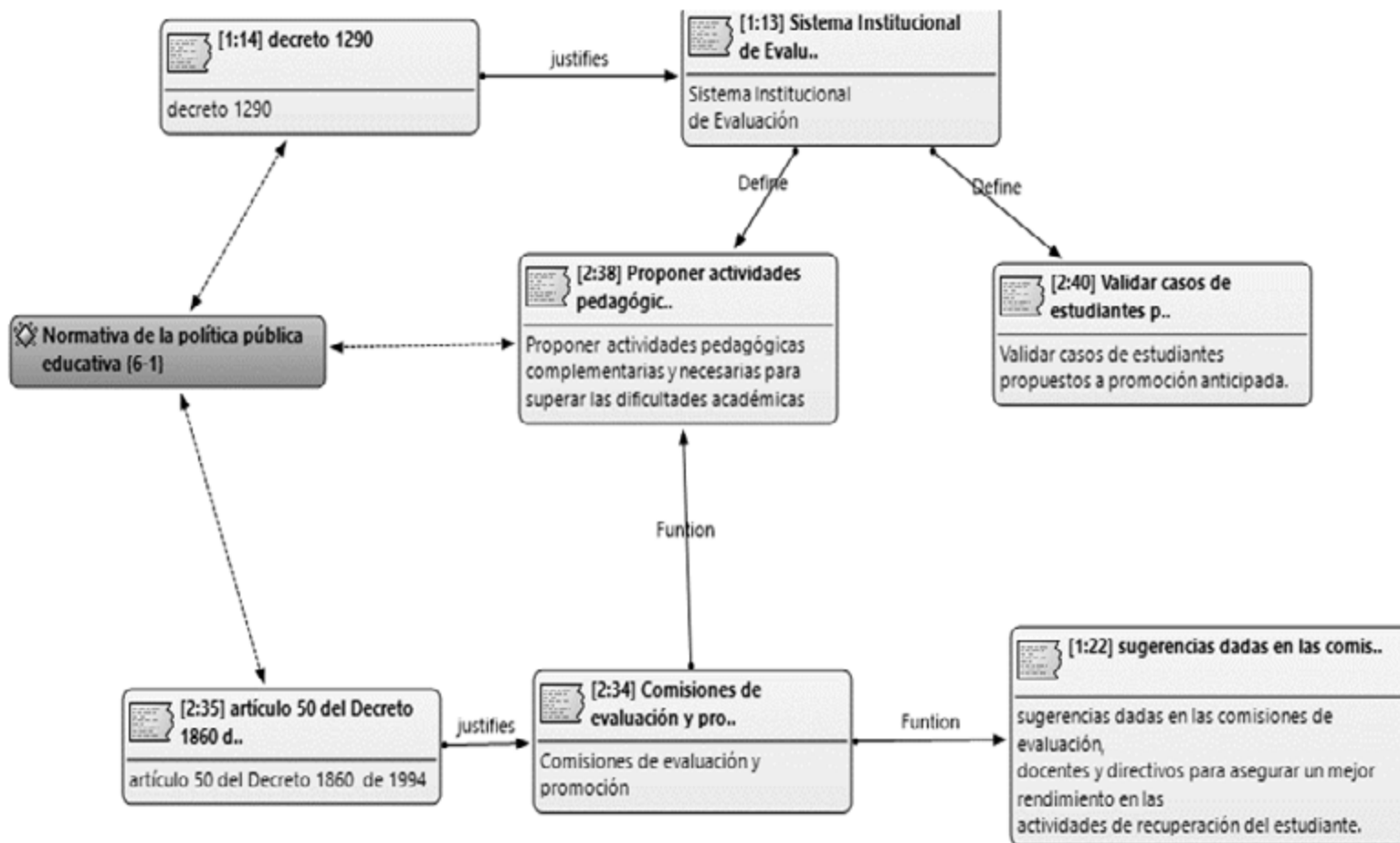
Fuente: Elaboración propia

Figura 17. Red código SIEE-C1-1.4



Fuente: Elaboración propia

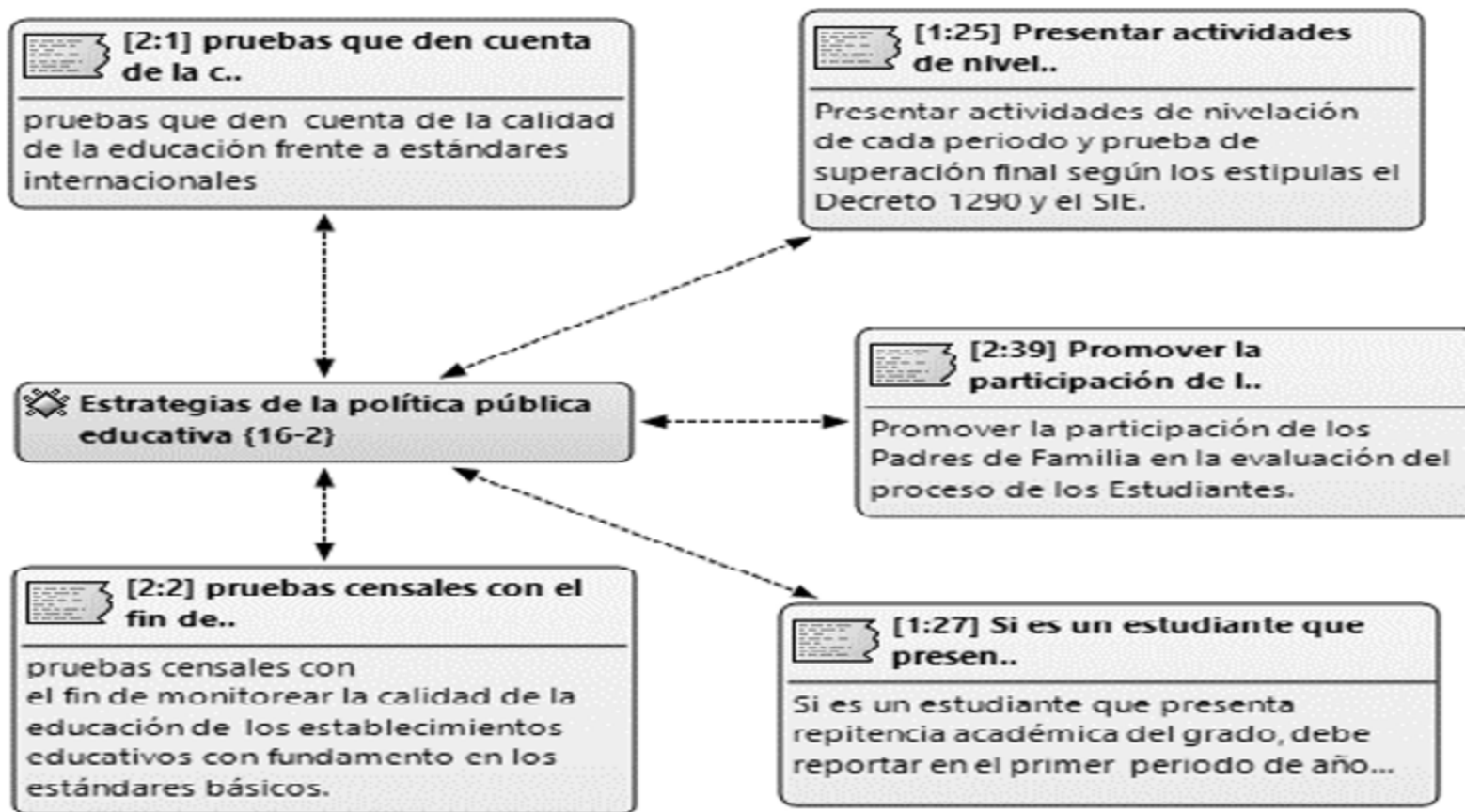
Figura 18. Red código SIEE-C1-2.



Fuente: Elaboración propia

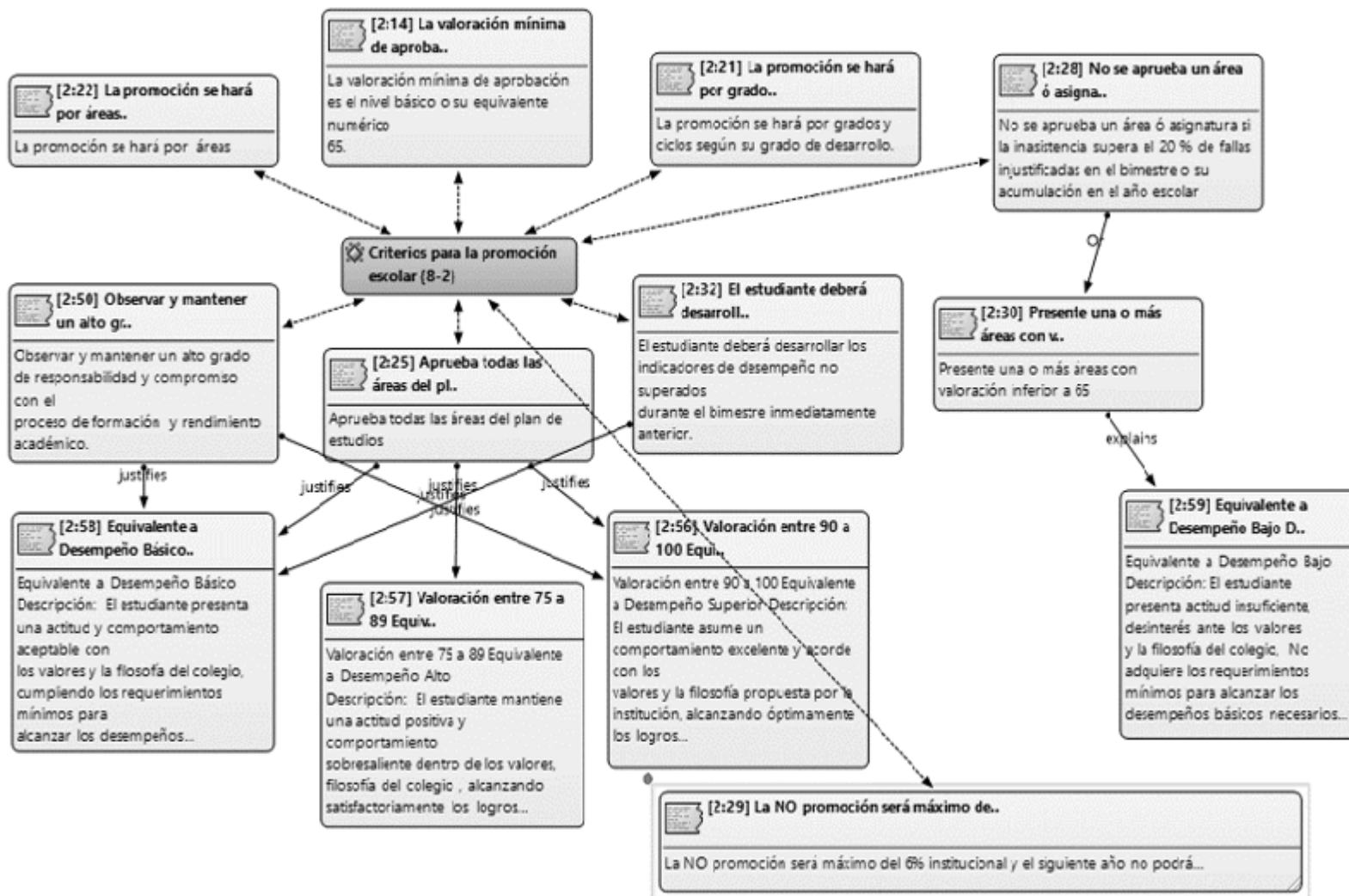


Figura 19. Red código SIEE-C1-2.2



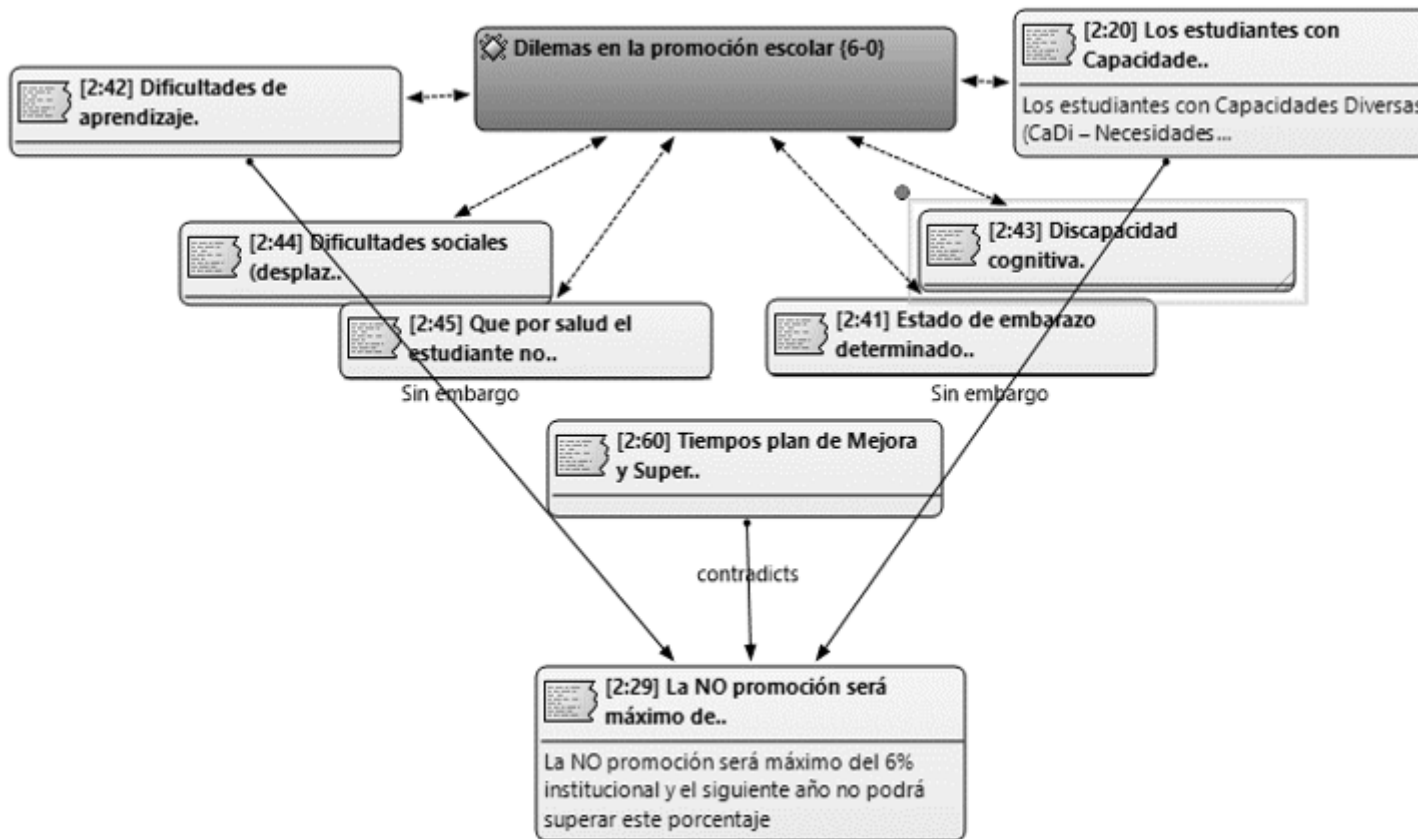
Fuente: Elaboración propia

Figura 20. Red código SIEE-C1-3.3



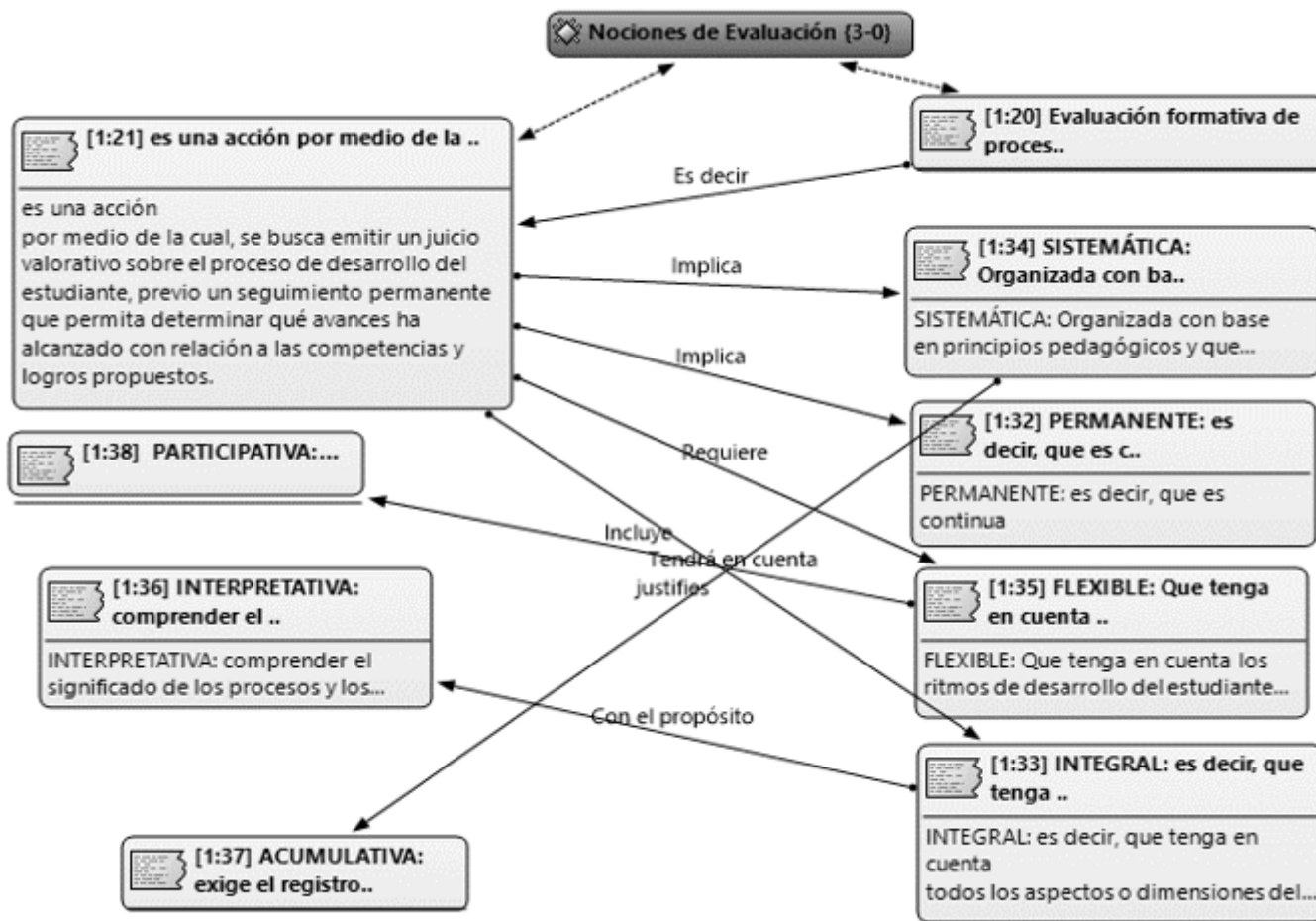
Fuente: Elaboración propia

Figura 21. Red código SIEE-C1-3.4



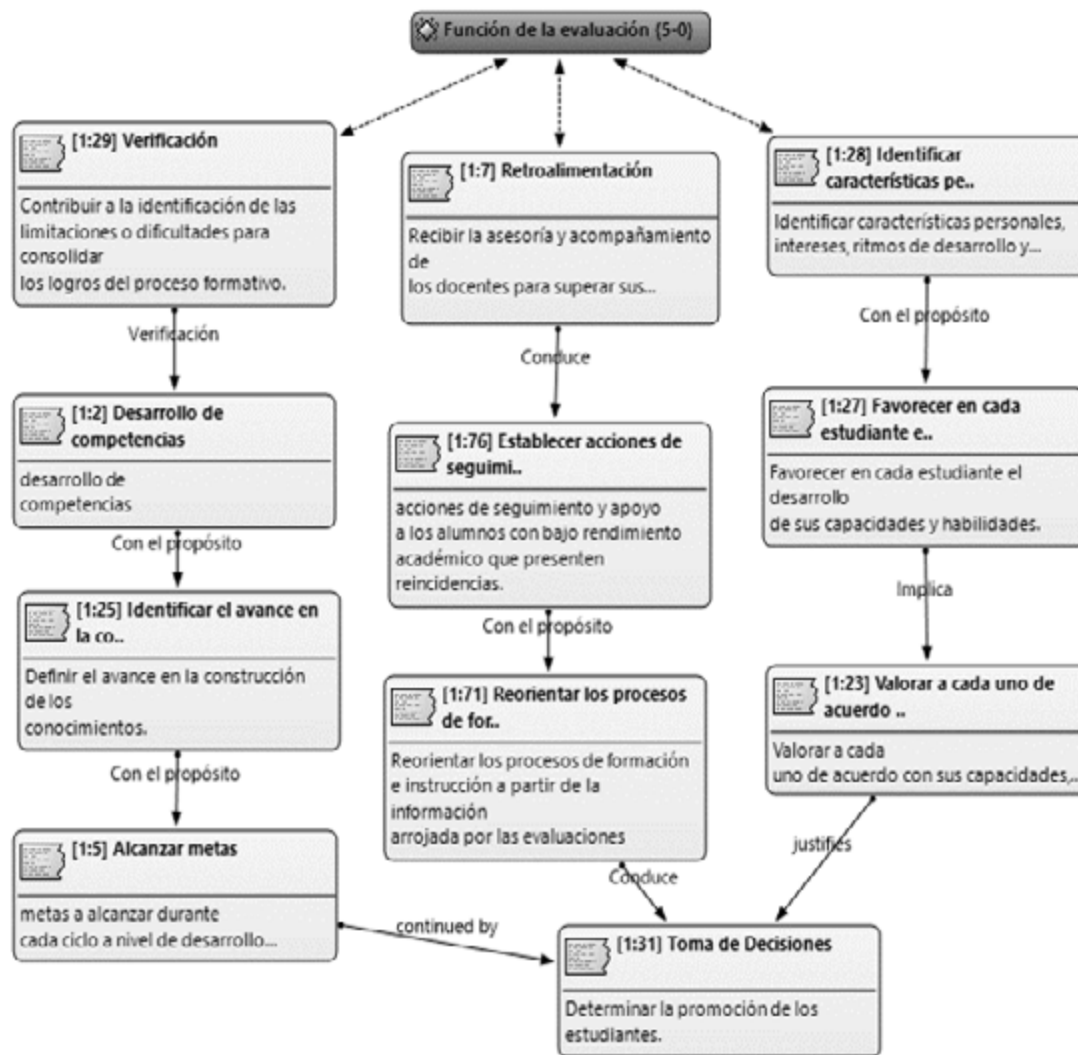
Fuente: Elaboración propia

Figura 22. Red código SIEE-C2-1.1.



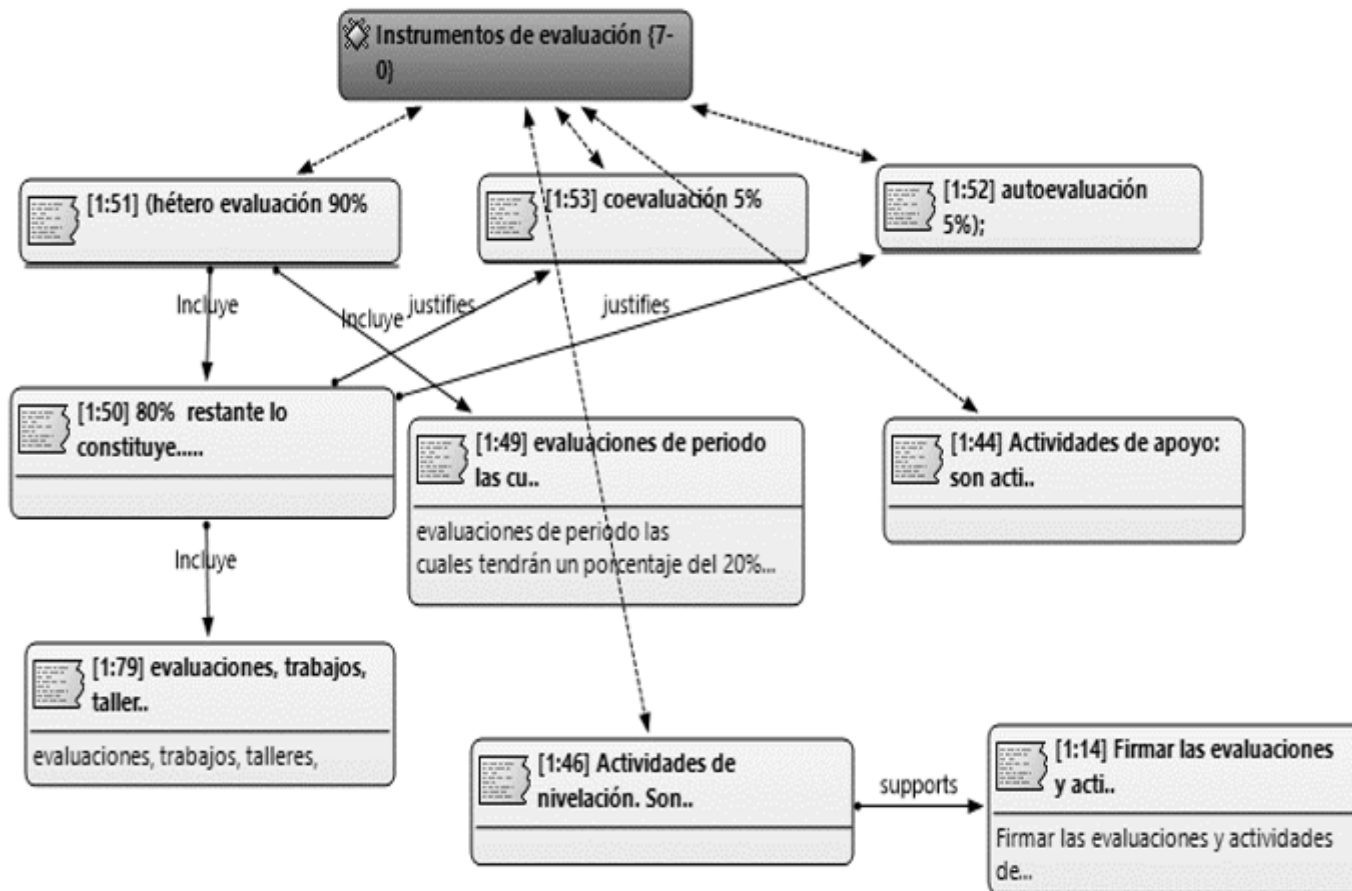
Fuente: Elaboración propia

Figura 23. Red código SIEE-C2-1.2



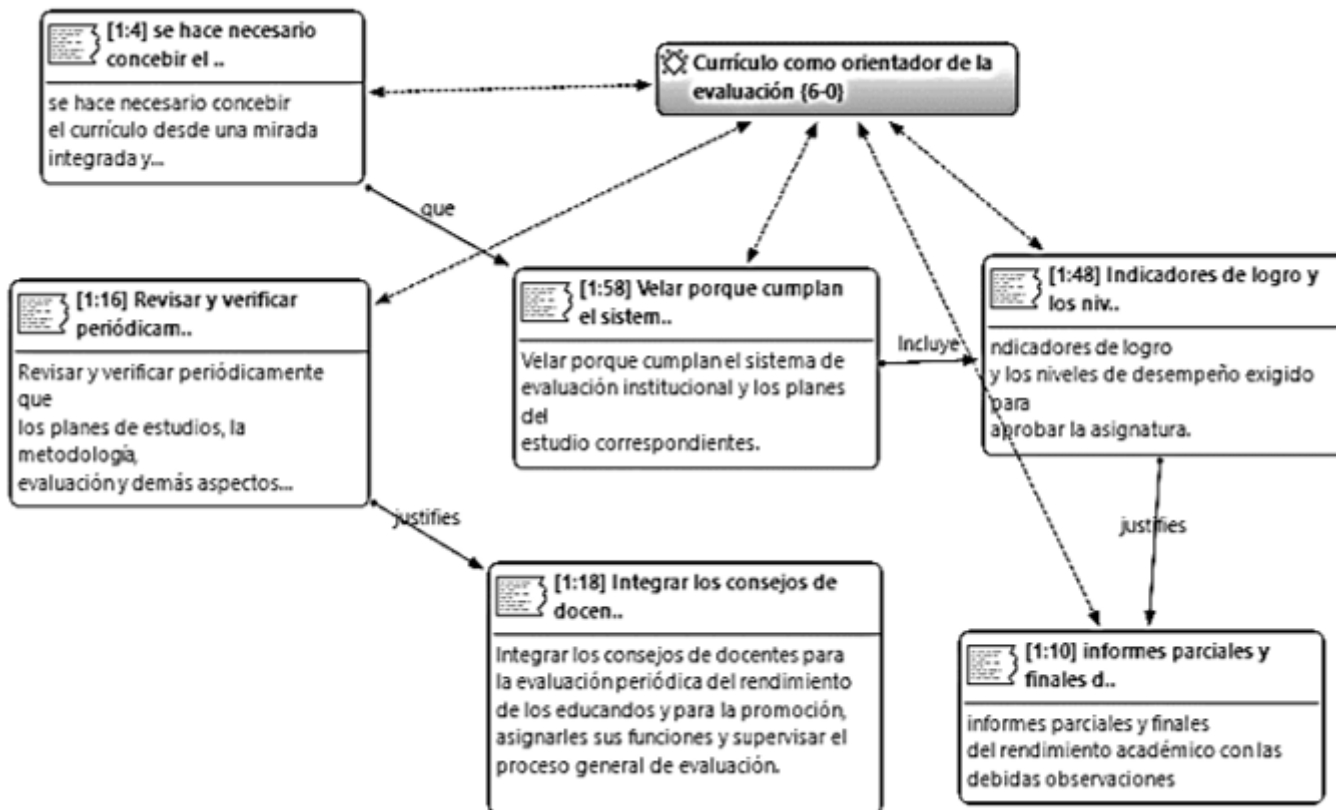
Fuente: Elaboración propia

Figura 24. Red código SIEE-C2-1.3



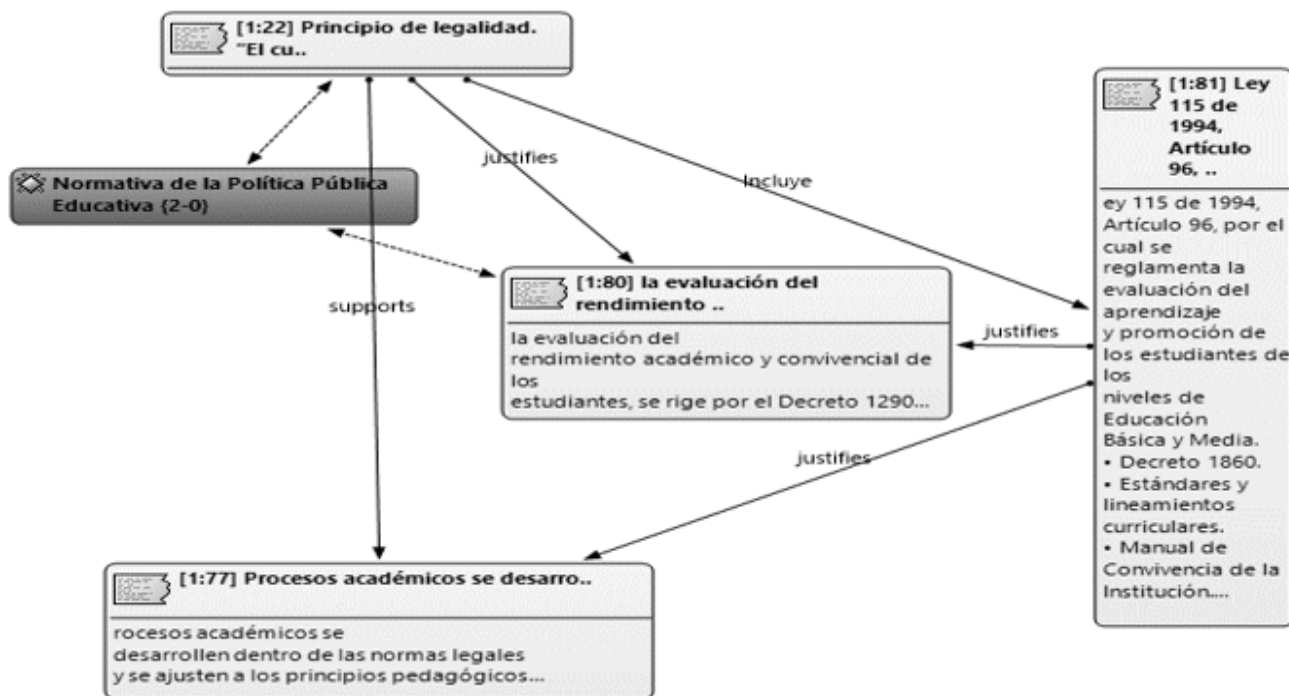
Fuente: Elaboración propia

Figura 25. Red código SIEE-C2-1.4



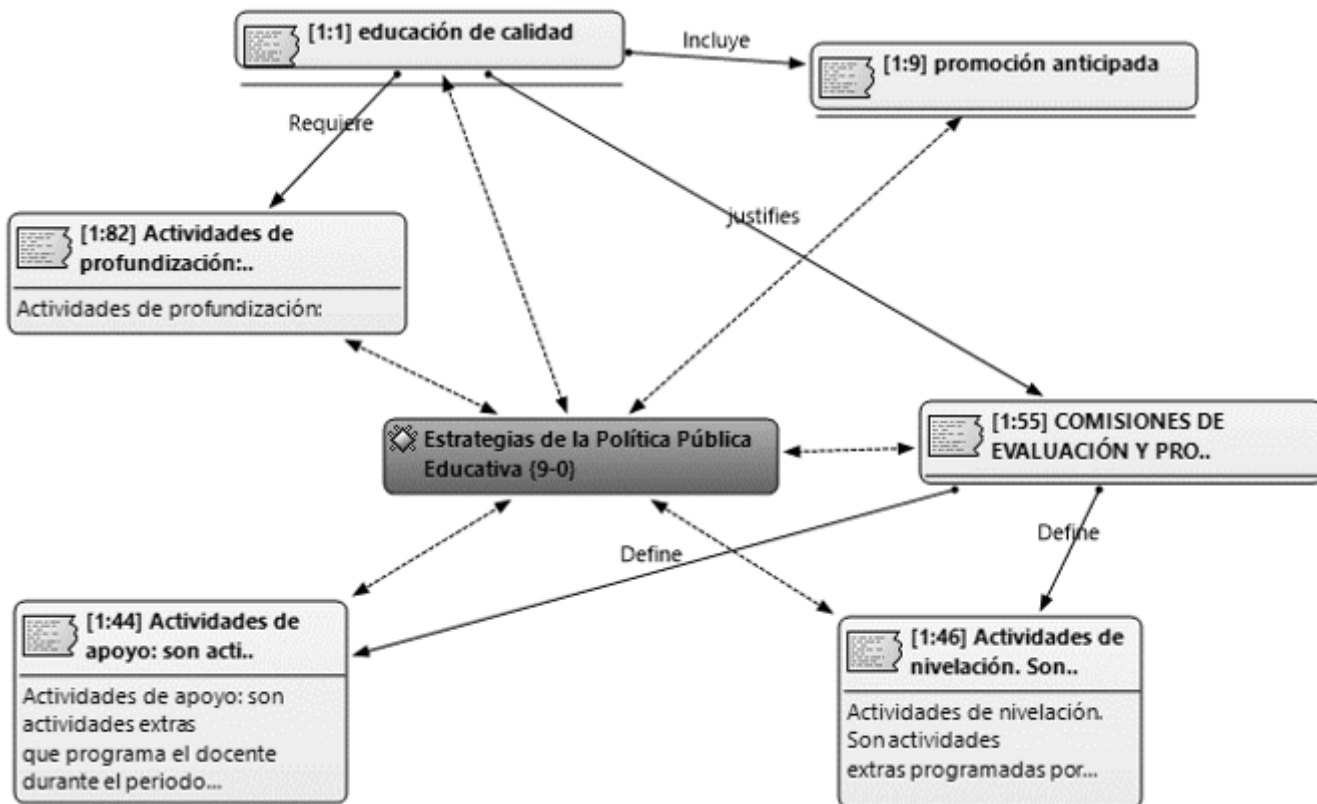
Fuente: Elaboración propia

Figura 26. Red código SIEE-C2-2.1



Fuente: Elaboración propia

Figura 27. Red código SIEE-C2-2.2



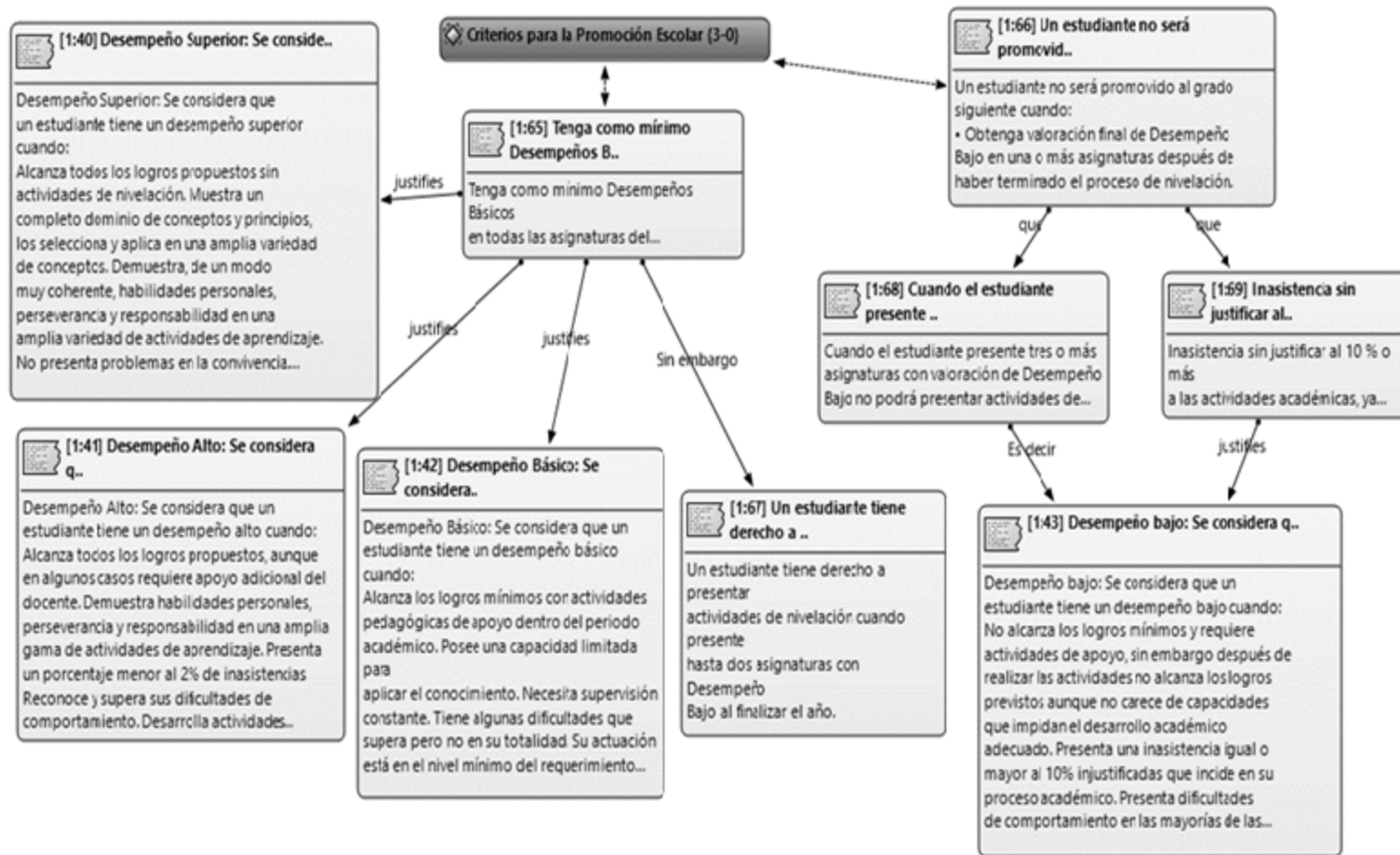
Fuente: Elaboración propia

Tabla 36. Citas código SIEE-C2-3.2



Fuente: Elaboración propia

Figura 29. Red código SIEE-C2-3.3



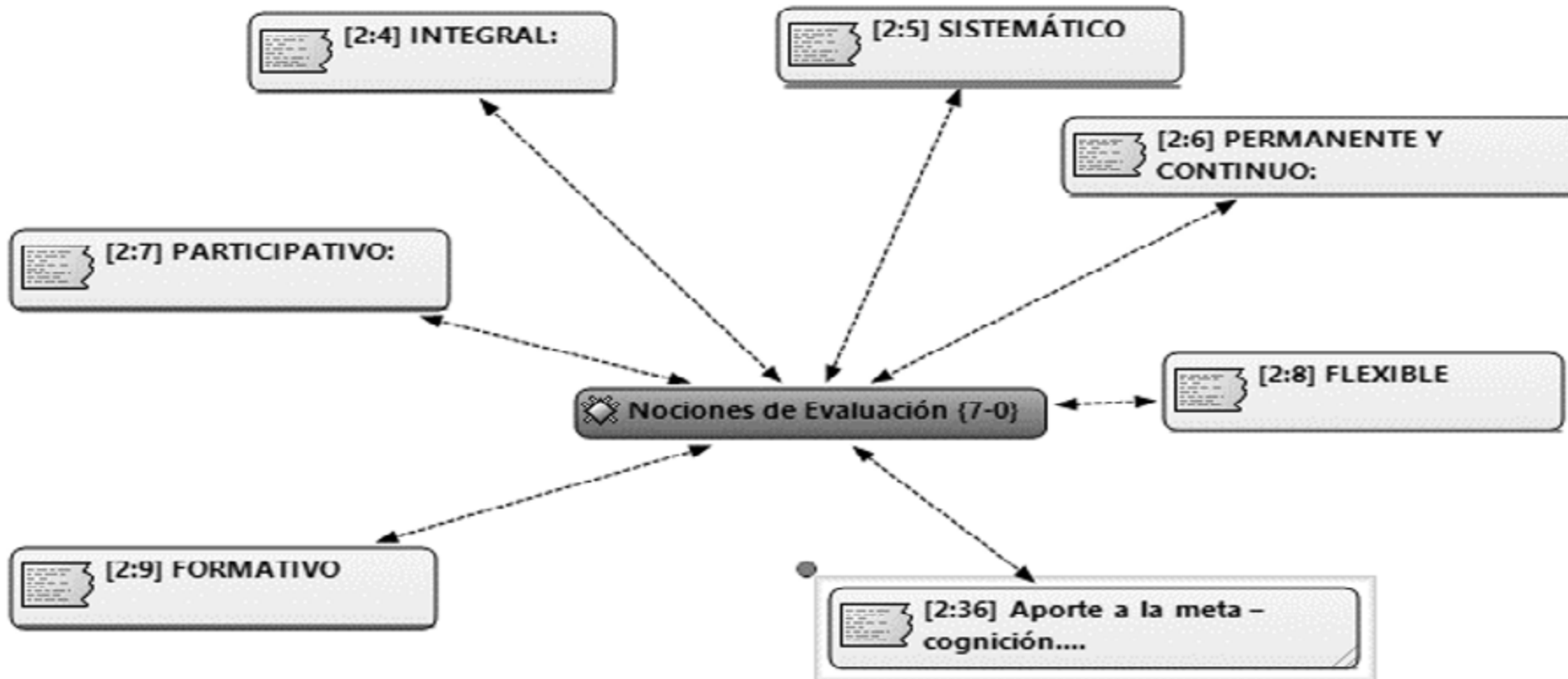
Fuente: Elaboración propia

Figura 30. Red código SIEE-C2-3.4



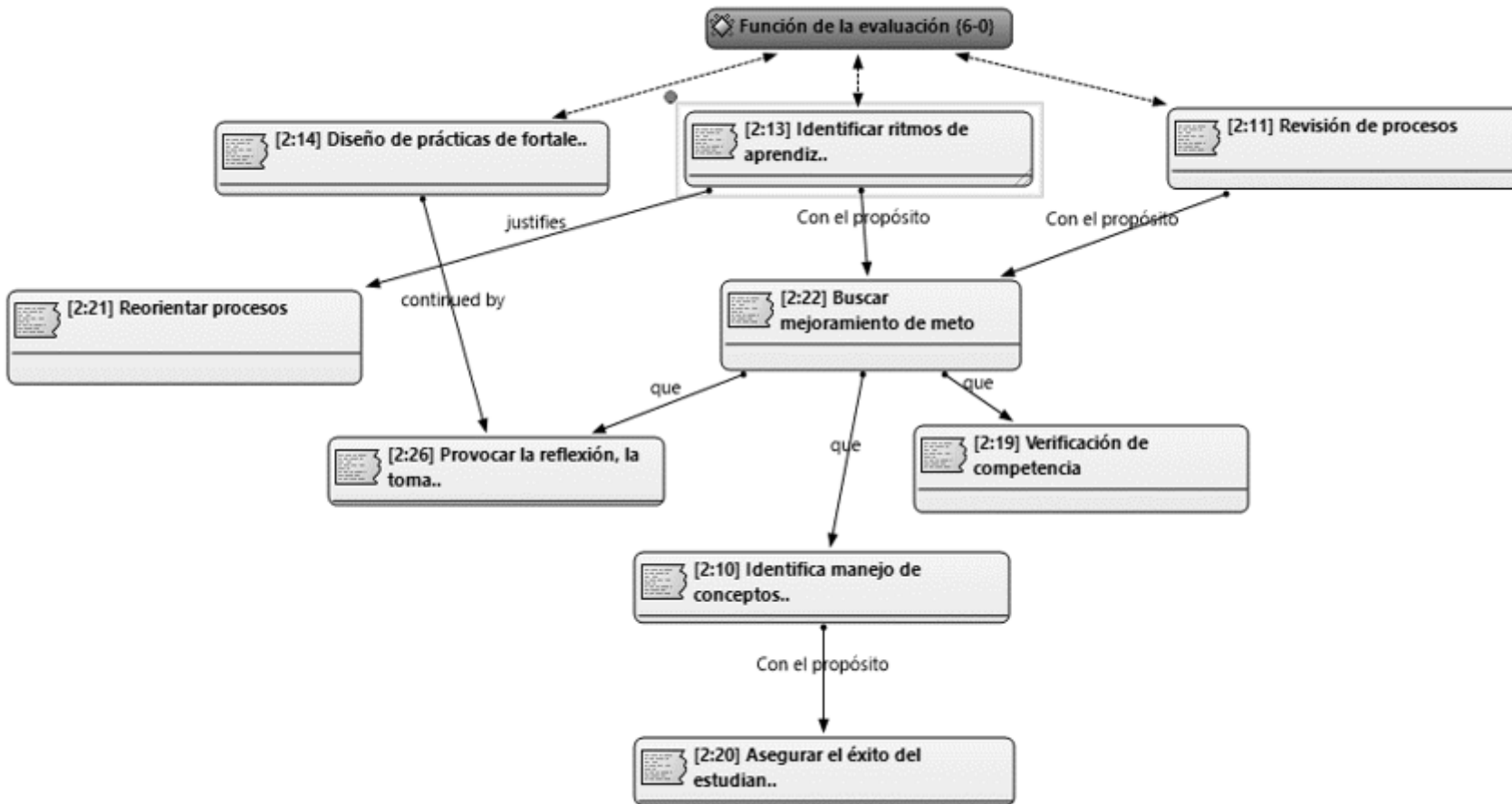
Fuente: Elaboración propia

Figura 31. Red código SIEE-C3-1.1



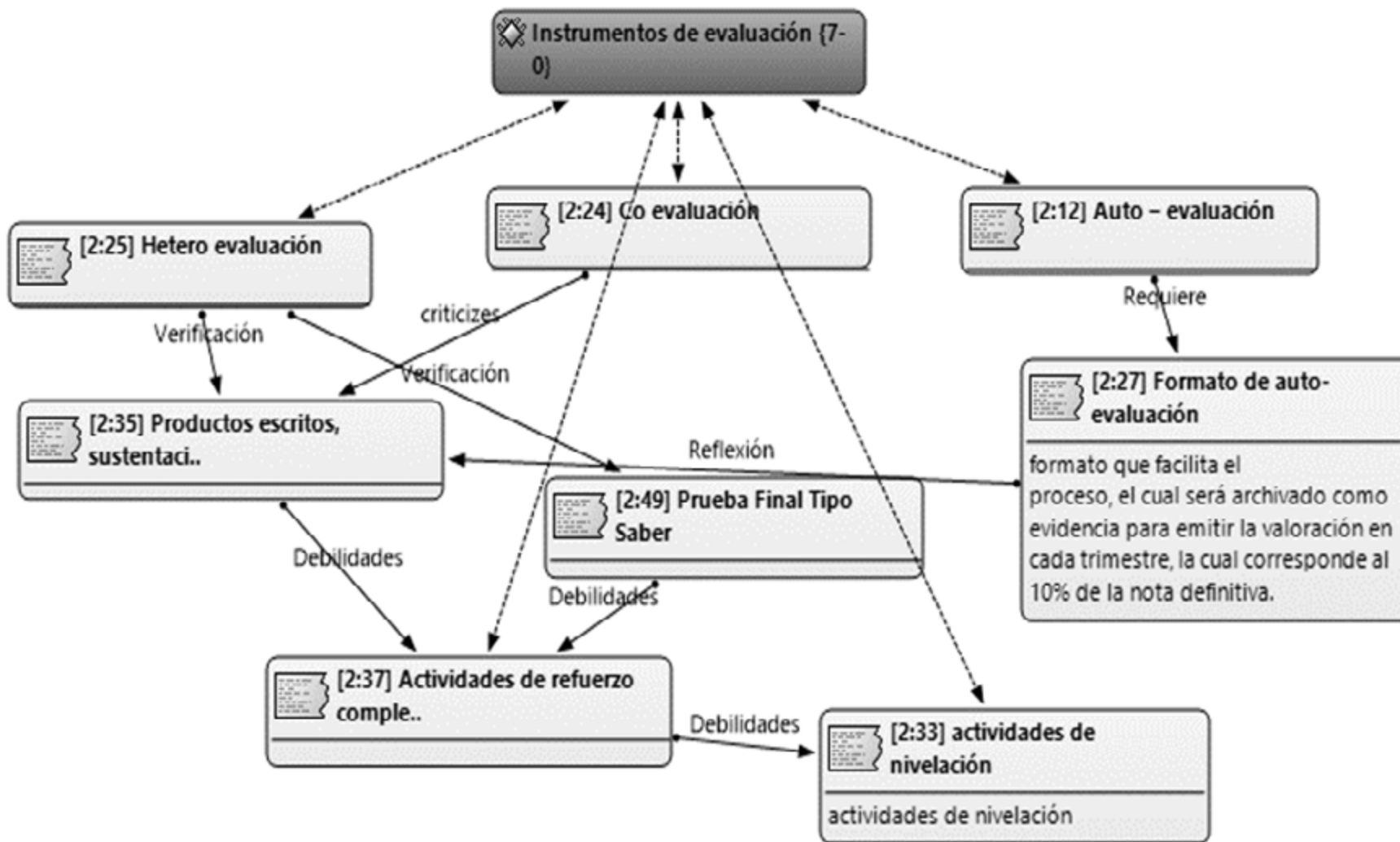
Fuente: Elaboración propia

Figura 32. Red código SIEE-C3-1.2



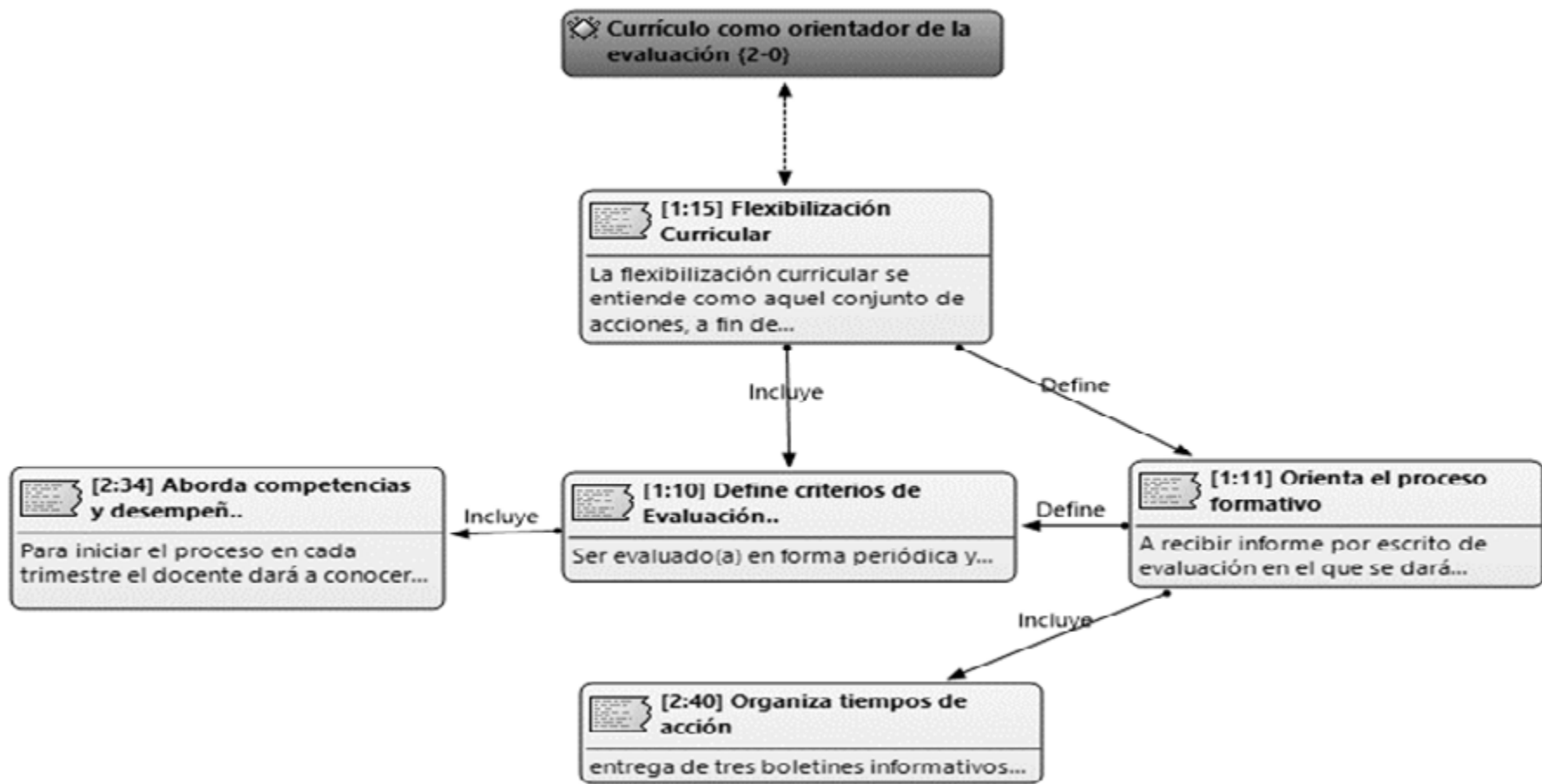
Fuente: Elaboración propia

Figura 33. Red código SIEE-C3-1.3



Fuente: Elaboración propia

Figura 34. Red código SIEE-C3-1.4



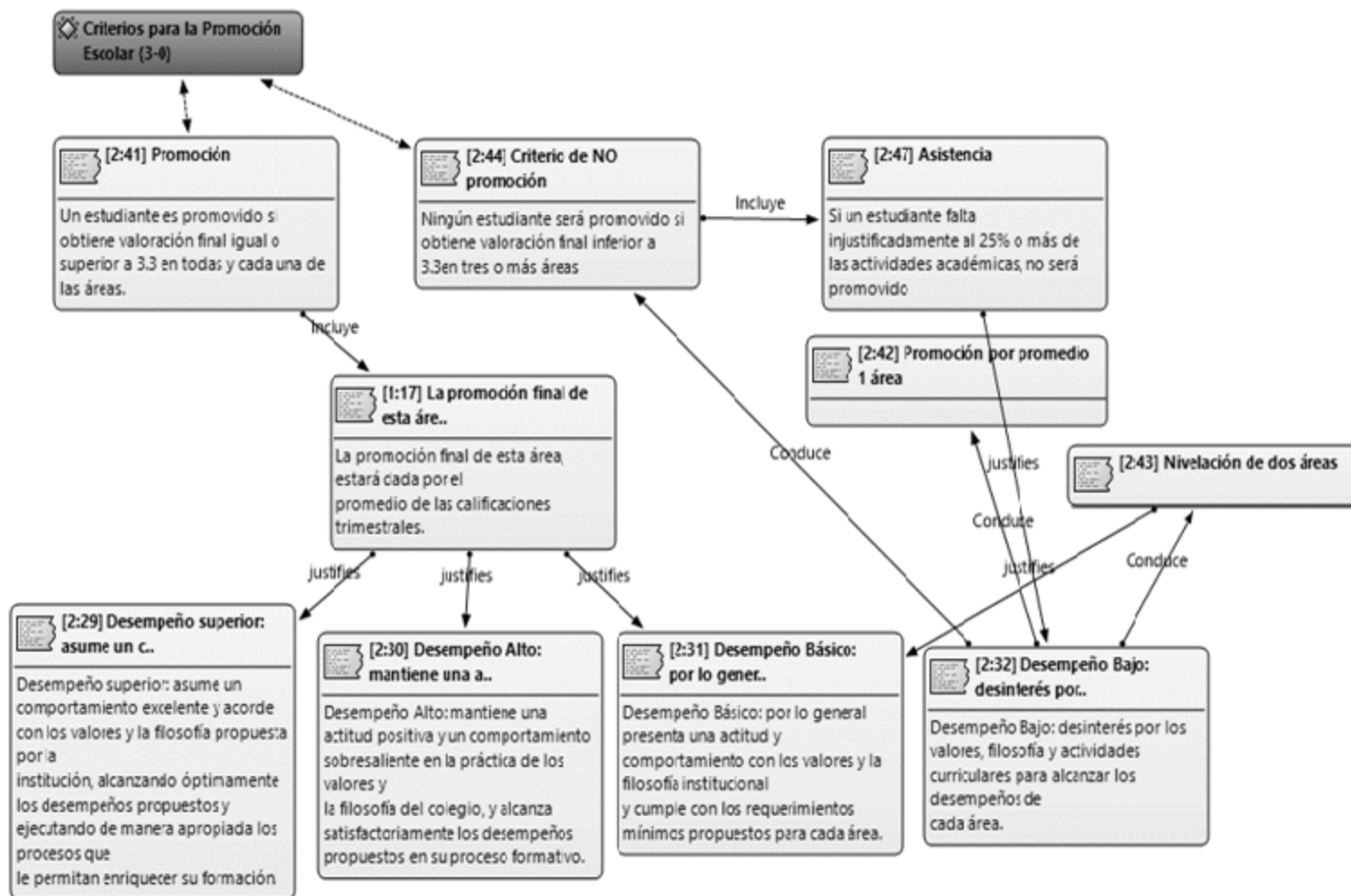
Fuente: Elaboración propia

Figura 35. Red código SIEE-C3-2.1



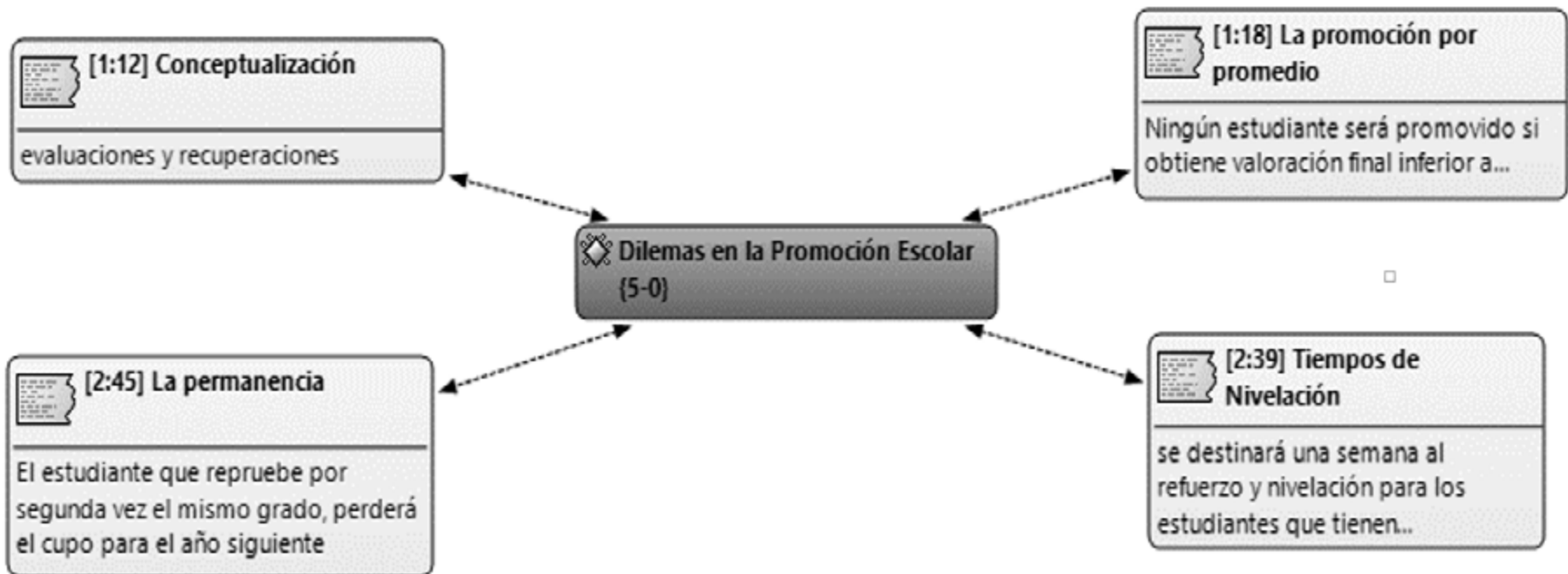
Fuente: Elaboración propia

Figura 36. Red código SIEE-C3-3.3



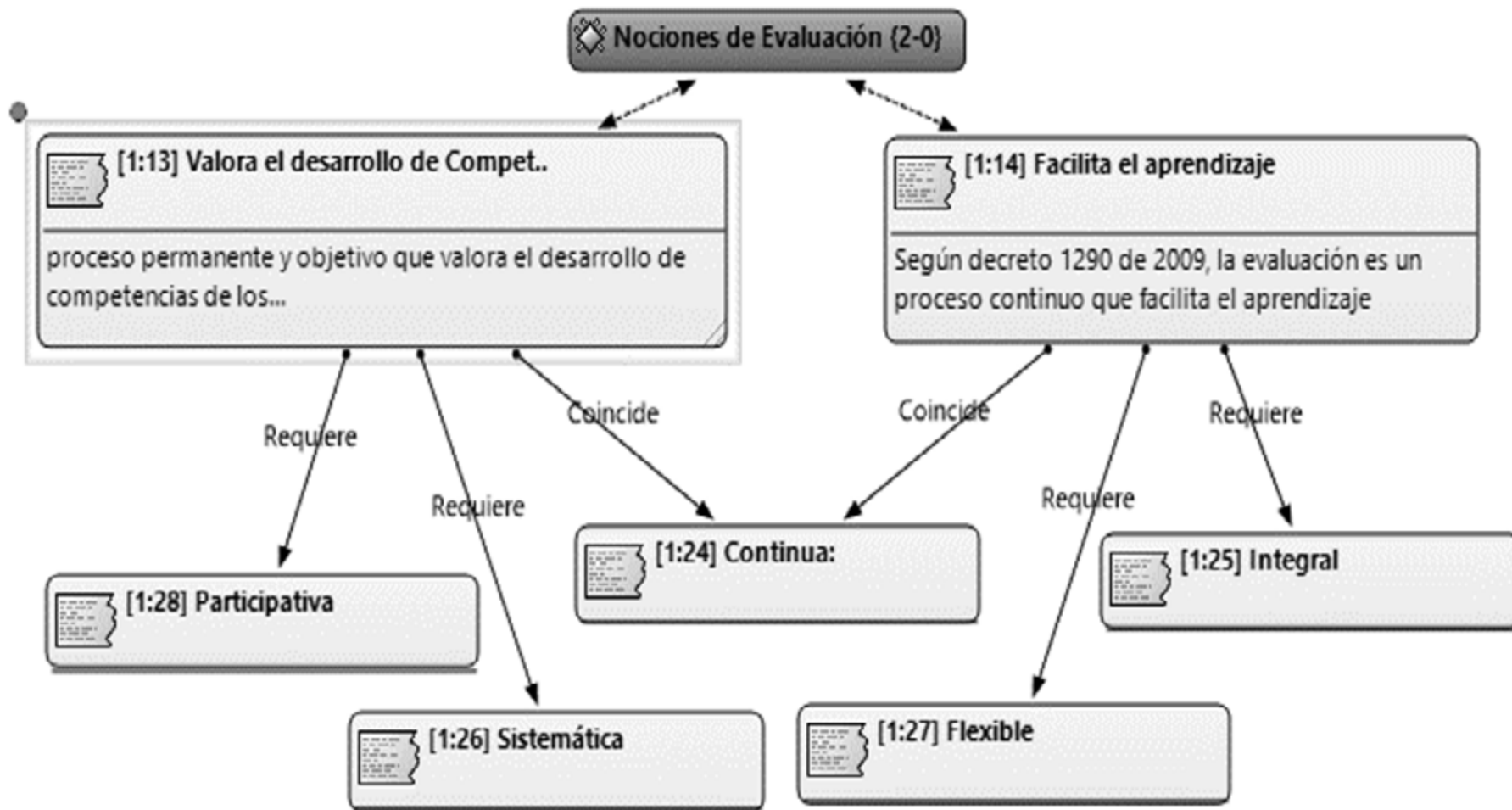
Fuente: Elaboración propia

Figura 37. Red código SIEE-C3-3.4



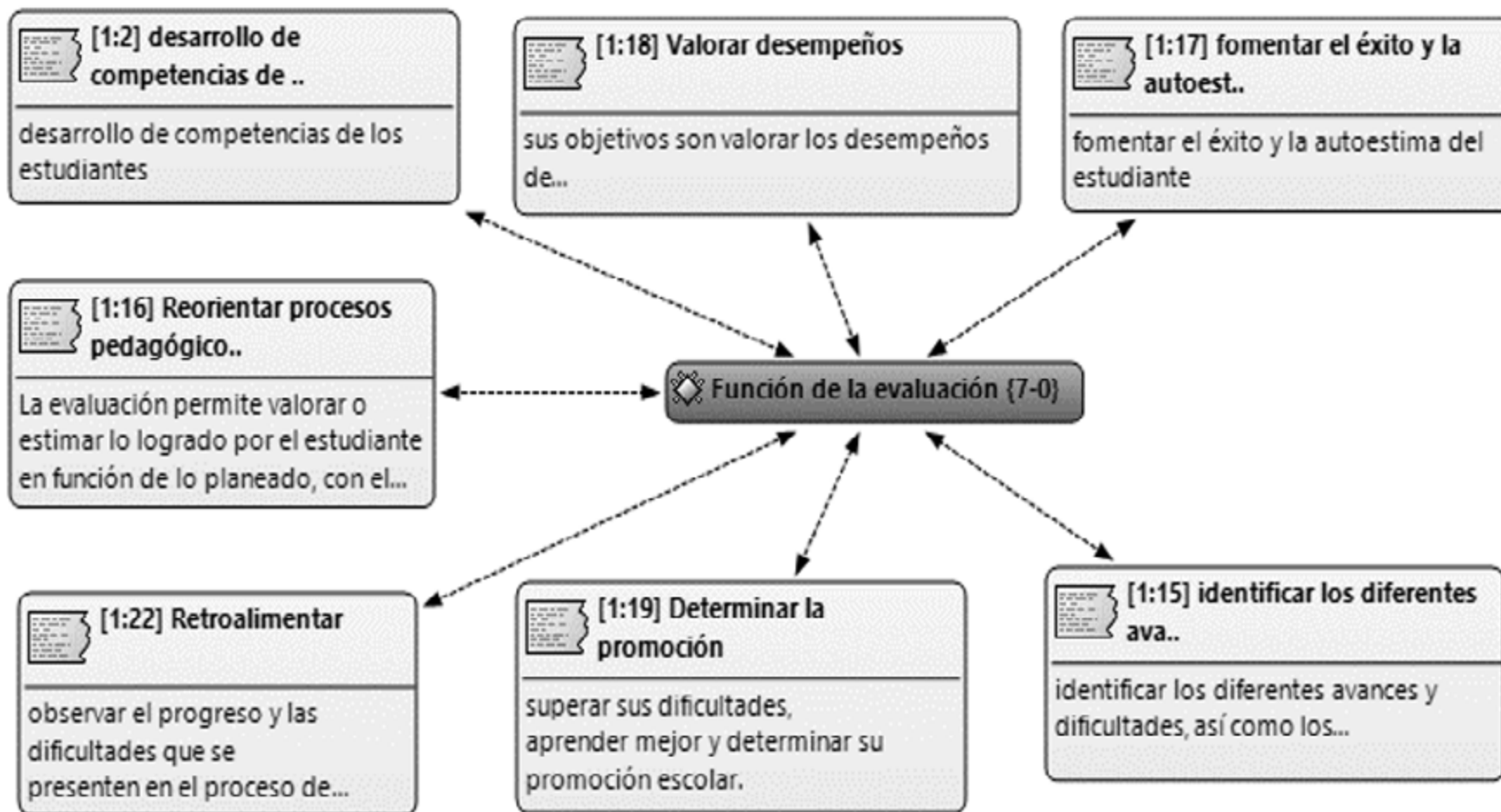
Fuente: Elaboración propia

Figura 38. Red código SIEE-C4-1.1



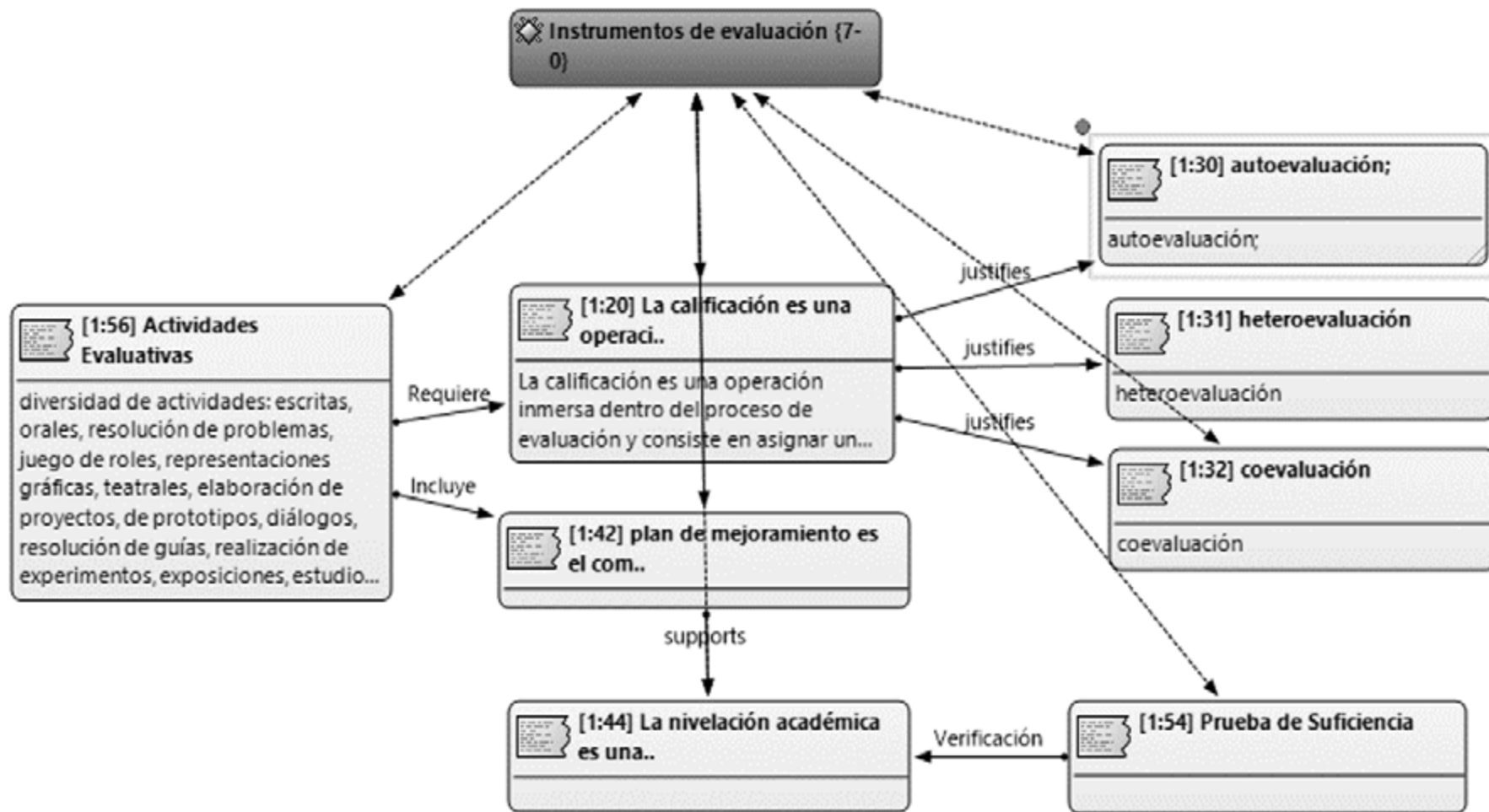
Fuente: Elaboración propia

Figura 39. Red código SIEE-C4-1.2



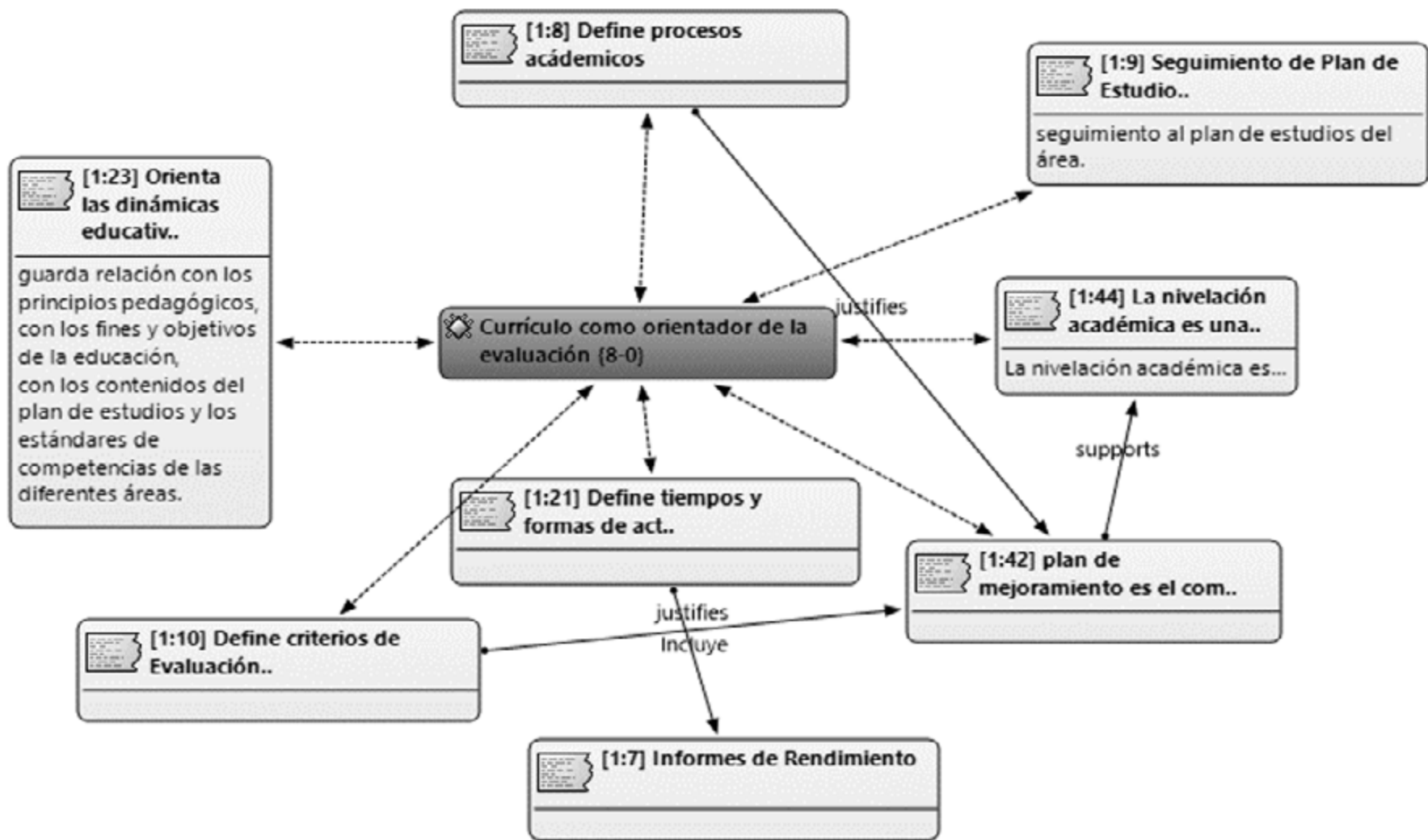
Fuente: Elaboración propia

Figura 40. Red código SIEE-C4-1.3



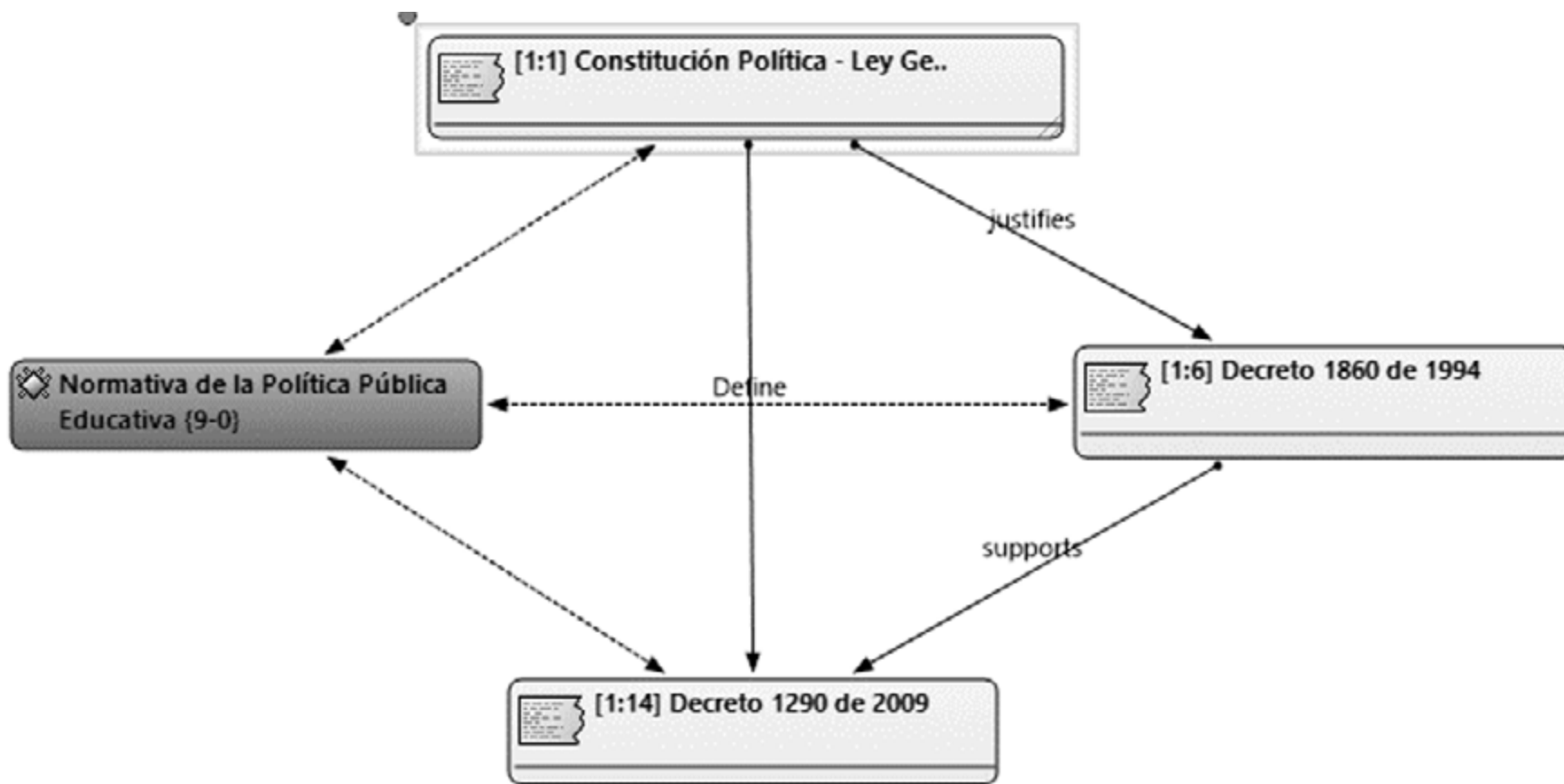
Fuente: Elaboración propia

Figura 41. Red código SIEE-C4-1.4



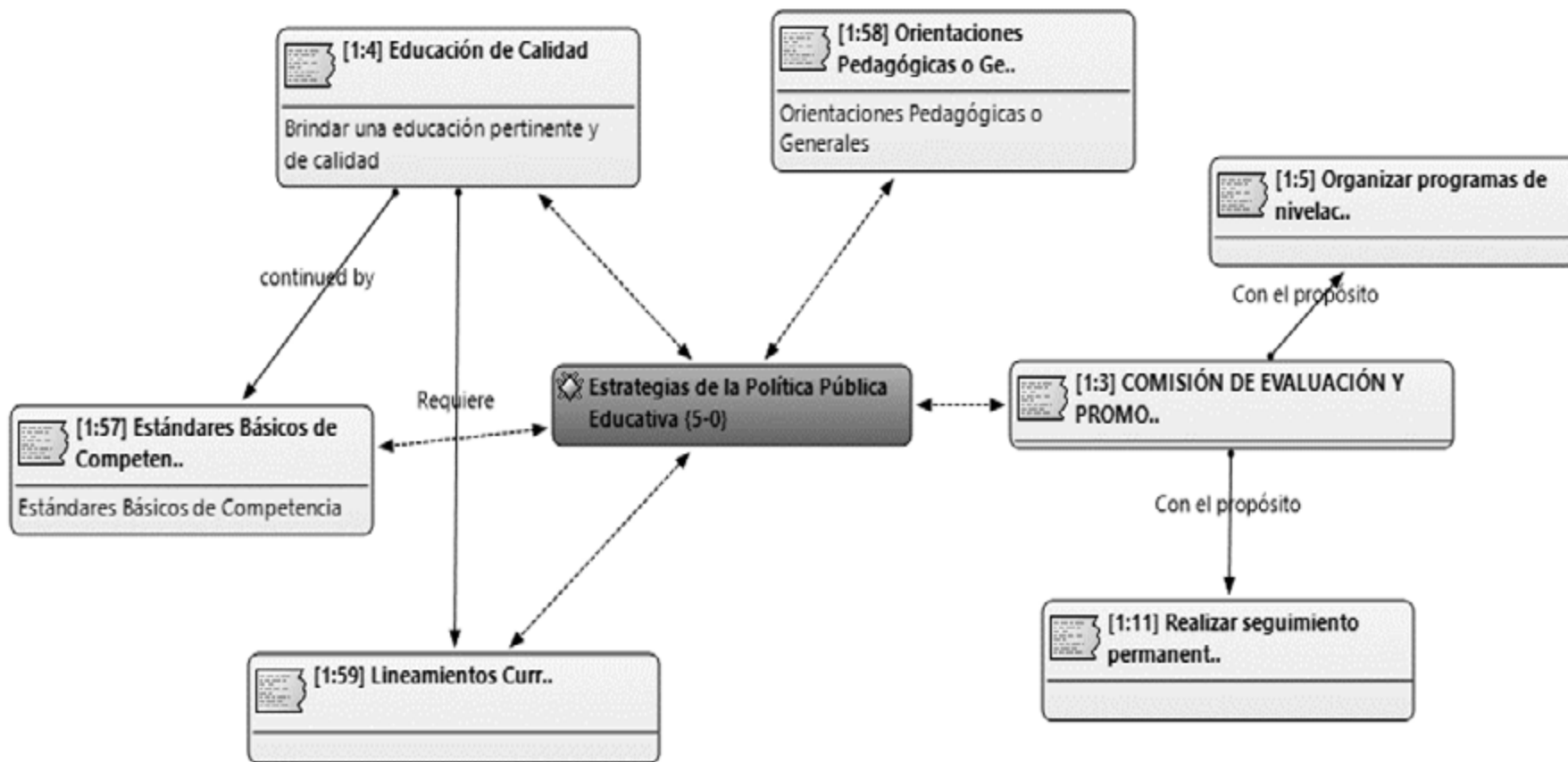
Fuente: Elaboración propia

Figura 42. Red código SIEE-C4-2.1



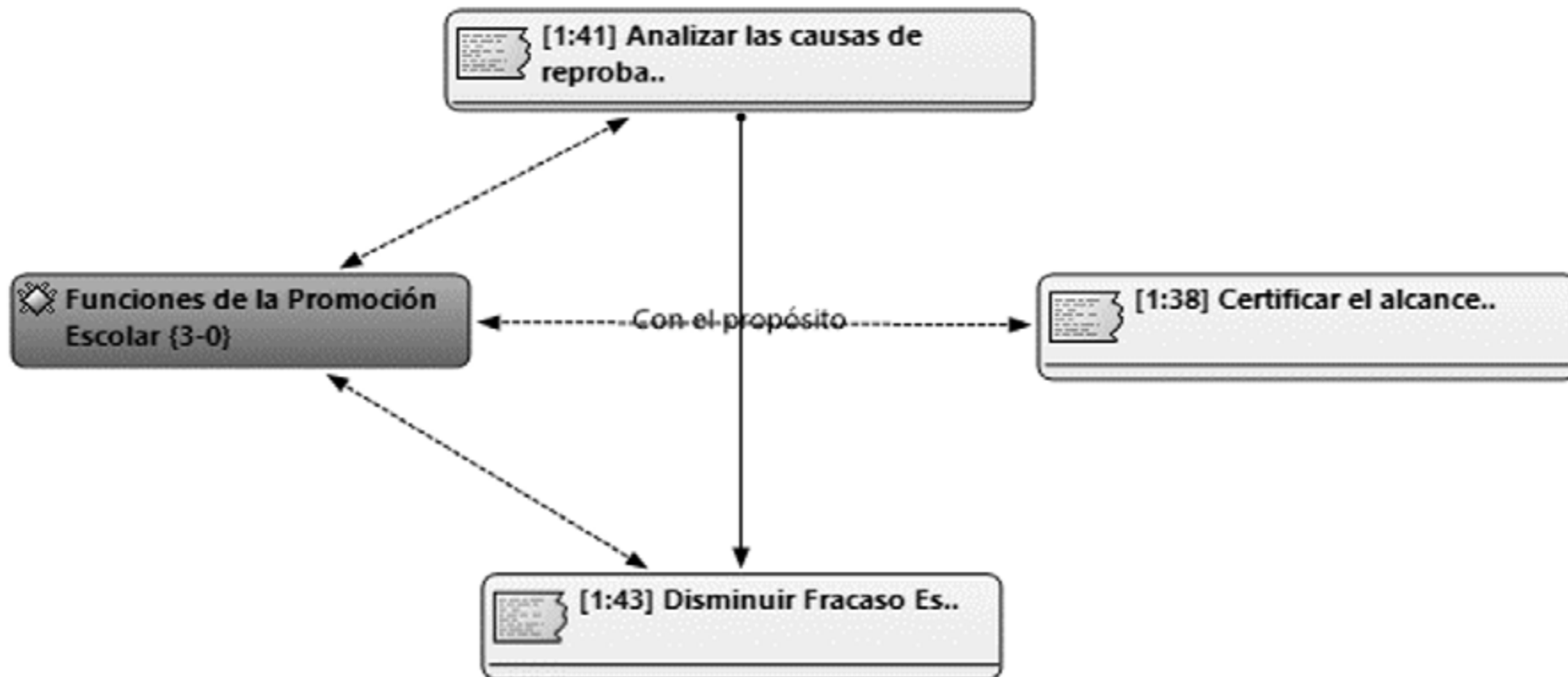
Fuente: Elaboración propia

Figura 43. Red código SIEE-C4-2.2



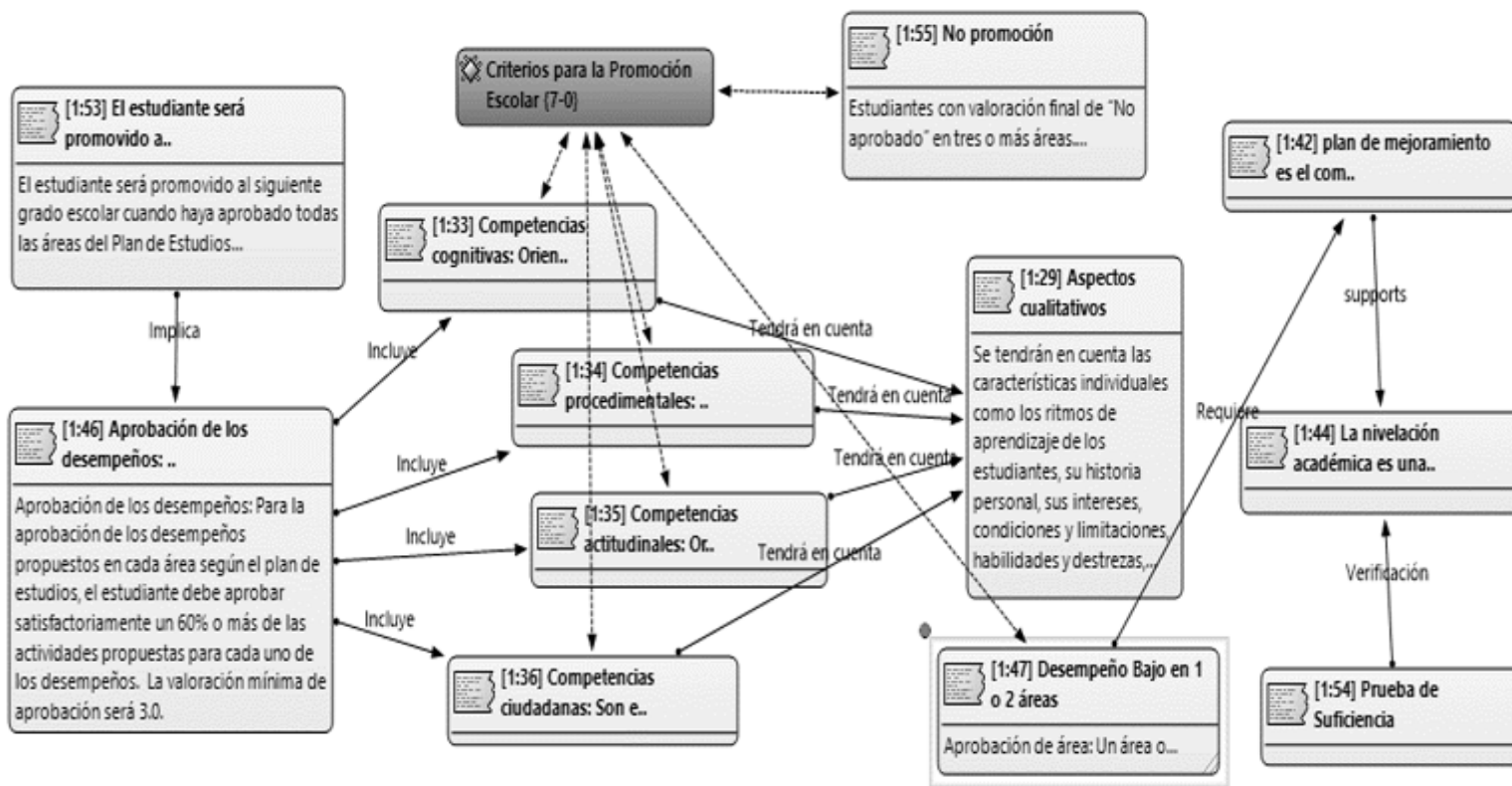
Fuente: Elaboración propia

Figura 44. Red código SIEE-3.2



Fuente: Elaboración propia

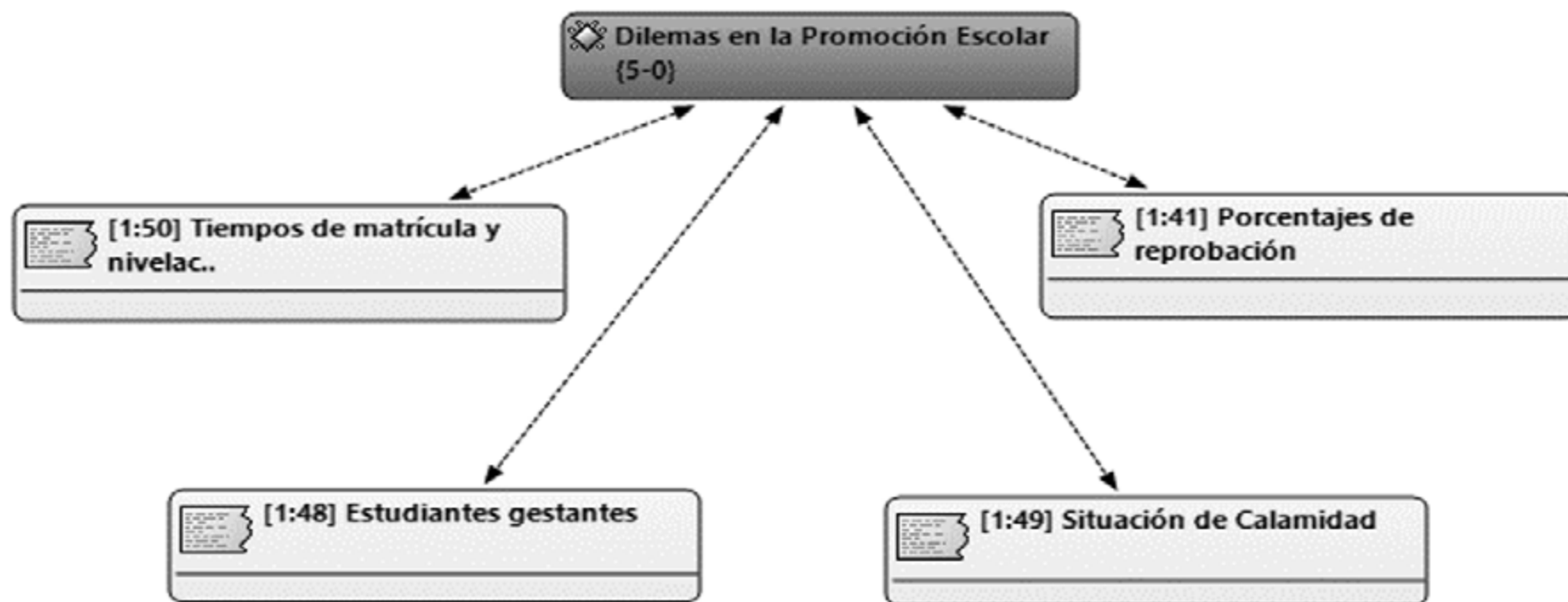
Figura 45. Red código SIEE-C4-3.3



Fuente: Elaboración propia



Figura 46. Red código SIEE-C4-3.4



Fuente: Elaboración propia