

Fecha recibido: 3 de agosto de 2018 · Fecha aprobado: 19 de septiembre de 2018

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA RÚBRICA EVALUATIVA A PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS¹

¹Iniciativa de liderazgo sobre hábitos de vida he inclusión de niños, niñas y jóvenes en fundación Funpaz.

Ángel Andrés López Trujillo

Licenciado en Educación Básica, con énfasis en Educación Física Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesor investigador de la Universidad Católica de Manizales, programas de Especialización en Gerencia Educativa y Especialización en Evaluación Pedagógica. Profesor de la Universidad de Caldas adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos, asesor de Prácticas Educativas de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Integrante de los grupos de investigación "Educación y Formación de Educadores –EFE", UCM, y "Mundos Simbólicos, estudios en educación y vida cotidiana", Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. orcid.org/0000-0002-6421-2032 Índice H 1. angelandresprofe@gmail.com

María del Pilar Marín Giraldo

Enfermera de la Universidad de Caldas. Epidemióloga de la Fundación Universitaria del Área Andina, Pereira. Magíster en Salud Pública de la Universidad Autónoma de Manizales. Docente Investigadora de la Universidad Católica de Manizales. Integrante del grupo de investigación "Comunicación en Salud", Manizales, Colombia. orcid.org/0000-0002-0225-2741 mapimarin@ucm.edu.co

María Beatriz Escobar Escobar

Enfermera, Universidad de Caldas. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Caldas. Especialista en Administración en Salud, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Enfermería Materno-Infantil, Universidad del Valle. Estudiante Doctorado en Pensamiento Complejo, Multiversidad. Docente Asistente, Universidad Católica de Manizales. Integrante del grupo de investigación "Comunicación en Salud", UCM, Manizales, Colombia. orcid.org/0000-0002-0419-9032 maescobar@ucm.edu.co

Origen del artículo

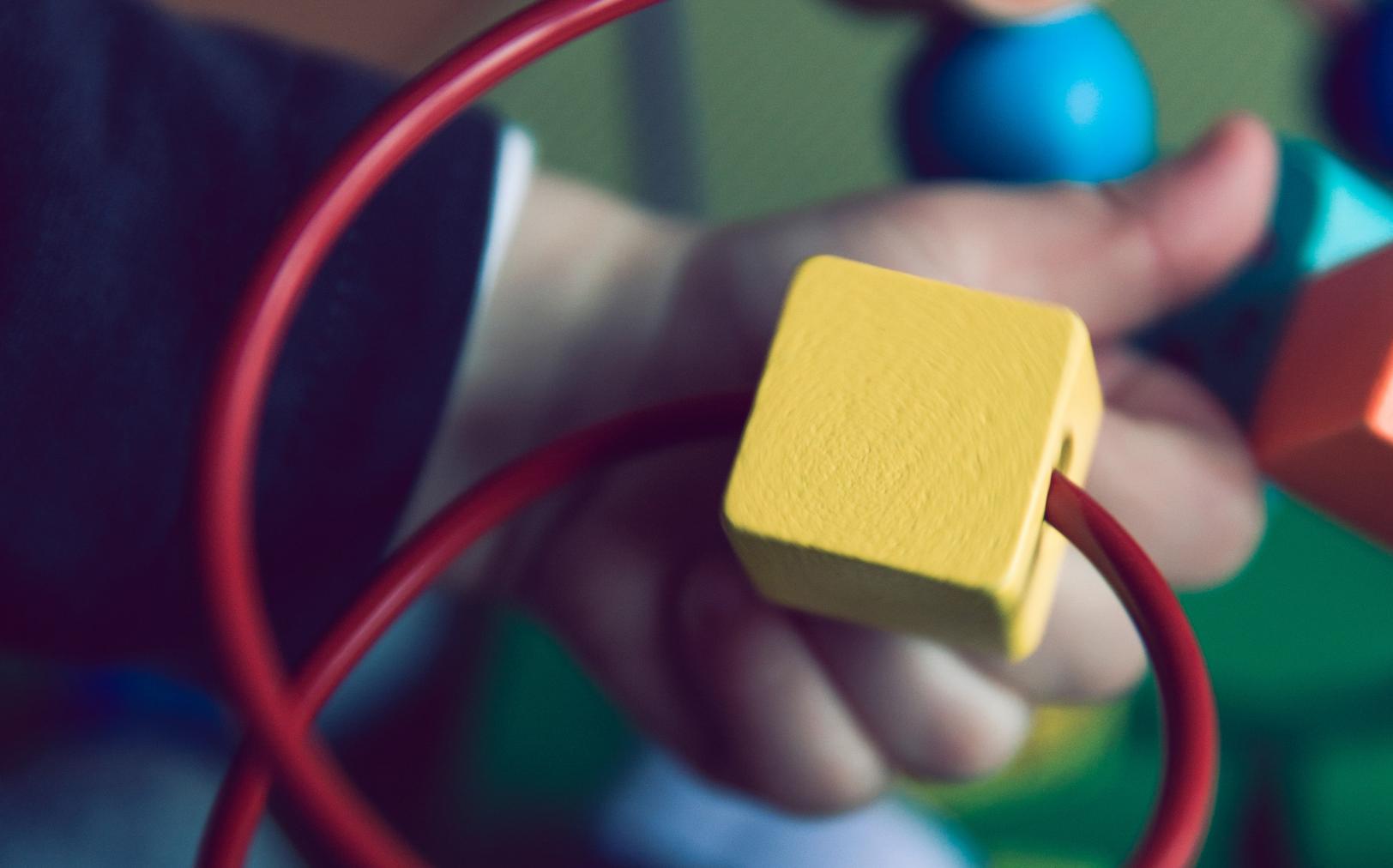
Artículo que deriva del proyecto "Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida", adscrito a los grupos de investigación "Educación y Formación de Educadores –EFE", Categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación, "Comunicación en Salud", de la Facultad de Ciencias de la Salud Salud y la Unidad de Proyección Social de la Universidad Católica de Manizales en convenio con la Fundación FUNPAZ, Manizales, Colombia.

Cómo citar este artículo

López-Trujillo, A., Marín-Giraldo, M. y Escobar-Escobar, M. (2018). Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 38-59.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.112>



DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA RÚBRICA EVALUATIVA A PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS

Objetivo: desarrollar relaciones teóricas de evaluación, pedagogía e inclusión a través de la presentación del diseño de la rúbrica evaluativa con escala liker para objetividad del proceso evaluativo. **Metodología:** investigación acción-participación desarrollada así: 1) participación comunitaria, 2) indagación protagónica de la realidad, 3) determinación de necesidades, 4) relaciones teóricas y prácticas desde la evaluación, 5) diseño aplicación de la rúbrica evaluativa para los planes de acción formativos. **Resultados:** Se evidencian incrementos progresivos entre la evaluación inicial y la final en las tres temáticas abordadas sobre hábitos saludables. **Conclusión:** se define claramente la evaluación como práctica pedagógica, social, ética y técnica, que genera conocimiento y promueve reflexiones en la manera de evaluar personas.

Palabras clave: educación, evaluación formativa, salud, diferencia individual.

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF AN EVALUATIVE RUBRIC TO PEOPLE WITH DIVERSE CAPACITIES

Objective: to develop theoretical relationships of evaluation, pedagogy and inclusion through the presentation of a liker scale evaluative rubric for the objectivity of the evaluative process. **Methodology:** action-participation research, developed as follows: 1) Communitarian participation, 2) leading inquiry of reality, 3) establishment of needs, 4) The theoretical-practical relationships of the evaluation, 5) design and application of the evaluative rubric for the educational action plans. **Results:** there is evidence of progressive growth between the initial and the final evaluation in the three different topics regarding healthy habits. **Conclusion:** evaluation is clearly defined as a pedagogical, social, ethical, and technical practice that generates knowledge and promotes reflections on the proper manner to evaluate.

Key words: education, formative evaluation, health, individual difference.

Hay evaluadores que clasifican y etiquetan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito. La política de etiquetado, como certeramente explica Michael Apple (1986) no se realiza de manera casual: Es decir, que es más fácil que se apliquen etiquetas de bajo potencial a personas de clases menos pudientes, culturalmente depauperadas o de escasa expectativa intelectual. (Santos, 2003, p. 73)

Introducción

La fundación Funpazes una institución que tiene a cargo niños con discapacidad física y mental de diez departamentos de Colombia. El 90% de ellos están en proceso de abandono o adoptabilidad, bajo la custodia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. Funpaz trabaja hace varios años por la salud mental de 138 niños aproximadamente, quienes presentan capacidades diversas. Con ellos se busca, en primera instancia, restablecer sus derechos y formar en ellos el liderazgo, además de posibilitar nuevos aprendizajes, generando inclusión social entre pares. Para este trabajo se realizó un diagnóstico de las necesidades de la comunidad, con el propósito de formular intervenciones de manera prioritaria.

Es así como se elaboran planes de acción formativos para 5 líderes de cada uno de los grupos que posee la institución, quienes llevan estos aprendizajes a sus pares y enseñan los conocimientos adquiridos a los niños, niñas y jóvenes en la institución; es una iniciativa mediada por la evaluación de hábitos de vida que se realiza en tres momentos: inicial, de proceso, y final. Los planes pretenden lograr la interiorización de nuevos aprendizajes¹.

1. Práctica pedagógica evaluativa en contextos socio educativos

Evaluar implica el uso de técnicas y metodologías basadas en conceptos y argumentos teóricos necesarios para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, interpretar tal

¹Al respecto Zambrano (2009) brinda una comprensión más clara de los aprendizajes a luz de la pedagogía de Philippe Meirieu, que promueve una educación más para la vida y no en función del saber entendido como academia.

asunto resulta complejo y más al momento de ponerlo en práctica. Es así como se promueve la iniciativa de liderazgo como una apuesta pedagógica para la salud, una intervención social generadora de otras prácticas sociales² que aportan a los hábitos saludables³ de personas con discapacidad física y mental a través de un plan de acción formativo. Dicho plan es mediado por la evaluación pedagógica entendida como la evaluación formativa expresada desde autores como Santos (2015), lafrancesco (2015), Pérez, (2005), Flórez (2003), De Zubiría (2017) entre otros, como aquella evaluación que ha trascendido el paradigma tradicional, punitivo de castigo y que busca el sentido humano de la práctica pedagógica evaluativa. Esta perspectiva es inspirada en el modelo pedagógico personalizante y liberador de la Universidad Católica de Manizales.

La evaluación se comprende desde el paradigma cualitativo y según ello se desarrollan procesos de acompañamiento a los aprendizajes de los sujetos que se evalúan, siempre con enfoque de inclusión social desde la *pedagogía diferencial* (Jiménez y González, 2011), y la *diversidad* (Ramos, 2012). El acompañante utiliza la evaluación pedagógica como pretexto para el acompañamiento de la autoformación, el autorreconocimiento (Mulsow, 2000) y el autoconcepto (Franco, Álvarez y Ramírez, 2011).

La problemática priorizada afecta la autoestima y las relaciones interpersonales, lo cual genera en el sujeto pérdida de interés por sí mismo; por ello se apuesta por reconocer la práctica pedagógica evaluativa como una acción educativa desde un *enfoque socio cultural* en prácticas sociales en lo educativo y lo pedagógico, cuando se

²Respecto a la práctica social se afirma que: "La práctica social debe ser considerada como expresión de toda la humanidad del ser humano representada en sus imaginarios sociales; esto es, que debe reconocer, en primer lugar, que el ser humano, quien realiza la práctica social es un ser socializado, o sea que cuando interactuamos con alguien, ese alguien es de por sí y por herencia social, un sujeto con un complejo entramado socio/histórico el cual influye en una práctica social" (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016, p. 260).

³Hábitos y estilos de vida saludables como el peso corporal, la actividad física, la buena higiene personal y un ambiente limpio influyen en nuestra salud (FAO, 2013).

quiere intervenir en la formación de sujetos con discapacidad, entendida esta como posibilidad o potencialidad a partir de las diferencias a la luz de un acompañamiento pedagógico, que no solo califica, sino que vela para que el sujeto supere sus miedos, sus obstáculos internos y externos, como persona que cuenta capacidades.

En este sentido, se genera en quien acompaña estos procesos formativos una necesidad de pensar maneras de *educar y, sobre todo, evaluar* los procesos formativos de personas en condiciones de vida diferentes y sus posibilidades de interiorizar aprendizajes en cualquier aspecto de su vida, más allá de una evaluación regulada y arbitrada de las escuelas⁴. Se piensa en la valoración y los procesos de enseñanza que son inherentes a la actividad humana de educarse.

La educación tiene lugar en todos los espacios de la vida, no solo en un escenario normalizado para ello, técnico y académico, donde se da la educación utilitaria de la sociedad; la práctica pedagógica evaluativa se eleva a todos los espacios sociales donde el sujeto en formación se *educa*. La escuela es un espacio donde se desarrolla el proceso humanizante desde el acompañamiento pedagógico en un contexto desescolarizado y es un reto de quien busca enseñar en este escenario. Esto la lleva a un plano que va más allá de planear una clase, para pensar este ejercicio como una práctica cotidiana intencionada y para revisar la manera en que se lleva a cabo la evaluación dentro del espacio escolar, Prieto y Contreras (2008) afirman que:

Tradicionalmente se ha considerado la evaluación un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde con objetivos predeterminados. Sin embargo, la evaluación escolar es un proceso mucho más complejo, pues en él confluyen una gran variedad de aspectos, algunos de ellos bastante explícitos y otros menos advertidos, dado que están implícitos. Los primeros provienen desde la escuela y están asociados a los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de

trabajo en las aulas, aspectos que no solo orientan la evaluación, sino que también la afectan. (p. 246)

La pedagogía, como parte de la educación, trasciende el espacio escolar con *situaciones, relaciones, diferencias, tensiones*, y se convierte en un aporte al problema que debe tratarse al momento de valorar aptitudes y actitudes de los sujetos, ellos tienen procesos educativos en condiciones de vida diversas que han sido abordados desde la evaluación pedagógica y la salud como pretexto formativo. Cuando se hace referencia a lo diverso en este planteamiento es por las particulares situaciones de los niños y jóvenes en el escenario de la discapacidad, la cual en este punto también se puede representar con la ausencia de conciencia que el sujeto en algunos casos evidencia sobre su calidad de vida.

El desconocimiento de aspectos esenciales sobre la autoconservación, las dificultades cognitivas, las discapacidades motrices y las limitantes afectivas, son otras variables relacionadas con el problema del cual se derivan y priorizan la convivencia, el autocuidado y la educación sexual y reproductiva. De allí se genera la reflexión, la planificación y el debate académico de profesionales en diferentes áreas de conocimiento, como la psicología, la enfermería, la educación física, el apoyo pedagógico, el trabajo social, entre otras áreas de Funpaz y de la UCM.

El autorreconocimiento del sujeto es guiado por el educador o profesional de la salud, quien orienta dicha práctica autoevaluativa flexible desde lo humano y sin limitantes técnicos y/o normativos. Jiménez y González (2011) mencionan el término *pedagogía diferencial*, la cual favorece: los procesos de formación integral; la alternativa de pensar en un proceso de aprendizaje que interese de forma autónoma al sujeto que está siendo formado; y el saber a partir de su propio análisis los aspectos de mejora.

La cuestión que se nos plantea, en tanto que profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas, necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con los que a veces se viene realizando. (Álvarez, 2007, p. 1)

⁴La escuela aquí se concebía como el edificio donde se impartían clases y se educaba desde el paradigma tradicional.

Para quien evalúa es de interés comprender e interpretar la evaluación, rompiendo el paradigma tradicional que de forma lineal simplifica lo que una persona podría desplegar desde sus interpretaciones en torno a una determinada prueba o pregunta, y que desde esa forma de valorar sesga y juzga el aprendizaje del sujeto, devaluando su proceso, sus alcances reales y generando en la persona frustraciones y baja autoestima (González, 2001). Esto conlleva a la exclusión y a la autoexclusión de diferentes entornos sociales y de aprendizaje. Las Naciones Unidas afirman que por discriminación por motivos de discapacidad:

Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. (Minsalud, 2013, p. 1)

Aquí se explica la exclusión como la condición socioeconómica y humana que genera en las personas con capacidades diversas situaciones limitantes al momento de hacer parte de grupos sociales en los diferentes escenarios de interacción. Esto, a su vez, desde una perspectiva cultural, educativa y social, está marcando pautas para reflexionar sobre las formas de valorar y acompañar procesos de formación, donde la diferencia sea parte de la vida cotidiana en lugar de acciones que se perciban como segregación a la hora de educar. Es allí donde la evaluación define su rol de forma pedagógica.

Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, al subrayar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación. (González, 2001, p. 90)

El término *diversidad* nos implica a todos. En este artículo se busca comprenderlo desde la óptica del sujeto que tiene una condición de vida particular. Esto, para quien acompaña sus procesos

de aprendizaje y de vida, genera incertidumbre. Con estas reflexiones surge la alternativa de ver en aquellas personas su particularidad y sus posibilidades para potenciarlas. Un medio para ello es conocerlos y esto se logra a través de la evaluación.

Para decidir qué clase de ayuda puede necesitar un niño con discapacidad (si es que necesita ayuda), primero necesitamos saber todo lo posible acerca de ese niño. Aunque quizás nos preocupen más sus dificultades, siempre debemos tratar de observar a todo el niño. Recuerde que: las capacidades de un niño son más importantes que sus discapacidades. (Hesperian, 2013, p. 21)

La evaluación y la diversidad en lo pedagógico privilegian al ser humano, su aprendizaje, y todas las dimensiones que lo construyen. lafrancesco expresa que “la evaluación es un proceso que comprende: la búsqueda y obtención de la información, el diagnóstico de la realidad observada (individual y grupal)” (2012, p. 31).

La diversidad humana implica la multiculturalidad y las variaciones de las potencialidades de los individuos. Esta diversidad que hace posible la vida, reclama la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar que posibilite a todos los miembros de una sociedad la participación en espacios familiares, educativos, laborales y comunitarios.

Entendiendo que, para tener éxito en las prácticas pedagógicas evaluativas en una población con capacidades diferentes, se debe tener muy presente el respeto por el otro, su condición de vida y sus propios intereses. Pensar la evaluación de personas y su diversidad debe entonces tener todo un proceso que trasciende lo técnico. Es desde esta perspectiva que se rompe el paradigma tradicional de la evaluación, que mide, que castiga, que califica resultados. Esta consiste en una evaluación que respeta las diferencias y logra comprender otras formas de expresión, y ritmos de aprendizaje. “Hemos hecho énfasis en la importancia que tiene asegurar la utilidad de la evaluación, lo cual se logra cuando se cumple la función formativa respecto a la retroalimentación como elemento fundamental que coadyuva a la mejora” (Leyva, 2010, p. 28)

La *subjetividad*, como lo expresa Hengemühle (2005), juega un papel trascendente, pero que no podrá nunca ser excluido en procesos humanos, lo que sí es claro es que el evaluador debe tener la idoneidad disciplinar y pedagógica para ser objetivo desde su subjetividad al momento de emitir un juicio de valor. Esto, en ocasiones, genera evaluaciones sesgadas, remitiéndose al resultado o a variables dadas en el momento de calificar, algo que sin duda es diferente a evaluar. La valoración se hace en conformidad con metas propuestas y con la determinación de factores que están incidiendo en la toma de decisiones que consecuentemente se derivan del proceso y aseguran el mejoramiento, el permanente progreso y el alcance del éxito (lafrancesco, 2012).

[...] la evaluación debe ser cálida, cercana, nunca un fin, siempre un proceso permanente que inicie con la parte afectiva, rescatando la autoestima en cada uno de estos niños, donde se evite caer en la compasión por parte de los otros y la autocompasión, ya que esto ningún aporte o beneficio les produce. (Coral y Romo, 2008, p. 20)

La inclusión de esta apuesta evita en la práctica pedagógica y evaluativa una sensación del sujeto evaluado de saberse diferente. La capacidad de comprensión de este tipo de situaciones es muy significativa para sus acciones y comportamientos, las relaciones interpersonales se afectan para este caso de forma negativa y aísla a algunos sujetos de manera inconsciente de los otros. Fernández expresa que

Lo diferencial o la diversidad están en auge. En un momento donde se reducen las distancias, llegan con fluidez y premura las noticias de lugares dispares y el hombre es cada vez más ciudadano del mundo, se pide a la educación que sea cada vez más *diferencial* o diferenciada y *más diferenciadora*. (1997, p. 22)

Las estrategias de evaluación deberán ser, a la luz de la *pedagogía diferencial*, prácticas que permitan el despliegue libre de diferentes conductas del sujeto, sin coartar sus pensamientos y brindando un espacio de aprendizaje donde se reconozcan.

Con relación a los postulados anteriores, el desarrollo de la práctica pedagógica mediada por la evaluación propicia desde las prácticas

educativas, determinadas valoraciones éticas y técnicas a sujetos con diferentes posibilidades independientemente de sus condiciones de vida. El diseño de una rúbrica posibilita elementos a los educadores para realizar el diagnóstico inicial de los niños: "Partiendo de que los desempeños competentes se dan en situación, ya que las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico" (Marín, Guzmán, y Castro, 2012, p. 188). También es desde allí que se pueden hacer acompañamientos formativos al proceso educativo de donde se obtienen bases claras para la planeación de nuevas posibilidades didácticas, y se diseña un instrumento de evaluación producto de una lectura juiciosa relacionada con dichos postulados teóricos.

El instrumento (rúbrica) es adaptado con el fin de hacer acompañamiento evaluativo y pedagógico, en este caso, a los niños y jóvenes de Funpaz. En este caso se tienen en cuenta los componentes evaluativos desde lo ético, pues, según lafrancesco (2012), la evaluación es una parte clave para la transformación del aula y sus principios, tipos y características deben siempre encaminarse a la resignificación del aprendizaje.

El diseño genera además un instrumento para evidenciar dichos aprendizajes a través de la realización de un *podcast*, donde los sujetos evaluados a pesar de sus posibilidades cognitivas demuestran adquisición de conocimientos relacionados con los hábitos saludables.

Diseño y características del instrumento de evaluación

Un instrumento de evaluación es una herramienta que apoya el proceso de seguimiento y acompañamiento a un sujeto o sujetos que se encuentran desarrollando actividades o temáticas propuestas por un orientador, en este caso es un evaluador, dicho instrumento se representa en un formato con características propias y puede denominarse dependiendo su diseño de diferentes formas; aquí se enuncian solo algunas (Añore, Guzmán, y Viñals, 2010):

- Rúbrica de valoración
- Lista de cotejo

- Portafolio de evidencias
- Pruebas de desempeño
- Registro descriptivo
- Registro anecdótico
- Guía de observación
- Escalas de apreciación: numéricas, gráficas, descriptivas
- Guía de evaluación de proyectos.

Instrumentos de evaluación

Un instrumento de evaluación es la herramienta compuesta por elementos como nombre del sujeto, área de conocimiento, tema, fecha, instrucciones de uso o convención, criterios de valoración y escala de valoración, de acuerdo con las particularidades del contexto de evaluación, ya sea una institución de educación formal u otro espacio copartícipe en procesos formativos; en este caso, una fundación que de forma autónoma define sus prácticas evaluativas.

Descripción del instrumento de evaluación diseñado (rúbrica)

¿Qué es? Es un instrumento de valoración en el que se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas.

¿Para qué sirve?

- Determina la calidad de los estudiantes en tareas específicas
- Facilita la calificación del estudiante
- Especifica qué se espera del estudiante
- Establece los criterios de evaluación
- Facilita que los estudiantes desarrollen conceptos y destrezas.

La clasificación de rúbricas de evaluación, de acuerdo con las características enunciadas anteriormente puede abordar todas o algunas de estas dependiendo del interés evaluativo que se tenga previamente definido. Se pueden clasificar entre comprensivas y analíticas. Las comprensivas, interpretativas, holísticas o globales se utilizan cuando se aceptan errores mínimos en alguna de las partes del proceso que no alteren la calidad del producto final.

Y las analíticas son aquellas en las que el profesor evalúa inicialmente por separado, las diferentes

partes del producto o desempeño y posteriormente suma el puntaje para dar una calificación final. De lo anterior la rúbrica diseñada por los líderes de proyecto de la UCM y validada por el grupo interdisciplinar de Funpaz define la rúbrica como un instrumento comprensivo de las diferentes maneras de aprender a partir de saberes previos más que de los errores.

Diseño de la rúbrica⁵

El instrumento está compuesto, de un encabezado con los datos básicos donde, además, se ubica uno de los tres criterios que evaluará. Este mismo instrumento se aplicó en los tres momentos, pero con su respectivo criterio de evaluación; con una X se indica el momento de la evaluación que será aplicada: inicial, de proceso o final como se ilustra a continuación:

⁵Se diseña el instrumento de evaluación (rubrica) y se valida con el grupo interdisciplinar de Funpaz quienes validan la pertinencia del cuestionario (Likert) que se aplicó a los niños y niñas con discapacidad física y mental.


Universidad Católica de Manizales

Fundación FunPaz
 "un mundo por vivir"

LÍDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.
INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA

Criterio de evaluación: convivencia y trabajo en equipo

Nombre de Niño, niña o adolescente evaluado: _____
 Fecha de evaluación: Día ___ Mes ___ Año ___
 Evaluación: 1. Inicial 2. De proceso ___ 3. Final ___

Figura 1. Encabezado rúbrica de evaluación con escala de medición cuantitativa
 Fuente. Instrumento de evaluación proyecto "Líderes con competencias especiales en evaluación y hábitos de vida"

Para la intervención se desarrolló una rúbrica de carácter comprensivo. A partir de una escala de valoración numérica se pudo observar el nivel de conocimiento de acuerdo con el número total que se suma en las respuestas afirmativas (Sí) o negativas (No) del sujeto evaluado. La evaluación numérica garantiza en el instrumento

de evaluación que el ejercicio se convierta en una práctica evaluativa objetiva donde quien evalúa es quien determina si el sujeto evaluado sabe o no sabe sobre una determinada temática, actividad, ejercicio, entre otras posibilidades. Esto se ve reflejado en el instructivo así:

Instructivo: Si al realizarle las preguntas la respuesta es sí, coloque "1"; de lo contrario coloque "0".
Al finalizar las preguntas sume los puntos y coloque el resultado en la casilla total del puntaje.

Figura 2. Instructivo rúbrica de evaluación con escala de medición cuantitativa
 Fuente. Instrumento de evaluación proyecto "Líderes con competencias especiales en evaluación y hábitos de vida"

Criterios de valoración

Para el ejercicio pedagógico y comprensivo, se devela una visión global de la corporalidad, Torres (2005) expresa que:

La capacidad humana está asociada a la libertad de reconocimiento y disfrute de su cuerpo en una vida activa la cual se conjuga en condiciones, actividades y espacios en los que la vida humana

tiene lugar las condiciones de existencia (vida, natalidad, mortalidad pluralidad); las actividades humanas (labor, trabajo, acción) y los espacios de desarrollo de la vida activa (lo privado, lo social y lo público). (p. 1)

Desde la corporalidad, representada en autoconciencia y reconocimiento del cuerpo y todo lo que esto implica desde una mirada humana, el sujeto tiene una visión propia de su salud, estos

critérios son un acercamiento previo a posibles situaciones didácticas que se planifican en las capacitaciones, los criterios son las temáticas priorizadas del ejercicio del árbol de problemas y la matriz de Vester, presentadas a continuación: Criterio 1. Convivencia y trabajo en equipo, Criterio 2. Respeto por mi cuerpo: higiene y autocuidado y Criterio 3. Salud sexual y reproductiva.

Escala Likert. Es aquí en la rúbrica diseñada, donde a través de la escala que se representa como cuestionario relacionado con la temática evaluada y que para el caso es el criterio de valoración, ayuda a dar cuenta del nivel de conocimiento que tiene el sujeto evaluado sobre dicha temática.

N°	Preguntas	puntaje
1.	¿Te gusta jugar con tus compañeros?	
2.	¿Te sientes a gusto con tus compañeros?	
3.	¿Tus compañeros te tienen en cuenta?	
4.	¿Tú respetas lo que dicen tus compañeros?	
5.	¿Cuándo estás enojado con alguno de tus compañeros, tratas de mejorar las cosas?	
6.	¿Cuidas a tus compañeros y el espacio en el que compartes con ellos?	
7.	¿Ayudas a tus compañeros cuando ellos tienen problemas?	
8.	¿Ayudas a tus compañeros a realizar tareas cotidianas?	
9.	¿Te sientes en la capacidad para trabajar en equipo con tus compañeros?	
10.	¿Reconoces las cosas buenas que tienen tus compañeros?	
TOTAL DEL PUNTAJE		

Ubique el puntaje obtenido en la siguiente escala Likert:

1. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel básico (entre 1 y 3 puntos) _____
2. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel medio (entre 4 y 7 puntos) _____
3. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel alto (entre 8 y 10 puntos) _____

Figura 3. Preguntas sobre criterio de evaluación: Convivencia y trabajo en equipo. Rúbrica de evaluación con escala de medición cuantitativa

Fuente. Instrumento de evaluación proyecto “Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida”

El proceso de trabajo con instrumento de evaluación se origina a partir del análisis de las situaciones problema identificadas. Se planea y diseña un instrumento de evaluación con el cual se valora de manera orientada el nivel de conocimiento de los sujetos, en un primer momento (Evaluación inicial), el conocimiento adquirido en el transcurso del proceso de formación (Evaluación de proceso), y el nivel de conocimiento adquirido luego de todo el proceso desarrollado (Evaluación final), garantizando, desde una Evaluación formativa⁶, el

⁶El término evaluación formativa fue utilizado por primera vez por Scriven (1967) quien trata la evaluación de programas (no de alumnos), en el significado habitual; para diferenciarlo de manera explícita de la evaluación sumativa, lo han popularizado Bloom, Hastings y Manaus (1971) citados en Morales (2009).

acompañamiento pedagógico en los momentos de aprendizaje de los participantes.

La evaluación formativa cuya finalidad no es en principio calificar sino ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo, no es un punto final, sino que está integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por utilizar una analogía agrícola, una cosa es recoger la cosecha (evaluación sumativa) y otra distinta cuidar y fertilizar nuestro campo de manera eficaz para que dé una buena cosecha (evaluación formativa). (Morales, 2009, p. 10)

Es entonces, a partir de la reflexión pedagógica y comprendiendo diversos aspectos cognitivos, motrices y afectivos que poseen los participantes,

que se construye, según Marín, Guzmán, y Castro, (2012) la rúbrica numérica y de carácter cualitativo, la cual, logró de manera objetiva valorar conocimientos sobre hábitos de vida por parte de los participantes.

Las capacitaciones se desarrollaron utilizando como proceso pedagógico la evaluación formativa y el liderazgo en procesos de enseñanza y aprendizaje que se orientan desde temas seleccionados a través de la metodología del marco lógico y el diálogo entre los grupos interdisciplinarios que hicieron parte del proceso.

Desde el objeto de estudio de la evaluación pedagógica se hace el seguimiento a todo el proceso con una evaluación formativa, y se valoran los temas aprendidos por los líderes de la fundación, lo que permitió que se conviertan en sus principales críticos, con habilidades y capacidades especiales en las tres temáticas que generaron autorreconocimiento como una de las características de la evaluación pedagógica para el caso en hábitos saludables, humana y de autoconservación.

Como una de las estrategias didácticas más representativas del proceso formativo, se grabaron cinco *podcasts* con los cuales los líderes aprendieron y dejaron registrados sus conocimientos de las temáticas cada semana. Con ello se comparte la información con los demás niños y niñas de Funpaz, lo cual genera que el proceso tenga continuidad a través de insumos producidos como estrategias pedagógicas para la enseñanza de las temáticas relacionadas con los hábitos saludables.

Los niños desarrollan sus competencias evaluativas adquiriendo una conciencia propia de su estado personal de manera integral, lo que se considera fundamental y que desde la interpretación de los resultados del instrumento a continuación refleja que la intervención cumplió con los objetivos planteados para la formación en hábitos de vida.

A partir de esta propuesta se desarrolla una ponencia en evento académico denominado Areópago de la Formación de la UCM. También se logra el diseño del instrumento Rúbrica de Evaluación con Escala Likert. Este quedó dividido en tres instrumentos (uno por cada criterio

ya mencionado), cada uno de estos con sus características particulares, derivadas del criterio a evaluar o temática priorizada. Se presenta a continuación la Rúbrica con preguntas sencillas de respuesta cerrada, instrumento de evaluación cuyo diseño posibilitó la medición cuantitativa de los saberes en cada uno de los momentos del proceso formativo (inicial, de proceso y final), y desde lo cualitativo posibilita la interpretación del nivel de saberes previos y finales que lograron adquirir las personas con capacidades diversas (lafrancesco, 2012).

A continuación, el instrumento diseñado.



LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.

INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA

Criterio de evaluación: convivencia y trabajo en equipo

Nombre de Niño, niña o adolescente evaluado: _____

Fecha de evaluación: Día___ Mes___ Año___

Evaluación: 1. Inicial___ 2. De proceso___ 3. Final___

Instructivo: Si al realizarle las preguntas la respuesta es sí, coloque "1"; de lo contrario coloque "0".

Al finalizar las preguntas sume los puntos y coloque el resultado en la casilla total del puntaje.

N°	Preguntas	puntaje
1.	¿Te gusta jugar con tus compañeros?	
2.	¿Te sientes a gusto con tus compañeros?	
3.	¿Tus compañeros te tienen en cuenta?	
4.	¿Tú respetas lo que dicen tus compañeros?	
5.	¿Cuándo estás enojado con alguno de tus compañeros, tratas de mejorar las cosas?	
6.	¿Cuidas a tus compañeros y el espacio en el que compartes con ellos?	
7.	¿Ayudas a tus compañeros cuando ellos tienen problemas?	
8.	¿Ayudas a tus compañeros a realizar tareas cotidianas?	
9.	¿Te sientes en la capacidad para trabajar en equipo con tus compañeros?	
10.	¿Reconoces las cosas buenas que tienen tus compañeros?	
TOTAL DEL PUNTAJE		

Ubique el puntaje obtenido en la siguiente escala Likert:

1. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel básico (entre 1 y 3 puntos)___
2. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel medio (entre 4 y 7 puntos)___
3. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel alto (entre 8 y 10 puntos)___

Figura 4. Rúbrica de evaluación pedagógica con escala Likert. Criterio de evaluación: Convivencia y trabajo en equipo
Fuente: proyecto "Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida"



LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.

INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA

Criterio de evaluación: Higiene y autocuidado

Nombre de Niño, niña o adolescente evaluado: _____

Fecha de evaluación: Día___ Mes___ Año___

Evaluación: 1. Inicial___ 2. De proceso___ 3. Final___

Instructivo: Si al realizarle las preguntas la respuesta es sí, coloque "1"; de lo contrario coloque "0".

Al finalizar las preguntas sume los puntos y coloque el resultado en la casilla total del puntaje.

N°	Preguntas	puntaje
1.	¿Te lavas los dientes todos los días después de cada comida?	
2.	¿Te lavas las manos todos los días después de ir a comer?	
3.	¿Te bañas todos los días?	
4.	¿Compartes tus implementos de aseo?	
5.	¿Te cambias de ropa todos los días?	
6.	¿Te cambias de ropa interior todos los días?	
7.	¿Eres ordenado con tus pertenencias?	
8.	¿Apoyas a tus compañeros con su aseo personal?	
9.	¿Te gusta ayudar con el aseo de tu espacio personal y la de los demás?	
10.	¿Respetas los implementos de aseo de tus compañeros?	
TOTAL DEL PUNTAJE		

Ubique el puntaje obtenido en la siguiente escala Likert:

1. Habito higiene y autocuidado en un nivel básico (entre 1 y 3 puntos)___
2. Habito higiene y autocuidado en un nivel medio (entre 4 y 7 puntos)___
3. Habito higiene y autocuidado en un nivel alto (entre 8 y 10 puntos)___

Figura 5. Rúbrica de Evaluación Pedagógica con Escala Likert. Criterio de Evaluación Higiene y autocuidado
Fuente: proyecto "Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida"



LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.

INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA

Criterio de evaluación: Salud sexual y reproductiva

Nombre de Niño, niña o adolescente evaluado: _____

Fecha de evaluación: Día___ Mes___ Año___

Evaluación: 1. Inicial___ 2. De proceso___ 3. Final___

Instructivo: Si al realizarle las preguntas la respuesta es sí, coloque “1”; de lo contrario coloque “0”.

Al finalizar las preguntas sume los puntos y coloque el resultado en la casilla total del puntaje.

N°	Preguntas	puntaje
1.	¿Cuidas tus partes íntimas?	
2.	¿Muestras tus partes íntimas a los demás?	
3.	¿Respetas las partes íntimas de tus compañeros?	
4.	¿Conoces cuáles son tus derechos sexuales y reproductivos?	
5.	¿Sabes que es una enfermedad de transmisión sexual?	
6.	¿Conoces los métodos anticonceptivos?	
7.	¿Conoces la importancia de protegerte sobre enfermedades de transmisión sexual?	
8.	¿Sabes utilizar el condón?	
9.	¿Sabes que es sexualidad?	
10.	¿Sabes que es un acto sexual?	
TOTAL DEL PUNTAJE		

Ubique el puntaje obtenido en la siguiente escala Likert:

1. Habito salud sexual y reproductiva en un nivel básico (entre 1 y 3 puntos)___
2. Habito salud sexual y reproductiva en un nivel medio (entre 4 y 7 puntos)___
3. Habito salud sexual y reproductiva en un nivel alto (entre 8 y 10 puntos)___

Figura 6. Rúbrica de evaluación pedagógica con escala Likert. Criterio de evaluación: Salud sexual y reproductiva
Fuente: proyecto “Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida”

2. Metodología

Este es un estudio cualitativo⁷, con diseño metodológico de investigación acción participativa (Buendía, Colas y Hernández, 2010; lafrancesco, 2013). Las necesidades en el contexto a intervenir son de carácter formativo y alrededor de los hábitos de vida saludable que desde la autoevaluación del mismo sujeto se realiza sobre dichos hábitos.

El ejercicio de evaluación valora los avances formativos de líderes que hacen parte de Funpaz, todo desde la perspectiva de educación para la salud mental y de la evaluación formativa. El procedimiento metodológico se dio a partir de la participación activa y permanente a lo largo de todo el proceso investigativo y formativo de la comunidad abordada, lo cual permitió: el establecimiento claro de una nueva relación teórico-práctica, entendida como acción hacia la transformación; la creación de una mayor conciencia de las necesidades; la evaluación de los propios recursos y las posibilidades de los grupos de trabajo que asumen la resolución de las primeras (necesidades); y la consecución o adecuación de los segundos (recursos) y la organización anticipada de todas las acciones.

Proceso metodológico y estrategias

La investigación acción participativa se desarrolla en 5 fases.

1. Participación comunitaria: desarrollar proceso de inclusión socioeducativa de personas con capacidades diversas; se forman 15 líderes en evaluación y hábitos de vida, capaces de posibilitar el aprendizaje y la inclusión social con sus pares durante el proceso de formación de 38 personas beneficiarias de Funpaz.
2. Indagación protagónica de la realidad: se realizó un diagnóstico de las necesidades de la comunidad con capacidades diferentes; se desarrolló un diálogo interdisciplinario entre los líderes de proyecto de la UCM; se identificaron tres temáticas fundamentales derivadas del problema principal aprendizaje inadecuado sobre

hábitos de vida; se determinaron por medio del análisis de las situaciones problema (con la Matriz de Vester) las necesidades de mayor prioridad de intervención de acuerdo a la ubicación en las gráficas de análisis (cuadrante crítico) donde las temáticas fueron: convivencia, respeto por mi cuerpo, higiene y autocuidado y salud sexual y reproductiva. 3. Relaciones teoría-práctica; se fundamenta el proyecto a partir de su categoría fundante: evaluación en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de hábitos de vida. 4. Determinación de posibilidades y recursos; definir los recursos necesarios para acciones formativas desarrolladas con los líderes y demás sujetos con habilidades especiales, estos son discutidos con funcionarios y líderes de proyecto. 5. Diseño y aplicación del plan de acción formativo: elaboración de planes de capacitación para los líderes y sus pares.

“En relación a la forma de evaluación, la observación del orientador es la forma más elegida en todos los componentes indicados para el diagnóstico, excepto en la evaluación del funcionamiento intelectual donde se prefiere la aplicación de tests” (Muñoz y Portillo, 2007, p. 117). Sin embargo, la valoración se desarrolla en el marco de la rúbrica propuesta, simple y con una escala de valoración numérica básica que responde a la adquisición de aprendizajes en los tres momentos del proceso.

Estas reflexiones emergen del análisis y la interpretación de la información desde las diferentes perspectivas y la saturación de información producto de evaluar grabaciones, videos, fotografías, etc. Construcción de reflexiones, interpretaciones de la observación empleada respecto a la evaluación de los aprendizajes de los sujetos con capacidades diferentes, y finalmente la conceptualización teórica donde se pueden incluir las percepciones, comentarios, notas del observador y de sus evaluaciones y la dialogicidad que se da como parte de la fundamentación teórica (Buendía, Colas, y Hernández, 2010).

3. Resultados

A continuación, se presenta el proceso previo a la elaboración del plan formativo con el cual se define el contenido y la problemática para posteriormente hacer el proceso de diseño de la rúbrica que evidencia dichos aprendizajes.

⁷El estudio se desarrolla en el marco de reflexiones y prácticas pedagógicas para formar en hábitos de vida, los aprendizajes son valorados con escala cuantitativa evidenciando el progreso de los estudiantes en todo el proceso.



Figura 7. Árbol de problema: hábitos de vida en los niños de Funpaz

Priorización de causas a intervenir

La priorización es el acto de seleccionar y ordenar las variables, causas del problema para concluir cuales se deben intervenir de manera prioritaria, al ser aquellas que quedan en la zona de poder con mayor motricidad (16%) y menor dependencia (2%) y al ser intervenidas indirectamente influyen en la solución de las variables que quedan en la zona de salida y a su vez las que quedan en la zona de problemas autónomos ya que tienden a ser consecuencias y no causas, sin querer decir que las demás variables no se deben intervenir. La priorización se realiza después del diagnóstico de las necesidades de la comunidad, con el fin de formular intervenciones prioritarias a estas variables que traigan beneficios a esta población. El problema principal sobre hábitos de vida analizado por el grupo interdisciplinario fue: aprendizaje inadecuado sobre hábitos de vida. Las causas del problema a las cuales se les realizó la priorización fueron:

- V1 Abandono por parte de la familia
- V2 Ambientes psicosociales vulnerables
- V3 Inadecuados referentes afectivos
- V4 Predisposición biológica

- V5 Exclusión del proceso educativo
- V6 Inadaptación a los modelos educativos
- V7 Inadaptación a la situación sociocultural
- V8 Cambios de hogar
- V9 Discapacidad mental psicosocial.

Con las anteriores variables se realizó una tabla donde se cruzan estas para medir la motricidad y la dependencia, expresadas con valores 1 y 0 dando como puntuación 1 a las variables que tuvieran influencia sobre otras, y 0 a las variables que no tuvieran ningún tipo de influencia sobre la otra. De esta manera se logró conocer cuáles eran las variables a intervenir, pues a cada variable se le realizó el siguiente ejercicio: la suma de los valores obtenidos de manera vertical conociendo así la dependencia y realizando la suma de manera horizontal se encontró el valor de la motricidad. Con estos valores se construyó la gráfica en la cual se ubicó la motricidad en el eje Y, y la dependencia en el eje X, de acuerdo a la ubicación de las variables en el plano cartesiano se determinó el orden en que se deben intervenir las variables mencionadas.

Tabla 1.
Matriz impacto cruzado priorización de problemas

VARIABLES A CONSIDERAR		MOTRICIDAD									Puntos	%		
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9				
V1	Abandono por parte de la familia	x	1	1	0	1	1	1	1	0	6	12		
V2	Ambientes psicosociales vulnerables	1	x	1	0	1	1	1	1	0	6	12		
V3	Inadecuados referentes afectivos	1	1	x	0	1	1	1	1	0	6	12		
V4	Predisposicion biologica	1	1	1	x	1	1	1	1	1	8	16		
V5	Exclusión del proceso educativo	0	1	0	0	x	1	1	0	0	3	6		
V6	Inadaptacion a los modelos educativos	0	1	0	0	1	x	1	0	0	3	6		
V7	Inadaptacion a la situación sociocultural	1	1	1	0	1	1	x	0	0	5	10		
V8	Rotación de cambios de mediad (hogares)	1	1	1	0	1	1	1	x	0	6	12		
V9	Discapacidad mental psicosocial	1	1	1	1	1	1	1	1	x	8	16		
DEPENDENCIA		Puntos		6	8	6	1	8	8	8	5	1	51	100
		%		12	16	12	2	16	16	16	10	2	100	

Tabla 2.
Resultados matriz impacto cruzado priorización de problemas

	VALORES	
	Dependencia x	Motricidad y
V1	6	6
V2	8	6
V3	6	6
V4	1	8
V5	8	3
V6	8	3
V7	8	5
V8	5	6
V9	1	8

Fuente: Dependencia y motricidad matriz de impacto cruzado priorización de problemas

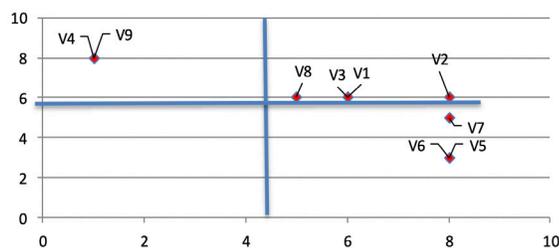


Figura 8. Motricidad y dependencia causas del problema principal
Fuente: Análisis de causas del problema diagnosticado con el grupo interdisciplinario de FUNPAZ

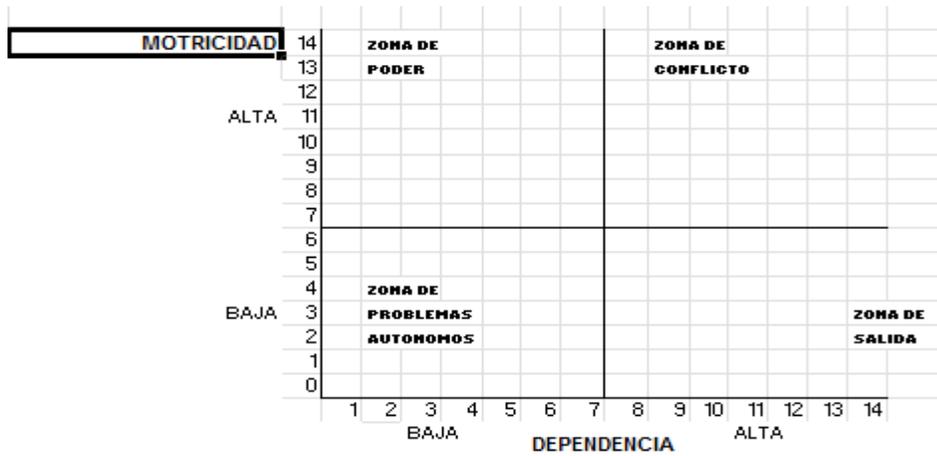


Figura 9. Ilustración sobre la ubicación de las variables del grafico anterior.

De acuerdo con los datos obtenidos en la figura se define que los problemas a intervenir con mayor prioridad son los que se encuentran en la zona de poder:

- Predisposición biológica (Dependencia=2%; Motricidad=12%).
- Discapacidad mental psicosocial (Dependencia=2%; Motricidad=12%).

Y las variables que se solucionan con la intervención de los problemas anteriores, que son los que se ubican en la zona de salida son:

- Exclusión del proceso educativo (Dependencia= 16%; Motricidad=6%)
- Inadaptación a los modelos educativos (Dependencia= 16%; Motricidad=6%)
- Inadaptación a la situación sociocultural (Dependencia=16; Motricidad=10).

Posterior al proceso anterior se definieron los líderes que harían parte de las prácticas formativas en las cuales se formaron sobre hábitos de vida; las temáticas fueron el resultado de las necesidades definidas.

Temas de trabajo con líderes

- Convivencia
- Respeto por mi cuerpo: higiene y autocuidado
- Salud sexual y reproductiva.

A continuación, se presentan las tablas y los resultados de las evaluaciones por cada criterio evaluado.

Tabla 3. Resultados de evaluación Convivencia y trabajo en equipo

LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.										
INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA										
Criterio de evaluación: convivencia y trabajo en equipo										
		Evaluación: INICIAL		Evaluación: DE PROCESO			Evaluación: FINAL			
PREGUNTA		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.		0	36	7	43	28	7	35	35	3
2.	¿Te sientes a gusto con tus compañeros?		27	16	43	22	13	35	36	2
3.	¿Tus compañeros te tienen en cuenta?		29	14	43	29	6	35	35	3
4.	¿Tú respetas lo que dicen tus compañeros?		34	9	43	25	10	35	35	3
5.	¿Cuándo estás enojado con alguno de tus compañeros, tratas de mejorar las cosas?		32	11	43	29	6	35	34	4
6.	¿Cuidas a tus compañeros y el espacio en el que compartes con ellos?		39	4	43	32	3	35	37	1
7.	¿Ayudas a tus compañeros cuando ellos tienen problemas?		33	10	43	31	4	35	34	4
8.	¿Ayudas a tus compañeros a realizar tareas cotidianas?		31	12	43	24	11	35	33	5
9.	¿Te sientes en la capacidad para trabajar en equipo con tus compañeros?		34	9	43	30	5	35	35	3
10.	¿Reconoces las cosas buenas que tienen tus compañeros?		33	10	43	27	8	35	35	3
N° NIÑOS ENCUESTADOS		43								
		76.2			79.14			91.8		

En convivencia y trabajo en equipo se observa: Evaluación inicial de 76,2%; Evaluación de proceso 79,14%; y Evaluación final 91,8%. Se denota progreso a medida que se avanza en el proceso de capacitación y trabajo comunitario.

Tabla 4. Resultados de evaluación Higiene y autocuidado

LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.									
INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA									
Criterio de evaluación: Higiene y autocuidado									
		Evaluación: INICIAL		Evaluación: DE PROCESO			Evaluación: FINAL		
PREGUNTA		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.	¿Te lavas los dientes todos los días después de cada comida?	41	2	43	34	1	35	38	0
2.	¿Te lavas las manos todos los días después de ir a comer?	39	4	43	29	6	35	36	2
3.	¿Te bañas todos los días?	43	0	43	31	4	35	37	1
4.	¿Compartes tus implementos de aseo?	37	6	43	9	26	35	9	29
5.	¿Te cambias de ropa todos los días?	41	2	43	31	4	35	37	1
6.	¿Te cambias de ropa interior todos los días?	42	1	43	33	2	35	38	0
7.	¿Eres ordenado con tus pertenencias?	40	3	43	31	4	35	37	1
8.	¿Apoyas a tus compañeros con su aseo personal?	24	19	43	26	9	35	31	7
9.	¿Te gusta ayudar con el aseo de tu espacio personal y la de los demás?	36	9	45	28	7	35	38	0
10.	¿Respetas los implementos de aseo de tus compañeros?	40	3	43	33	2	35	37	1
N° NIÑOS ENCUESTADOS		89		43 N° NIÑOS ENCUESTADOS			35 N° NIÑOS ENCUESTADOS		
		89		81,4			88,9		

En Higiene y autocuidado se observa: Evaluación inicial 89%; Evaluación de proceso 81,4%; y Evaluación final 88,9%. Hay una disminución de actitudes positivas en la evaluación de proceso y en la evaluación final lo que puede deberse a que en los espacios de la institución destinados para el aseo falta acompañamiento (falta personal, mantiene cerrado, etc.).

Tabla 5. Resultados de evaluación Educación sexual y reproductiva.

LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.									
INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA									
Criterio de evaluación: Salud sexual y reproductiva									
PREGUNTA		Evaluación: INICIAL		Evaluación: DE PROCESO		Evaluación: FINAL			
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.	¿Cuidas tus partes íntimas?	43	0	43	34	1	35	38	0
2.	¿Muestras tus partes íntimas a los demás?	4	39	43	29	6	35	0	38
3.	¿Respetas las partes íntimas de tus compañeros?	41	2	43	31	4	35	38	0
4.	¿Conoces cuáles son tus derechos sexuales y reproductivos?	26	17	43	28	7	35	34	4
5.	¿Sabes que es una enfermedad de transmisión sexual?	26	17	43	29	6	35	37	1
6.	¿Conoces los métodos anticonceptivos?	25	18	43	25	10	35	36	2
7.	¿Conoces la importancia de protegerte sobre enfermedades de transmisión sexual?	30	13	43	28	7	35	38	0
8.	¿Sabes utilizar el condón?	21	22	43	13	22	35	30	8
9.	¿Sabes que es sexualidad?	27	16	43	20	15	35	33	5
10.	¿Sabes que es un acto sexual?	19	24	43	25	10	35	38	0
		N° NIÑOS ENCUESTADOS		43 N° NIÑOS ENCUESTADOS		35 N° NIÑOS ENCUESTADOS			
		60,9		74,8		84,7			

En Salud sexual y reproductiva la Evaluación inicial fue de 60,9%; la Evaluación de proceso dio 74,8%; y la Evaluación final 84,7%. Aumentaron mucho las actitudes positivas a medida que se incrementa el conocimiento sobre el tema.

4. Discusión y conclusiones

Es importante resaltar como en un contexto desescolarizado se utiliza como pretexto pedagógico la evaluación para favorecer y/o mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el instrumento seguirá siendo solo el elemento que evidencia, pero el quehacer pedagógico es el que posibilita a las personas reconocer sus alcances y mejorar los aspectos de su formación.

Después de haber planeado, desarrollado y evaluado las actividades relacionadas con hábitos saludables, se concluye cómo la intervención trató (además de dar resultados finales) de realizar con un enfoque formativo, pedagógico y sociocultural, un acompañamiento desde la evaluación pedagógica, como pretexto materializado a través del instrumento evaluativo. Se lograron develar diferentes posibilidades de aprendizaje enmarcadas dentro de los criterios de evaluación y/o temáticas priorizadas que se convirtieron en la finalidad formativa.

Se evidencian incrementos progresivos entre la evaluación inicial y la final en las tres temáticas abordadas sobre hábitos saludables. Surge como conclusión la comprensión de la manera en que el pretexto de pensar el valor y determinar el mismo en los aprendizajes de un sujeto, genera de forma inherente la reflexión y la planeación de la evaluación y mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje en cualquier contexto socioeducativo.

El hecho de diseñar un instrumento de evaluación permite que dicha elaboración genere en el evaluador la reflexión de su metodología de enseñanza (Verdugo, 2001).

La extensión de la responsabilidad de la evaluación a los profesores y otras personas en contacto directo con el alumno en la escuela es un aspecto determinante para la mejora de la enseñanza. Solo quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio. (UCM, 2016, p. 72)

Pensar un instrumento acarrea también crear estrategias de evaluación, esto sin duda moviliza procesos de enseñanza para el aprendizaje, estrategias direccionadas a sujetos previamente evaluados (Evaluación inicial) o hace el diagnóstico

del lugar en que dichas estrategias son pensadas en aspectos particulares y de interés para dichos sujetos a evaluar.

Las posibilidades de generar instrumentos de evaluación que visibilicen en los sujetos evaluados nuevas posibilidades de aprendizaje transforman la evaluación en un medio no solo técnico, sino que además la vuelve un medio pedagógico que sirve además para definir notas o calificaciones mal entendidas como evaluaciones.

Desde el acompañamiento que se hace por parte del facilitador, orientador, profesor o evaluador, se puede pensar en diseñar posibilidades evaluativas que generen en los estudiantes interés por conocer qué saben y qué deben seguir mejorando, haciendo que las personas se vuelvan mucho más autocríticas, al respecto Goodwin (1997) afirma que:

En lugar de los procedimientos objetivos tradicionales de evaluación se proponen distintos modelos, entre los cuales cabe destacar en los últimos años los modelos denominados postmodernistas, que tratan de subrayar la multiplicidad de formas de evaluación, así como destacar un tipo diferente de relación entre el evaluador y el evaluado. (Verdugo, 2001, p. 6)

El plan de formación interdisciplinar puede contar con elementos de la pedagogía para relacionar aspectos tales como la comprensión del otro y la alteridad, entendiendo esto como la forma en que se dan las relaciones interpersonales (el encuentro), lo cual no responde más que a saber que el otro existe, que está allí y tiene el mismo sentido en la realidad que cada uno. La responsabilidad se convierte entonces en un asunto ético desde el saber y desde allí se revisan el compromiso profesional y las estrategias para facilitar el aprendizaje para la formación integral de personas con capacidades diversas. Al respecto Jaramillo y Murcia indican:

Desde otra perspectiva, una donde el otro es un actor constituyente de la realidad y no solo constituido por esta, la pedagogía es el resultado de la presencia y la conversación con el otro, esto es superar la extrañeza y dar paso a la complicidad del otro (Mélích, 1994); complicidad

que implica compasión, "sufrimiento con el otro", "sufrimiento al lado del otro" (Jaramillo y Murcia, 2014, p. 144)

La capacidad de comprender el mundo está condicionada a la capacidad de ser racionales y humanos, de forma que se logre convivir con los otros sin buscar que actúen y se adapten a nuestras maneras de pensar y de sentir. Somos únicos, quizás no biológicamente, pero en el interior cada uno siempre tendrá algo que nos diferencia. No es solo reconocer al otro, es entender que está.

La reflexión más relevante en todo este proceso técnico, para la elaboración de la rúbrica, muestra que más allá de diseñar el instrumento cumpliendo algunos estándares de calidad, dicho elemento proporciona la posibilidad de acceder a datos claros. El proceso denota que el problema de la inclusión y de los aprendizajes no tiene que ver tanto con los asuntos técnicos implementados, y sí tiene mayor incidencia en la mejora de resultados según la capacidad que tenga el acompañante en sus formas de interactuar y ganar el interés, el afecto y la confianza de aquellas personas que son capaces y son ávidas de un motivo que los impulse a reconocerse y descubrir sus posibilidades siendo diversas, pero no menos valiosas.

Referencias

- Álvarez, J. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de pedagogía*, (364), 96-100. Recuperado de: http://www.imced.edu.mx:8080/biblio/opac/doc_num.php?explnum_id=818
- Añore, G., Guzmán, F. y Viñals, G. (2010). *Evaluación de competencias*. Recuperado de: <https://slideplayer.es/slide/11118366/>
- Buendía, L., Colas, M. y Hernández, F. (2010). *Método de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Colombia, Minsalud. (2013). *ABECÉ de la discapacidad*. Bogotá: autor.
- Coral, O. y Romo, T. (2008). *Evaluación en la diferencia: criterios para evaluar niños y niñas con discapacidad motora*. Pasto: Universidad de la Salle .

- De Zubiría, J. (31 de octubre de 2017). ¿Calificar o evaluar? A propósito del reciente debate en redes. *Revista Semana Digital*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/respuesta-viral-de-nino-mexicano-en-examen-de-matematicas/545593>
- Echeverry, S. (2012). *Educación e inclusión social*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- FAO. (2013). *Hábitos y estilos de vida saludables. Alimentarnos bien para estar sanos*. Autor. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/019/i3261s/i3261s10.pdf>
- Fernández, C. (1997). *Pedagogía diferencial*. Madrid: Centro de Estudio Ramón Areces.
- Flórez, R. (2003). *Docente del siglo XXI como desarrollar una práctica docente competitiva. Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Franco, K., Álvarez, G. y Ramírez, R. (2011). Instrumentos para trastornos del comportamiento alimentario validados en mujeres mexicanas: una revisión de la literatura. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 2(2), 148-164.
- González, E. (2001). Evaluación del autoconcepto, la satisfacción con el propio cuerpo y las habilidades sociales en la anorexia y bulimia nerviosas. *Clínica y Salud*, 12(3), 289-304.
- Hengemühle, A. (2005). Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(1), 65-75.
- lafrancesco, G. (2012). *La evaluación en el aula de una escuela transformadora*. Bogotá: Coripet.
- Hesperian. (s.f.). *Examen y evaluación del niño con discapacidad*. Recuperado de: http://hesperian.org/wp-content/uploads/pdf/es_dvc_2013/es_dvc_2013_04.pdf
- lafrancesco, G. (2012). *La Evaluación transformadora: contexto, concepto, objetivos, principios, enfoques, tipos, modelos, criterios y técnicas*. Bogotá: Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora.
- lafrancesco, G. (2013). *Investigación pedagógica formativa*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Jiménez, C. y González, M. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 183-202.
- Morales, P. (2009). *La evaluación formativa*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- Mulsow, G. (2000). Desarrollo humano: a través de los objetivos fundamentales transversales. *Estudios Pedagógicos*, (26), 127-132.
- Muñoz, Á. y Portillo, R. (2007). Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: elementos y modos de evaluación. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 111-128.
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebius*, (57), 257-274. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Anexo I. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de:

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=618>

- Pérez, M. (2005). La evaluación del aprendizaje. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1), 1-19.
- Pinedo, I. (1982). *NTP 15: Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*. España: Centro de Investigación y Asistencia Técnica. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp_015.pdf
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Torres, M. (2005). Autoconciencia corporal para la salud y el desarrollo humano. *TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1(1), 1-7.
- Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 77-96.
- UCM. (2016). *Documento Maestro. Renovación Registro Calificado. Especialización en evaluación pedagógica*. Manizales: autor.
- UCM. (2013). *Marco Teleológico*. Manizales: autor. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/marco_teleologico_ucm.pdf
- Verdugo, M. (2001). *Evaluación de niños con discapacidades y evaluación del retraso mental*. España: Servicio de información sobre discapacidad. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idos/F8/8.4.1-5023/8.4.1-5023.PDF>
- Zambrano, A. (2009). Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu. *Praxis*(13), 10-24.