

LA VULNERABILIDAD COGNITIVA ASOCIADA AL PROCESO LECTOESCRITURAL
EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO, IDENTIFICADA DESDE LOS
PROCESOS EVALUATIVOS DE LOS DOCENTES.



YANNY EVER CASTRO CUELLAR

Presentado a la Mgr. DIANA CLEMENCIA SÁNCHEZ GIRALDO

UNIVERSIDAD CATOLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACION
ESPECIALIZACION EN EVALUACION PEDAGOGICA
POPAYÁN, 2015

LA VULNERABILIDAD COGNITIVA ASOCIADA AL PROCESO LECTOESCRITURAL
EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO TERCERO, IDENTIFICADA DESDE LOS
PROCESOS EVALUATIVOS DE LOS DOCENTES.

El Centro Educativo Vueltas de Patico-sede principal-, se encuentra ubicado en la Vereda Patico, en la parte noroccidental del municipio de Puracé-Cauca, Resguardo Indígena de Puracé; a una distancia de 11 km de Coconuco como su cabecera municipal y, a 19 km de Popayán, sobre la vía que une al departamento del Cauca con el Huila, tomando el desvío por la antigua vía (en la margen derecha del río Cauca), que conduce al poblado de Puracé.

La vereda Patico limita: al norte con el río San Francisco; al sur con la vereda de Hato Viejo y río Cauca; al este con la Vereda Hato Viejo; y al oeste con la vereda de La Unión Cabrera del Municipio de Popayán. Patico es netamente zona rural con población mayoritariamente indígena perteneciente a la etnia Kokonuko. (PEC: La Tulpa, 2011).

La escuela como tal, inicia sus labores hacia el año de 1956; esto a iniciativa de las hermanas misioneras Lauritas y el cura –Párroco de Puracé Horacio Mejía con el nombre de Escuela Rural Mixta Vueltas de Patico, cuya planta física era la casa de habitación de la señora Dina Ramos y posteriormente donde el señor Juan Bautista Rojas. Luego, la señora Manuelita Angulo de Arboleda dona el lote para su construcción propia, a petición de los señores Aureliano Lame, Gonzalo Rojas y Juan Rojas. Su construcción fue hecha con la colaboración de la Gobernadora Departamental señora Josefina Valencia de Hubach y el Secretario de Educación el señor Mariano Sendolya, siendo terminada en el mes de septiembre de 1957.

La maestra Cenaida Rengifo de Ruano fue la primera docente de esta escuela, sucediéndole en sus labores académicas l@s docentes: Esperanza Martínez, Tirsa Sánchez, Dora Inés Porras, Lucila Mera de Muñoz, Hermelinda Bolaños, Alicia Gómez, Algemirol Galindez, Nelly Concha, Blanca Ruth Araujo, Sixta Tulvia Bravo, Ana Lía Taimal, María del Socorro Andrade, Rurico Alirio Alegría, Fernando Leyton, Stella Paz de Molano, Margarita Legarda, Liliana Carvajal, Ruth María Pino y Yanny Ever Castro Cuellar.

El Centro Educativo cuenta con una sede principal (Vueltas de Patico) y una subsede (Hispala); las cuales ofrecen la educación preescolar y la educación básica, ciclo primaria; con una población de total de 45 estudiantes.

La comunidad educativa del Centro Vueltas de Patico, sostenida por padres de familia y escolares pertenecen a la etnia Kokonuko ubicados territorialmente en el Resguardo Indígena de Puracé; agricultores minifundistas por tradición y herencia; viven de lo que producen sus parcelas, constituyéndose ésta, en el principal renglón económico y de ingreso para sus familias, derivando un alto índice de pobreza. Su población es netamente indígena, con un número de 25 familias, acercándose a una población total aproximadamente de ciento veinticinco habitantes (125).

La comunidad está representada legalmente por el Cabildo Indígena, derecho que les concede la ley 89 de 1890. El Cabildo como Máxima Autoridad Indígena dentro del Resguardo de Puracé, ejerce las funciones organizativas, administrativas y representación legal de su comunidad.

Como Centro Educativo, Vueltas de Patico promueve a través de su proyecto educativo comunitario-PEC: La Tulpa, los siguientes propósitos como función desde su horizonte institucional comunitario:

1. La reafirmación y conservación de la identidad cultural del pueblo Kokonuko, dentro de la interculturalidad, y el desarrollo de la capacidad para generar procesos de adaptaciones al cambio climático en busca de la soberanía alimentaria y uso de los recursos naturales con criterios de sostenibilidad a través del intercambio de saberes, y;
2. El desarrollo de las habilidades socioafectivas, cognitivas y prácticas; con estrecha relación: hombre-naturaleza-saberes, para generar en la comunidad educativa posibles alternativas de solución a las problemáticas de su comunidad. (p.40)

Lo anterior, responde en gran medida a las pretensiones justificadas y otorgadas a las comunidades indígenas mediante el Decreto 804 de 1995 del MEN; por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.

Dichas pretensiones fueron interpretadas por el MEN, de forma superficial, por cuanto en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) no contemplaba, por una parte, mecanismos e instancias de participación y concertación que las comunidades indígenas mantenía vigentes y acordes con sus usos y costumbres. Por otro lado, no hacía visible, desde la política educativa para los pueblos indígenas el reconocimiento en la Constitución Nacional que nuestro país es pluriétnico y multicultural y, por tanto, la atención educativa para estas poblaciones debe darse mediante estrategias pedagógicas acordes con su cultura, lengua y tradiciones, basadas en los principios de integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad. El Decreto 804 de 1995 del MEN manifiesta que:

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (art.1)

Es así como en el PEC (proyecto educativo comunitario), es la propuesta más acorde que los pueblos indígenas establecieron como estrategia antagónica al PEI (proyecto educativo institucional) para expresar sus intereses y la forma como ha de ser y hacerse su propia educación, teniendo en cuenta su cultura su lengua y sus usos y costumbres tradicionales, basadas en los principios de integralidad, desde su autonomía y participación comunitaria.

Como función que ha de cumplir comunitariamente el PEC del Centro Educativo vueltas de Patico, es la de:

Orientar la actividad educativa comunitaria para el desarrollo de habilidades a nivel socioafectivo, sociocultural, cognitiva y práctico en estrecha relación y equilibrio: Hombre-Naturaleza-Saberes, relacionándose con el entorno, centrado en la solidaridad, el respeto por sí mismo y por los demás,

responsables en sus actividades, para alcanzar niveles altos de competencias en la comunidad educativa del Centro Educativo Vueltas de Patico y ser utilizadas apropiadamente en cualquier ámbito, bajo el enfoque de adaptación al cambio climático y la soberanía alimentaria.(p.43)

Desde las pretensiones misionales y la función de su PEC, el componente pedagógico del Centro Educativo Vueltas de Patico apunta a la reconstrucción y recuperación de lo que se ha perdido a través del tiempo (valores y saberes) como marco que sostienen lo que hay: la cultura; encaminadas a la construcción de un proyecto de vida que reafirme los saberes y conocimientos ancestrales para convertirlos en vivencias escolares y aprender en el medio socio – cultural, su dinámica, precisando el papel de la escuela en la comunidad como un todo, cual pueden y se necesitan diversos actores como mediadores(no solo el maestro); hacia la construcción colectiva del conocimiento.

Por otro lado, la reivindicación de la existencia de la cultura Kokonuko como fuente de múltiples formas de conocer y actuar, que implica procesos de concertación para definir propósitos, contenidos, secuencias, metodologías y evaluación, que formen al escolar acorde a la necesidad y desarrollo de la cultura indígena del pueblo Kokonuko, con metas claras dentro de los mecanismos metodológicos para que el niño llegue a la autoestima y valore su entorno y reafirme su identidad, acorde a sus necesidades y expectativas, bajo el uso racional y mesurado de los recursos naturales, la relación del indígena con la naturaleza como eje de convivencia y equilibrio ecológico.

Si bien es cierto que lo anterior se sustenta en su primer propósito, también reconoce y proyecta a través de su PEC, *el desarrollo de las habilidades socioafectivas, cognitivas y prácticas* en los estudiantes como garantía de poder ejercer la interculturalidad más fácilmente, entendida como *“la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo”* (Dec. 804 de 1995).

Como análisis del componente pedagógico, el PEC del Centro Educativo Vueltas de Patico, y través de la dinámica comunitaria, plasma un derrotero pedagógico: *“Recrear y utilizar*

el contexto, los ámbitos de la naturaleza y sus actos al natural, para adaptar las competencias básicas bajo este proceso educativo” (PEC: La Tulpa, 2011). Ya la siembra, cultivo, cosecha y consumo del maíz o cualquier otro producto significativo de la región , vislumbraba un gran potencial pedagógico para fortalecer tanto a los escolares como a los demás integrantes de la comunidad educativa saberes que se entretrejan y “viajaban” con conceptos matemáticos, geométricos y de la ciencias naturales , sociales y culturales.

En cuanto a la evaluación del PEC, y más estrechamente la evaluación pedagógica en el Centro Educativo Vueltas de Patico responde a tres dinámicas: Por un lado a la demostración de saberes ancestrales desde su enfoque de soberanía alimentaria y adaptación al cambio climático, facilitando la evaluación a señales de actitudes y posturas prácticas acordes a su enfoque. Por otro lado, a la adopción del Decreto 1290 de 2009, MEN. A su vez, a una evaluación externa de matemáticas y lenguaje, la cual se promueve anualmente desde el año 2013, a estudiantes que estén cursando el grado tercero de la educación básica, ciclo primaria.

Frente a esta última, se hace más evidente, por cuanto valora el nivel de competencias que los escolares han alcanzado con criterios de referencia, mayoritariamente señalados desde los estándares básicos de competencias. La información que brinda la evaluación pedagógica se basa en cuan próximos están los estudiantes de las competencias en las áreas de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Lo anterior, obedece a ir evaluando su cercanía conforme lo valida las pruebas externas, más exactamente las pruebas SABER 3° y 5°.

Debido a esto, el acompañamiento pedagógico presenta una desinformación sobre las amenazas y riesgos que origina la desarticulación de los factores y operaciones cognitivas con el proceso de lectoescritura en los momentos evaluativos de los estudiantes del Centro Educativo Vueltas de Patico que impide la retroalimentación de los procesos pedagógicos y evaluativos, partiendo del análisis de vulnerabilidad y planteamientos sobre las estrategias de evaluación pedagógica desde la corresponsabilidad de sus actores (padres de familia-escolares-maestros). Teniendo en cuenta los aspectos por mejorar en el Centro Educativo, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero del centro educativo Vueltas de Patico puede ser identificada desde los procesos evaluativos de los docentes?

Con el fin de permitir identificar cuáles son las fortalezas y aspectos por mejorar en los procesos evaluativos de los docentes en el Centro Educativo Vueltas de Patico se plantea la guía de observación de registro sobre las prácticas evaluativas más frecuentes en el centro educativo Vueltas de Patico se diseña una encuesta y se aplica a los tres (3) docentes. (Anexo 1).

En cuanto a la las fortalezas de la evaluación, en el Centro Educativo Vueltas de Patico se reconoce la importancia de evaluar los aprendizajes de los escolares para conocer la evolución de sus progresos a través de la verificación de los desempeños planteados para cada periodo, de acuerdo a la competencia en cada área o asignatura dentro del plan de estudios obligatorio.

En cuanto a la relación porcentual entre el reconocimiento que le dan los maestros a la importancia de la evaluación como eje dinamizador de las transformaciones pedagógicas, un 67% lo considera afirmativo, mientras que un 33% lo considera negativo (Ver Anexo 2, gráfica 1). Es decir que la ven en la evaluación un potencial para ser tenido en cuenta si se quiere hacer y evidenciar transformaciones significativas en la tan anhelada educación con calidad.

Como aspectos por mejorar de la evaluación pedagógica en el Centro Educativo Vueltas de Patico, se identifican esencialmente que cuando se evalúan los aprendizajes en los estudiantes, el centro de interés de los maestros refleja que un 67% de ellos se enfoca en los procesos y resultados, frente a un 33% que dice centrarse sólo en los procesos que realiza el estudiante. Ninguno de los encuestados dijo estar centrado sólo los procesos, ni para reconocer la vulnerabilidad cognitiva a través de la evaluación misma. Es decir, no se reconoce la importancia de evaluar las actividades de enseñanza-aprendizaje por parte de los mismos maestros con el fin de establecer la vulnerabilidad cognitiva a que tuvieran los estudiantes para minimizar los riesgos e identificar las amenazas a que estarían expuestos dentro del proceso educativo y poder identificar mejoras en su concepción y poder diseñar estrategias pedagógicas que prevengan dicha vulnerabilidad o en su defecto, la minimicen. (Ver Anexo 2, gráfica 2).

Pero al considerar la pertinencia desde una posición evaluativa hacia la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes para ser identificada desde los mismos procesos evaluativos, del 100% la relación porcentual del nivel de pertinencia hacia la identificación de la vulnerabilidad cognitiva de los estudiantes, desde los mismos procesos evaluativos de los docentes arrojó que, el 33% manifiesta medianamente pertinente ser considerada, frente a un 67% que lo consideran bastante pertinente y el 0% restante lo consideran muy poco y para nada pertinente. (Ver Anexo 2, gráfica 6).

Con relación a de la existencia de pautas y criterios de evaluación unificados por todos los docentes del Centro Educativo Vueltas de Patico, el 100% de los docentes encuestados manifestó la no existencia de dichas pautas y criterios para los procesos evaluativos, es decir cada maestro de curso realiza por separado la evaluación pedagógica bajo sus pautas y criterios, sin tener en cuenta una posición colegiada para tan menester pedagógico que reviste de mucha importancia para la reflexión y autorreflexión de una educación pertinente (Ver Anexo 2, gráfica 3).

Al indagar sobre la evaluación integral, desde la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación dentro de las prácticas evaluativas de los maestros, se encontró que un 67% de ellos nunca asume la evaluación integral desde esta óptica, mientras que un 33% lo hace algunas veces. Es decir que no hay espacios para una corresponsabilidad en la evaluación. Sólo se asume la heteroevaluación, (como acción realizada por los docentes como único actor dentro de este proceso educativo), olvidándose en muchos casos la autoevaluación y la coevaluación, tanto del estudiante como del docente y el padre de familia. La relación porcentual de las veces que la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación es asumida dentro de las prácticas evaluativas dentro del Centro Educativo Vueltas de Patico, es prácticamente inexistente. (Ver Anexo 2, gráfica 4).

Al indagar sobre considerar la evaluación como estrategia de mejora para los procesos de enseñanza-aprendizaje, la relación porcentual del nivel de pertinencia hacia la identificación de la vulnerabilidad cognitiva de los estudiantes, desde los mismos procesos evaluativos de los docentes del Centro Educativo Vueltas de Patico, reflejó que un 67% lo considera medianamente

pertinente considerarla como tal, mientras que el 33% restante lo considera bastante pertinente dicha consideración, es decir que resulta una concepción bastante significativa desde la reflexión de los maestros hacia una cultura de la evaluación como estrategia de mejora para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ver Anexo 2, gráfica 7).

En cuanto a las evaluaciones externas, más precisamente las Pruebas Saber, al ser indagados sobre quienes directamente se consideran responsables cuando los resultados no son los esperados, es decir no superan las expectativas de nivel Insuficiente y Mínimo, el 100% de los encuestados manifestó que dicha responsabilidad es sólo del estudiante, mas no del maestro únicamente o de ambos. Dicha relación porcentual entre la responsabilidad cuando los resultados de las evaluaciones externas (Saber) no son los esperados dentro del Centro Educativo Vueltas de Patico, algunos docentes adoptan una actitud más defensiva frente a los resultados si estos son inferiores a los esperados que al análisis compartido de responsabilidades y posturas de mejora a partir de la superación de las dificultades encontradas.

Los estudiantes del grado tercero del Centro Educativo, se caracterizan por estar en condiciones socioeconómicas dentro del estrato 1 (Bajo – bajo) por lo que es una la población con mínimos recursos y ubicada en zona netamente rural, cuyos ingresos familiares proviene del pago del jornal y/o de la venta de leche, ocasional, lo cual no supera los cuatrocientos mil pesos (\$400.000) como promedio mensual de ingresos por familia., que en mucha ocasiones los devengan máximo dos integrantes de una familia. Es decir que el poder adquisitivo de una familia en promedio es menor a un salario mínimo legal vigente. Un total de 100 % de los estudiantes manifiesta que la mamá es la que siempre trabaja, mayoritariamente como personal de servicio doméstico en la ciudad de Popayán. Sólo un 40% afirma que sus padres trabajan permanentemente al igual que sus madres (Ver anexo 4, gráfica 4). Dichas familias –en un 100% -cuentan con un sólo servicio básico (energía eléctrica) careciendo de acueducto y alcantarillado y, en menor contraste, sin ser considerados como tal, no poseen teléfono fijo, internet ni televisión por cable (Ver anexo 4, gráfica 6). Así mismo, la evidencia precaria de sus familias se refleja en que un 100% si bien es cierto que tiene como electrodomésticos únicamente el televisor y el radio, solo el 20% posee nevera grabadora, equipo de sonido y DVD, careciendo el 100% de computadores, teléfonos con conexión a internet. (Ver anexo 4, gráfica 7).

A nivel cultural, los estudiantes pertenecen a la etnia indígena de los Kokonuko, Pueblo ancestral cuya población está ubicada en los municipios de Puracé, El Tambo y algunas zonas rurales de Popayán, cuyas condiciones de vida en cuanto a la vivienda y la densidad de población familiar contrasta con que el 40% de los estudiantes viven con seis o más personas incluyéndolo a él, mientras que el otro 40% con cuatro personas, Sólo un 20% manifiestan vivir con tres personas (Ver anexo 4, gráfica 2); las cuales duermen en un 40% solo en un cuarto, mientras que el otro 40% en tres cuartos como máximo espacio para albergarlos. Solamente un 20% manifiesta tener dos cuartos para dormir toda su familia. (Ver anexo 4, gráfica 5).

Como característica relevante en cuanto a educación, un 60% de madres y el 40% de los sus papás respectivamente no completaron la primaria. Tan solo el 40% de las madres y papás completó la primaria. Tan solo el 20% de los padres alcanzaron a cursar la básica secundaria pero culminar en un título de bachiller (Ver anexo 4, gráfica 8). Lo anterior, refleja un poco acerca de que solo el 20% de los estudiantes posee libros para leer en sus casa, mientras que el 80% no posee ningún libro en su casa (Ver anexo 4, gráfica 10), correlacionándose con la información de que si bien es cierto que el 100% de sus padres (papá y mamá) saben leer y escribir, tan solo el 20% de sus hermanos mayores no saben aún leer y escribir, evidenciándose un 40% de los estudiantes que manifiestan de que sus hermanos menores no lo saben hacer, por cuanto han ingresado al sistema educativo por su temprana edad (Ver anexo 4, gráfica9). *“Un buen predictor ambiental de problemas de aprendizaje escolar es el bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia en que el niño se desarrolla”* (UNESCO, 1996), ya que de *“aquellos alumnos que necesitan ser colocados en cursos de educación especial, tres de cuatro provienen de bajo nivel socioeconómico”* (UNESCO, 1996), Asimismo, el bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos, son factores que se relacionan.

Los hogares que se caracterizan por su bajo nivel socioeconómico , de una manera u otra es factor influyente abruptamente , y de manera adversa en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar y *“constituyen un ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psicobiológico, social y económico deficitario”*

(Bravo,1990.p.49), lo que puede explicar parcialmente la desventaja que los escolares dentro del nivel pobreza presentan frente a sus pares de clase media cuando enfrentan la tarea escolar, *“ya que el grado de desarrollo cognitivo alcanzado y la estrategia utilizada por el niño para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, es indispensable para la adquisición de la lectura y la escritura, habilidades que se logran a través de experiencias que el niño adquiere antes de ingresar a la escuela”* (Bravo,1990.p.56).

En cuanto a la evaluación y su rol como estudiantes de tercer grado, manifestaron a través de una encuesta semiestructurada (Ver anexo 5), la intencionalidad con la que ellos quisieran que fuese la evaluación como tal. En tal sentido, a las preguntas de cómo eran evaluados en lectura y escritura, el cómo les gustaría que los evaluaran, y si la forma en que eran evaluados era de sumo agrado se evidenció una clara estructura tradicional, en cuanto a la forma de cómo estaban siendo evaluados que por cierto se centraba en leer frente a los compañeros y escribir al dictado como únicos criterios para “encarar” la evaluación, originando un desagrado en casi el 80% de los estudiantes. Así mismo, la forma en la que sugerían ser evaluados, si bien manifestaron sus criterios personales, éstos no se desligaban del método usado por la profesora; quedando en contraste de que la diferencia es que querían hacerlo de forma constructiva- hecha por ellos mismos- y bajo los intereses mismos de su propia actitud frente a la metodología evaluativa que los agobia (Ver anexo 6).

Como análisis de los anterior, se debe impulsar procesos de análisis y reflexión permanente tendientes a reconocer la importancia de evaluar las actividades de enseñanza por parte de los mismos maestros con el fin de establecer mejoras en su concepción, diseño y ejecución pedagógica, así mismo, superar la resistencia por parte del maestro para identificar el nivel de los aprendizajes, para determinar acciones de mejora en los estudiantes y aceptar que desde cualquier punto en el que se encuentren se puede superar, entrando en una postura más pedagógica desde la evaluación para asumir la corresponsabilidad (maestro-estudiante-padre de familia) de la evaluación y ser orientada hacia procesos de mejora y eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no hacia el control y la sanción.

Por otro lado la urgencia de no seguir *adiestrando* metodologías evaluativas para con los estudiantes, que no apuntan a identificar estados de desempeños lectoescriturales, ni mucho menos ser identificadas de forma real y preventiva desde la misma competencia comunicativa-escritora, ni lectora.

Desde este contexto evaluativo, se posibilita la relación desde una postura pedagógica hacia a la identificación, desde los procesos evaluativos de los docentes, la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero del centro educativo Vueltas de Patico; como mecanismo para actuar desde la función de mejora de evaluación y no como simple enunciativa de aprendizajes o carencia de los mismos a terminar un proceso, una jornada o un periodo.

Como concepciones y prácticas, la evaluación se concibe, fundamentalmente como una herramienta que, desde su puesta en marcha, determina en groso modo, saber si el Proyecto Educativo Comunitario llena las expectativas de nuestra comunidad. Expectativas que se reconocen en los sueños, trazados como propósitos, fines y objetivos.

Es así como en el Centro Educativo Vueltas de Patico se viene consolidando su valoración, para de alguna manera hacer visible la “evaluación” a través del mismo desarrollo del PEC. Es decir que la “evaluación” del Proyecto Educativo Comunitario valora las acciones mismas de los propósitos y objetivos que se trazan y, por consiguiente, en los espacios con significados propios para que se actué y se evidencien roles y responsabilidades dentro del marco de la comunitariedad.

Lo anterior, determina validar más las acciones, roles y responsabilidades que se van asumiendo en concordancia con el mismo PEC y en los espacios y tiempos comunitarios propios, con el fin de implementar nuevas estrategias pedagógicas comunitarias que resulten necesarias producto de dichas valoraciones y fundamentar aquellas que han cobrado significado en la implementación de los componentes curriculares. Asumir la valoración del Proyecto Educativo Comunitario en espacios y ejercicios de asambleas permanentes desde lo local hasta lo regional.

En tal caso, dicho ejercicio debe hacerse en primer lugar, bajo la asamblea familiar; luego en asamblea como comunidad educativa y después bajo la asamblea como Resguardo, de tal manera que se articule unas necesidades, intereses y aspiraciones que como Proyecto Educativo Comunitario debe asumir constantemente bajo la responsabilidad de todos y cada uno de sus actores (Cabildo Indígena, Mayores, Padres de Familia, docentes, directivos, estudiantes y organizaciones propias).

Por otro lado, la evaluación se sustenta bajo la dinámica del decreto 1290 /2009 del Ministerio de Educación Nacional. Es así como se reconoce en sus prácticas, únicamente para “*sujetar*” los informes bimestrales del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica, ciclo primaria.

Bajo esta postura, el Centro Educativo adoptó hacia el año 2010 la escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación para establecer su equivalencia numérica con la escala de valoración nacional de la siguiente manera: Desempeño Superior: 4,6 a 5,0; Desempeño Alto: 4,0 a 4,5; Desempeño Básico: 3,0 a 3,9; Desempeño Bajo: 1,0 a 2,9 con lo cual se reivindica ante el MEN lo expresado por el Decreto 1290/2009:

...“la denominación desempeño básico se entiende como la superación de los desempeños necesarios en relación con las áreas obligatorias y fundamentales, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El desempeño bajo se entiende como la no superación de los mismos”. (art.5).

La relación se establece únicamente para tales fines, quedando pues una evaluación interna que hace cada maestro respondiendo en gran medida a la normativa. La realidad se manifiesta con frecuencia en diferentes actitudes frente a la realización como proceso evaluativo: la falta para acordar criterios y pautas unificadas desde los aspectos metodológicos e instrumentales, a tal punto que cada maestro realiza su propia evaluación dentro de las áreas y asignaturas. Una evaluación que responde más a la valoración de desempeños y su calificación que a la retroalimentación para la mejora en los procesos pedagógicos, con el fin de detectar dificultades

en los estudiantes para ser “disuadidas” y recibir acompañamiento del maestro y padres de familia para superarlas.

Es así como la base de su práctica pedagógica y evaluativa se sustenta desde su modelo pedagógico denominado activo-humanista. Se trata de un modelo que brinda variadas experiencias de aprendizaje “donde el escolar es protagonista y el currículo define la acción como condición y garantía de aprendizaje; espacio además dotado de sentido para contribuir a la educabilidad del escolar; eso es a su condición como persona, como ser único o irrepetible, capaz de proyectarse a una comunidad con fines éticos- humanos y con sentido de preservar su entorno”. (PEC, 2011. p.44).

Como Centro Educativo Vueltas de Patico, el enfoque constructivista, aprendizaje significativo y enfoque social sustentan el modelo pedagógico. *“Se parte de las ideas previas de los alumnos, creando ambientes y experiencias de desarrollo, facilitando la investigación y participación dentro y fuera del aula apoyadas en su metodología-enfoque social- que se fundamenta en la experiencia previa y la participación activa de la comunidad en la solución de problemas”*. (PEC, 2011. p.44).

La evaluación que plantea el Centro Educativo Vueltas de Patico desde su PEC, se vislumbra hacia la puesta en común, de compartir, de participación, de atención a las diferencias individuales, con el fin de superar las dificultades que se presenten en el desarrollo de habilidades en los escolares. “Propugna por una evaluación de técnicas variadas, asumiendo la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación como elementos que la dinamicen y otorgando roles a los maestros, estudiantes y padres de familia. (PEC, 2011. p.69).

La realidad misma de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje se nota un distanciamiento frente a lo postulado por el PEC; ya que ésta se centra en el producto de los aprendizajes de los escolares, dando relevancia al nivel de competencia alcanzada por los mismos y no en los procesos de enseñanza para ser evaluados por su eficacia.

Para dar posibles respuestas a la pregunta ¿cómo la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero del centro educativo Vueltas de Patico puede ser identificada desde los procesos evaluativos de los docentes?; se acata el enfoque biográfico narrativo, por cuanto se considera legítimo el estudio basado en la vida profesional, para trasladarlo a nuestras voces, con el fin de retumbar paradigmas que muchas veces hemos auspiciado para edificarlos ,y por qué no, para defenderlos sin más ni menos desde posturas ignorantes por supuesto.

Desde este panorama, el enfoque biográfico narrativo se considera al sujeto, en este caso el suscrito, como investigador, con el fin de recuperar la reflexión y autorreflexión, las opiniones y creencias desde nuestro contexto y ámbitos pedagógicos, no sin antes haciendo la salvedad de poder defender nuestros modos propios de pensar a costa de los matices y tecnicismos que suscita la investigación científica, para validarlos dentro de este paradigma. Por fortuna, *“la investigación biográfico-narrativa se ha constituido actualmente en una perspectiva o enfoque específico de investigación educacional”* (Bolívar y Fernández, 2001, p.1.)

La investigación biográfico-narrativa es una metodología de investigación que me permitirá ampliar conocimientos sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar desde la evaluación pedagógica, a través del punto de vista de los implicados, en este caso, los maestros y escolares del Centro Educativo Vueltas de Patico; personas, bajo una mirada personal e íntima de su proceso educativo, con el fin de recuperar la autorreflexión y poder repensar prácticas que conozcan la escuela desde dentro, desde su praxis cotidiana, sobrepasando la inmediatez y la monotonía, que alimenta día a día perversos roles antipedagógicos dentro de los establecimientos educativos.

Como metodología de investigación, la biográfico-narrativa, recorre pasos desde la recogida de datos sobre el terreno, para luego ser analizados e interpretados e ir configurando una especie de relato, con el fin de construir y contarlo luego para los demás. Como tarea investigadora, insta a observar los acontecimientos y las personas, pidiéndole que relaten sus experiencias y vivencias, para luego, a partir de su análisis e interpretación construir nuevas

historias o relatos que den cuenta de nuevas respuestas a preguntas configuradas desde el contraste con los mismos procesos investigativos a la que se tuvo que dar.

Como vivencia personal y profesional desde la evaluación pedagógica, inicio por relatar que cursé la básica primaria en la Escuela Urbana de Varones, costumbre social de la que me hicieron partícipes mis padres por ser niño. Allí fueron mis hermanos mayores y por supuesto mi “cupó” estaba reservado, por razones obvias: Era una de las dos que habían en mi natal pueblo Caucaño. La otra era reservada para las niñas, cuyo nombre resaltaba más que la nuestra por ser “administrada” por la Comunidad de las Hermanas Vicentinas: Escuela Anexa de Niñas de la Normal Nacional.

Adoraba la escuela en todo el sentido de la palabra. Allí conocí a mis mejores amigos de infancia, al igual que la magia del fútbol y otros juegos, que a veces se extendían más allá del tiempo habitual de nuestro “recreo.” Fue en éste lugar donde pasé cinco años abultados de alegrías, y pocas tristezas. Cursé toda mi primaria bajo la guía de tres profesoras. Todas muy lindas, pero la mejor: La “profe” Mireya.

La recuerdo mucho, porque con ella cursamos desde tercero hasta quinto. La profe Mireya tenía un carácter fuerte, pero siempre comprensiva y a la vez exigente a la hora de tomarnos las lecciones o la revisada de tareas. Era implacable con aquel que no trajera la tarea a tal punto de restringirles el recreo y de añadirle el oficio más odiado por un niño: Lavar los baños. En fin, ella fue especial con nosotros, especialmente con aquellos que éramos juiciosos y cumplidores con nuestro deber de estudiantes. Cómo evidencia, aún guardo las medallitas y los diplomas que recibíamos al terminar cada año escolar, como tributo al ocupar el primer en rendimiento académico y disciplinar.

La relación de mi historia de vida escolar con las formas como he sido evaluado, se remonta hacia el grado segundo, en donde era indispensable “llegar” a ese curso con las tablas de multiplicar memorizadas. Así no supiera en ese momento porque eran necesarias. Recuerdo que cada mañana, antes del desayuno, mi madre me pedía que recitara las tablas antes de pasar a la

mesa con mis hermanos. Las recitaba, muchas veces fallaba, pero ella me alentaba que tenía plazo todo el primer mes de estudio, mientras la maestra empezaba dicho tema en matemáticas.

El aspecto más relevante, inicia con presenciar los gritos de mi maestra cuando hacía “evaluación oral” sobre las tablas de multiplicar y mis compañeros aun no las habían memorizado. Mi temor a olvidarlas se disparó automáticamente a tal punto que solicite a mis padres ayudarme a no olvidarlas. Tuve la fortuna de nunca fallarle a la maestra, no por motivaciones positivas, sino por no darle el “chance” de gritarme y de recibir un “cocacho” en la cabeza como observé muchas veces a mis compañeros dicho suplicio.

De ahí en adelante, todo lo que la maestra de mi grado segundo solicitaba que nos aprendiéramos o en su defecto hiciéramos como tarea para el día siguiente, lo hacía con tanta disciplina, no por quererlo hacer, sino por no ser candidato para recibir sus insultos y a veces golpes en la cabeza. Es decir, el temor a ser insultado o golpeado era sinónimo de no ser eficiente en las evaluaciones o revisadas de tareas.

Transcurrió el grado segundo y llegó tercero. La cosa no mejoro tanto, pero hubo cambios significativos en dicho binomio: Sólo gritos condimentados de insultos, más no golpes de la maestra Mireya.

La relación con la evaluación fue cambiando. Ya no era suficiente saberse las tablas de multiplicar, ni saber los algoritmos de la suma, la resta y la multiplicación. Sino leer “de corrido” y escribir con buena ortografía en lenguaje, relacionar fechas con hechos en ciencias sociales y la correspondencia entre biomas y organismos y/o seres que intercambiaban energía en bajo diferentes flujos.

Como evento relevante, recuerdo estando en grado quinto, que llevaba siempre un reto que solucionar durante la semana. Unas veces era enfocada en el área de matemáticas, otras veces era otras materias, pero siempre esperábamos el día lunes el famoso cartel: “RETO DE LA SEMANA”.

Lo leía en voz alta para todos y luego nos sugería: “El que lo resuelva, comparte su repuesta con todos los compañeros y explica en el tablero cómo lo resolvió”.

Era interesante para mí cuando percibíamos que éramos buenos en algún campo y la maestra Mireya y los compañeros así lo reconocían también. Experimentábamos el éxito y nos sentíamos valorados. Cuando nos enterábamos de cuál era el reto de la semana, trabajábamos más en el área en la que nos destacábamos, no solo se daba la ocasión de ser eficaces y productivos, sino también de ayudarnos en los campos en que fuéramos menos hábiles. No solo alimentábamos nuestra autoestima-desde luego-, sino que también había alguien especial -como la profe Mireya- que lo impulsaba, y más que eso, a saber y querer trabajar en equipo.

Al incursionar a la adolescencia, como una etapa dentro del desarrollo humano, llega el segundo año de bachillerato y comienzos del tercero. Ya el placer está en los juegos y los riesgos que representan un atractivo preponderante. La interacción social hace que se desborde para fines de ser aceptado en un círculo de amigos que se inició en la infancia, pero que se traspasa hacia una fijación más intersexual, es decir, fijarme en las compañeras de mi curso y de otros, por supuesto.

Como recuerdo básico dentro de las dimensiones de desarrollo humano, se alterna entre el enfoque de mi apariencia, la aceptación de mi propia imagen, como preámbulo para ser reconocida por el sexo opuesto y mi capacidad de determinar experiencias que involucraran el noviazgo. Mi “*cerebro social*” está en constante aprendizaje. Ya la razón se vuelve, por decirlo así más emotiva. Mis rabietas con todos los que me rodeaban eran inminentes (padres, hermanos, amigos, amigas, profesores y profesora). En algún momento quise que mi maestro de educación física tomara mi lugar y yo el de él, por razones de que también tuviera el poder de exigirle ejercicios físicos y mentales que a veces no podíamos por simple y llanamente condiciones físicas corporales.

En cuanto a la dimensión cognitiva, creo que fui privilegiado al tener un ambiente adecuado en la Normal Nacional de donde por seis años estuve desde que salí de la primaria. Además de los espacios y recursos de orden didáctico y pedagógico que valorábamos cada vez

más los años lectivos se incrementaban al igual que los cronológicos. Casi todos los maestros eran desbordaban de capacidades y paciencia, a excepción el de idioma inglés. Hoy sustento que fueron propicios para mi proceso de desarrollo. Como futuros normalistas aprendimos que había que transitar la vocación de maestros con conocimientos para llegar a nuevos conocimientos. La *simple caminata* para semejante reto que nos enfrentábamos al iniciar el grado octavo era una arremetida que había que asumir bajo comportamientos, pensamientos y emociones más reflexivas.

Al candidatizarnos la Normal-como establecimiento educativo que muchas veces se decidía en familia a ser propuesta como espacio para la travesía del bachillerato-de futuros maestros de escuela, se integraba al finalizar el grado once con las convicciones personales, los valores que se nos fueron presentando desde la niñez, y las razones por la cuales habría que seguir desarrollándonos como personas para ser cada día más y mejores seres humanos.

Es así como las condiciones desde el orden contextual que encerraba la Normal, mi colegio del alma, fueron las más propicias para mi desarrollo humano, a tal punto que hoy considero que mi carácter y personalidad firmes y seguros, aun con todas la diferencias de individualidad en la que me veo enfrentado desde mi rol como maestro, direccionan-desde mis dimensiones humanas- una visión correcta de la realidad, o lo que muchos llaman objetividad para lo cual me capacito para comportarme con mayor eficacia posible, pero que aún me falta aprendizajes que me puedan pulir desde todo ámbito y contexto humano.

Desde esta perspectiva y como antecedentes desde lo pedagógico-en cuanto a lo experimentado como estudiante y desde el rol de maestro, la evaluación se muestra muy formal. Quizás los maestros observamos, medimos y evaluamos; pero a menudo no de una manera sistemática como se anhela, con el fin de identificar concretamente los avances y las dificultades de cada escolar. Hoy en día, las apuestas en educación van hacia ofrecer y presentar formas nuevas y distintas de aprender, o, si se quiere, de lograr aprendizajes significativos, entonces, necesariamente, el llamado que hace la sociedad y el mismo sistema educativo es buscar nuevas ideas, formas originales, caminos de enseñar distinto, innovadores. Pero también es necesario y urgente buscar nuevas formas –atrevidas e inéditas- de evaluación que sean congruentes con las

ideas que claman la sociedad en su conjunto, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de aprender, si de verdad creemos en la firme intención de producir nuevas formas de educar y educarnos.

Ahora bien, la manera en la que los estudiantes aprenden ¿es más importante que aquello que aprende? o de ¿cómo se evalúa para *constatar* lo que se aprendió? Creo, desde la posición como maestro que es más importante la manera como aprenden, lo cual le facilita y lo capacita íntimamente para seguir aprendiendo permanentemente. Este punto me clarifica el campo que ha de tener la evaluación pedagógica, por cuanto conceptualarla es necesario partir de los aportes de Nevo (1986), citado por Pérez Juste (2006) quien afirma:

Las diez cuestiones fundamentales que configuran el concepto de evaluación tratan de cómo se define, cuáles son sus funciones, cuales sus objetivos, que tipo de información debe recogerse, qué criterios se deben utilizar para apreciar el mérito o valor del objeto evaluado, a quién debe servir la evaluación, cuál es el proceso que debe seguir, qué métodos se deben utilizar, quien debe realizar la evaluación y qué estándares de calidad deben servir para valorar las evaluaciones.(p.31)

Esto no me obliga de por sí a dar respuesta sistemáticamente a todas y cada una de las cuestiones que esboza Nevo, pero si dan portadas a cuáles, necesariamente, han de contestarse para encausar la evaluación como herramienta pedagógica. En tal sentido, la evaluación pedagógica ha de propiciar la función de conocer y reconocer, a partir de criterios claros, al sujeto evaluado y sus relaciones que intervienen en su aprendizaje, con el fin de asegurar el progreso formativo, tanto de él mismo como de los demás actores que participan en proceso educativo.

A partir de aquí, surge reseñar uno de los problemas teórico-prácticos más relevantes en la evaluación pedagógica representan el hecho de que, si bien nuestro sistema educativo plantea una educación integral desde competencias conceptuales (saber), procedimentales (hacer) y volitivas (ser), la evaluación se limita a las dos primeras, y dentro de ellos, en muchas ocasiones menos complejos a la memorización a corto plazo, repetición, imitación...), “contestar un examen como lo espera el evaluador, no significa dominar una disciplina, ni dar cuenta de una

adecuado nivel de formación” (Pulgarín, 2009,p.9) es la mayor proeza de sistema evaluativo-en perspectiva pedagógica – de muchas de nuestras escuelas.

Otro de los problemas teórico-prácticos relevantes en la evaluación pedagógica radica en que en la mayoría de las escuelas la evaluación es relativamente informal (que no tiene seriedad o asistemática), a tal punto que si a un profesor le preocupa un estudiante en concreto, diseña una evaluación instrumental, por lo general para “descubrir” y corroborar el déficit de dicho estudiante, originando como lo manifiesta Pulgarín (2009):

En la relación pedagógica tradicionalista, se privilegia el carácter técnico-instrumental de la evaluación. En ese sentido, el estudiante asume el rol de objeto en “relación pedagógica tradicionalista, se privilegia el carácter técnico- instrumental de la evaluación. En ese sentido, el estudiante asume el rol de objeto en función de la repetición; hace las veces de banco de información que el docente mira con la transmisión de conocimientos, para después acceder a un proceso de relativa objetividad en el que la medición es el indicador de un aprendizaje fundamentado en la memoria repetitiva y cortoplacista.(p.12).

Es así como la evaluación en su práctica está diseñada para centrarse en las debilidades de los estudiantes, haciéndolas brillar en una clara función de control y patentando su discontinuidad por su carácter de informalidad. Lo anterior, va en contravía desde la postura en la cual si bien es cierto que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos que deben ir de en paralelo y que se desarrollan a lo largo de periodos escolares, la evaluación no tiene su correspondencia con la continuidad del procesos enseñanza-aprendizaje, por el contrario solo se concreta en la proximidad de la pruebas como único fin y trabajo pedagógico. *“De ahí, que el manejo del conocimiento de los aspectos técnicos en el diseño, la aplicación y la calificación de los exámenes, será considerado como garantía de los resultados obtenidos por el educando* (Pulgarín, 2009, p.13).

Desde el mismo contexto evaluativo y su relación con el desarrollo humano y cultural, Casi en todas las sociedades conocidas, el lenguaje se sitúa entre las capacidades cognitivas y sociales más valoradas. Siendo importante de por sí y como elemento auxiliar para actuar en casi todos campos del saber. Esto lo interpretan tanto padres como maestros, en tal sentido de que es

asociada desde los balbuceos y expresiones faciales de los bebés, siguiendo por las primeras palabras habladas, “*para luego desembocar en una praxis de combinación de palabras para formar expresiones sencillas y luego ir adquiriendo las reglas básicas de la gramática y la sintaxis*” (Hildebran, 1995, p.335). El lenguaje de los niños se irá pareciendo cada vez al de los adultos que lo están rodeando, aumentando así un amplio conjunto de capacidades lingüísticas, desde la utilización del lenguaje figurativo, hasta la narración y toma de sentidos a través del proceso lectoescritural. Dependiendo de habilidades que se demuestren frente a cualquier contexto, requerirá competencias lectoescriturales cada vez más complejas para el individuo que cualquier otra cosa hoy en día.

Es así como la educación se sirve de grosso modo, desde la propia escritura para transferir la cultura acumulada, que de por cierto y como finalidad inherente es como fin último de todo sistema educativo el transmitirla de generación en generación, de tal modo que prosiga hacia nuevos conocimientos y saberes que resuelvan problemas que acusarán al total de seres que forman parte de la línea de sucesión posterior a la actual. Atender las necesidades de comunicación hoy por hoy requiere habilidades cada vez más metalingüísticas, a tal punto que permite un desarrollo humano más plausible dentro de la cultura humana y su relación con los roles que ha de emprender para una comprensión global y sistemática del nuevo contexto social en la que se acepta cada vez más: la sociedad de la comunicación sincrónica y asincrónica, mediada por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.

Atender a tal reto sociocultural, es ya un desafío, tanto para la escuela como para nosotros los maestros. Leer o escribir ya no basta ser valorado desde lo que se aprueba como tal al terminar el primer año de primaria. De Zubiria (2006) afirma:

Crear, de manera por completo infundada y antipedagógica, que con enseñar a leer fonéticamente a los niños es suficiente. También se cree que durante los años que continúan será suficiente el mero ejercicio lector autónomo por parte de los estudiantes para que ellos desplieguen todas las formas de la lectura. Absurdo. (p.10)

Suponer, bajo el contexto de hoy de que la lectoescritura es reconocer los signos tipográficos y repetirlos permite desconocer el significado que representa para el desarrollo

humano y la perpetuidad cultural de un pueblo y sus prácticas interculturales que ayudan a vislumbrar posibles soluciones a la problemáticas del orden local y regional.

A partir de esta mirada, el leer y escribir debe traspasar el paradigma de la simple asociación de la letra con su correspondiente sonido dentro de la escuela en su segundo ciclo (1° a 3°), que de por sí ya es una de los procesos cognitivos más complejos que se dan en la infancia. “Desde el punto de vista técnico, leer fonéticamente¹ consiste en procesos neuropsicológicos secuenciales muy rápidos, donde se suceden, en cadena ciclos perceptuales analítico-sintéticos”(De Zubiria, 2006,p.14).

Como metodología para enseñar y evaluar la lectoescritura en esta primera fase del proceso como tal, ha primado el método fonético y silábico. El primero se centra en enseñar la grafía de los fonemas. El segundo a unir grafías bidireccionales entre una vocal y una consonante. La concordancia entre grafemas y fonemas suscita la base lectoescritural que converge y privilegia operaciones analíticas, “al enfrentar la lectoescritura desde la postura de la palabra completa con su significado favorece las operaciones sintéticas”. (De Zubiria, 2006, p.16).

Como travesía hacia la comprensión de los que se lee y la reflexión de lo que se escribe, se concibe como “decodificar primariamente un texto es convertir-traducir, decodificar, interpretar – sus términos sueltos en conceptos, término a término, uno por uno. Primer escalón de la comprensión lectora” (De Zubiria, 2006, p.16). Ya el léxico aparece como herramienta fundamental que ha de ayudar a la recuperación, decodificación y codificación de conceptos que subyacen en una palabra. La tarea del escolar durante el grado segundo y tercero de primaria supone estar en contacto con actos pedagógicos que favorezcan el componer y descomponer desde la radicación y la sinonimia una contextualización de la palabra, la frase y el texto en sí.

Con más relevancia se hace necesario –que si bien son ciertos tales procesos cognitivos que se desatan dentro de las acciones y omisiones de la lectoescritura- abrir la posibilidad de que no sean meros espectadores las acciones de tipo evaluativo, sino que converjan para bien de los

¹ Según Miguel de Zubiria, el mecanismo lector fonético desarma la palabra en sus componentes primarios, es decir en las grafías mismas, enseguida los une en pequeños bloques, que los lingüistas denominaron silabas. La unión final como síntesis da con la palabra.

estudiantes y poder hacer una evaluación pedagógica desde la mirada de poder identificar desde los procesos evaluativos de nosotros como maestros, la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero del centro educativo Vueltas de Patico.

La vulnerabilidad cognitiva dentro del enfoque que le quiero dar en éste trabajo investigativo, se refiere al ***grado en que un niño o niña está expuesto a alguna amenaza en la dimensión cognitiva y la capacidad que tendría para “manejar” los riesgos sin que les afecte aún***. Es decir que la vulnerabilidad cognitiva está intrínsecamente relacionada con la amenaza a la que se está expuesto, y a la sensibilidad y capacidad de superarse, para el caso específico, asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero.

Desde el punto de vista pedagógico, el trabajo esencial de la escuela, al inicio del grado tercero y muy seguramente por los dos años siguientes, consiste en desarrollar la lectoescritura desde lo inferencial. Hacer un tránsito de la lectoescritura descriptiva-la cual requiere simplemente identificar datos explícitos y perceptibles dentro de los textos-hacia esta última, la cual se caracteriza por *“deducir situaciones ausentes, no evidentes en el texto, pero derivables a partir de relaciones causales y contextuales”* (Di Scala,2003,p.17).

Lo anterior implica que se evalué pedagógicamente al estudiante constantemente para informarnos, inicialmente acerca de que esté en condiciones de localizar la información explícita y mediante preguntas llevarlo a que realice inferencias simples. *El dominio de este tipo de inferencias explícitas debe permitir trabajar las inferencias implícitas. Lograr lo anterior, implica necesariamente “integrar información dispersa y captar relaciones entre las diversas partes de un texto”* (De Zubiria, 2009). Como lo manifiesta Van Dijk, 2006: *Este trabajo debe permitir llegar a las macroproposiciones de los textos y discurso”* (De Zubiria, 2009). Cuyo proceso permitiría reconstruir cognitivamente las proposiciones más generales y para ello, recomiendan varios estudios llevados a cabo el uso de las diversas reglas postuladas por Van Dijk como macrorreglas de la generalización, supresión y la construcción, pero que paralelamente se favorezcan los procesos de inducción, como por ejemplo: *¿Qué principio, qué generalización podríamos hacer de lo que hemos leído? (desde un párrafo hasta la totalidad del texto presumo).*

El papel del proceso evaluativo queda claro ya , en el sentido de que se pueda identificar que el estudiante del grado tercero esté en la capacidad de identificar las inferencias básicas en distintos tipos de textos, principalmente carteles, textos publicitarios, imágenes, avisos.

Lo anterior, muestra que la evaluación del aprendizaje y la enseñanza a la luz de mejorar y fortalecer una evaluación integral amerita una metodología evaluativa que la oriente desde su enfoque pedagógico, encaminada a evaluar y analizar los riesgos, la vulnerabilidad y la adaptación hacia un abordaje claro y flexible, que facilite el uso multidisciplinario de las capacidades específicas y generales -desde la postura de las inteligencias múltiples- y la toma de decisiones –en nuestro caso-de y sobre el proceso de la lectoescritura, sobre los niveles de competencias comunicativas dentro del marco de la interpretación, argumentación proposición.

Dicha postura de la evaluación se debe fundamentar, ya que en la mayoría de nuestras escuelas, la evaluación es relativamente informal. Tal vez como maestros observemos en ocasiones, pero es raro que lo hagamos de forma sistemática. A menudo, hablamos entre nosotros de los estudiantes cuando los espacios pedagógicos se hacen evidentes antes de dar un informe bimestral o dentro de las circunstancias que rodean la misma evaluación, pero únicamente bajo la concepción sumativa, es decir al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin exclusivo de “certificar logros;” cuyo carácter evaluativo “amerita” pocas veces que rellenemos listas de comprobación de carácter evolutivo, pasando por redactar breves informes que incluyan informaciones a partir de la observación del estudiante en las distintas área o asignaturas dentro de las clases, hasta llegar a inventarnos nuestras propias modalidades de evaluación informal o tomándolas de material publicados, en especial de las editoriales “reconocidas” sin atender a la real articulación que se tiene con nuestro modelo y enfoque pedagógico.

Si nos preocupa un estudiante en concreto, ahí si se nos es fácil invocar a una evaluación más formal, que casi siempre, está diseñada para centrarse en los déficit del estudiante y no propiamente en la vulnerabilidad que exprese en algún grado en que esté expuesto a alguna amenaza en la dimensión cognitiva y la capacidad que tendría para “manejar” los riesgos sin que les afecte aún. Las áreas que suelen constituirse en el motivo del mismo déficit, son las

cuestiones relevantes de lenguaje y de comunicación, matemáticos, los problemas conductuales o emocionales y los retrasos evolutivos generales.

Como propuesta de mejoramiento a la luz de las teorías del desarrollo humano, se hace necesario crear, en el Centro Educativo Vueltas de Patico una cultura evaluativa en la que los estudiantes puedan “mostrar” sus competencias a través de desempeños, seleccionándose, de tal manera que se “observen” durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, es decir, permitiéndose que los estudiantes, al ser evaluados, interactúen con materiales que les resulten atractivos, desde las habilidades cognitivas, para que la evaluación se centre en “valorar” a nuestros estudiantes en el contexto mismo de las actividades para el aprendizaje.

Bajo esta cultura evaluativa, se intenta difuminar la frontera existente entre currículo y evaluación, de tal manera que se recoja información con el paso del tiempo y en el propio ambiente de aprendizaje del estudiante, con el fin de que los materiales puedan ser utilizados tanto como instrumentos para el aprendizaje como para la evaluación, dado que, como lo afirma Jorba y Sanmartín (2008): *la evaluación muestra parte del currículo oculto del profesorado*” (p.21).

Para tal fin, elaborar un conjunto de evaluaciones que se centraran explícitamente en la identificación de las capacidades más destacadas de los niños, y extender la evaluación a campos diferentes del lenguaje, bajo un claro propósito: identificar desde los procesos evaluativos de los docentes la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero del Centro educativo Vueltas de Patico, y que estuvieran íntimamente relacionadas con las funciones y productos que tanto estudiantes como docentes consideraren significativos, por cuanto las evaluaciones, muchas veces pueden descubrir capacidades no identificadas por los maestros y los padres.

Para tal propósito, la cultura evaluativa en el Centro Educativo Vueltas de Patico y su práctica más íntima dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la de identificar desde los procesos evaluativos de los docentes la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero, debe involucrar el observar a los estudiantes,

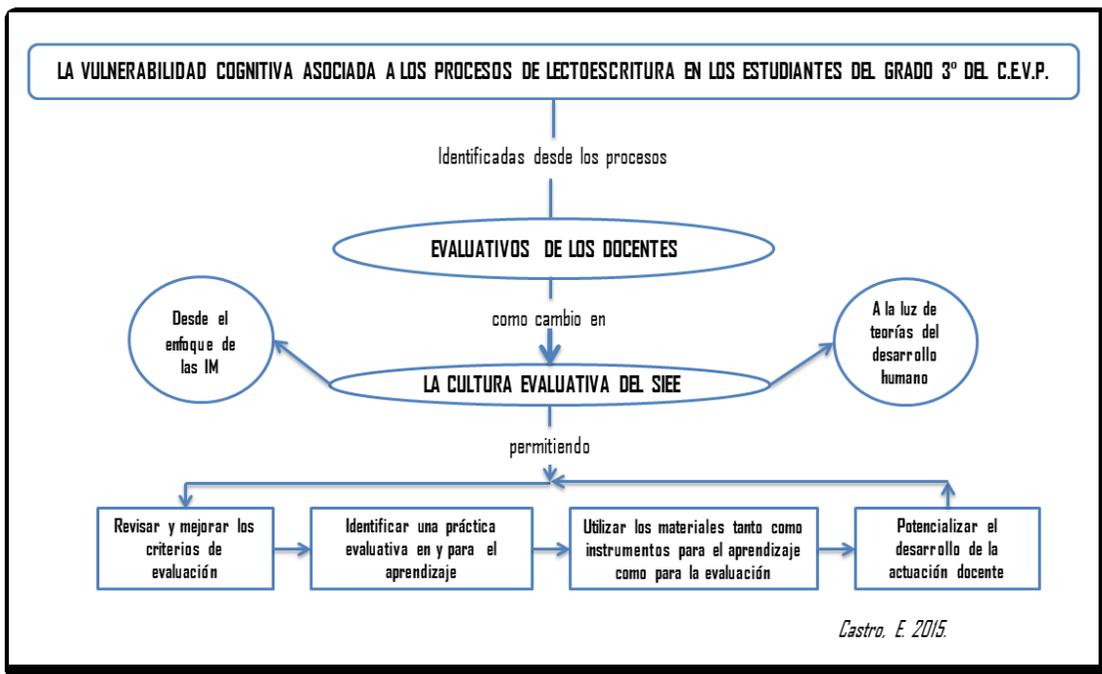
es decir, oírlos cómo describen su trabajo y sus razonamientos, interrogarlos, utilizando preguntas abiertas, o expresiones que los inviten a explorar sus ideas y razonamientos, poner tareas de modo que requieran que ellos usen ciertas destrezas o apliquen ideas, pedirles que comuniquen su pensamiento por medio de dibujos, artefactos, juego de roles, mapas conceptuales, como también con la escritura, discutir las palabras y la forma como son utilizadas.

Ya en Monereo, 2009; aparecen descritas lo que denomina las cinco grandes macrocompetencias que debería poseer todo profesor: *“Ser capaz de delimitar el contexto de la evaluación, de seleccionar los métodos e instrumentos más adecuados, de regular el proceso en todo momento, de interpretar los resultados y evaluar la propia actuación y de comunicar apropiadamente esta información a las personas involucradas”*. Ante esto, resalta la función pedagógica de la evaluación, por cuanto como maestros, debemos hacer de ella para poder regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de reconocer los cambios que se han de introducir progresivamente en dicho proceso, para que los estudiantes aprendan con altas probabilidades de forma significativa. Ya evaluación desde esta postura de investigación debe tener un carácter pedagógico, aportando información útil para la adaptación de las actividades pedagógicas a las necesidades del estudiante, y de este modo mejorar la calidad de la enseñanza y por ende, la calidad educativa en sí.

Bajo esta dinámica se propone incorporar al Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes-SIEE-del Centro Educativo Vueltas de Patico la cultura evaluativa que posibiliten aumentar los instrumentos como dispositivos para sistematizar la información durante el proceso constante que ha de hacerse a través de la evaluación pedagógica, cuyo foco debe estar en ayudar a que los profesores usen la evaluación como parte de la enseñanza y del aprendizaje, de tal modo que aumente los logros de los estudiantes, para reconocer la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero. Es decir que apoye nuestro SIEE a través de sus componentes, particularizándose la evaluación como proceso y no como fin, a partir de la misma actividad evaluativa de los docentes, para que se promueva como cambio en la cultura evaluativa del SIEE, desde el enfoque de la teoría de las inteligencias múltiples y a la luz de las teorías del desarrollo humano, permitiendo revisar y mejorar los criterios de evaluación, identificar una práctica evaluativa más enfocada hacia, en y para el aprendizaje, la utilización de

materiales tanto como instrumentos para el aprendizaje como para la evaluación y, sobre todo, potencializar el desarrollo de la actuación como docente, para determinar generalidades de la vulnerabilidad cognitiva asociada a los procesos de lectoescritura en los estudiantes del Centro Educativo Vueltas de Patíco.

Como nueva cultura evaluativa, revitaliza y resignifica-dentro de los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes- el poder “*identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances*” y “*proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante*”. (Dec.1290, Art.3. MEN).



Dadas la categoría de la cognitividad que expresa esta investigación, convergen en ésta, como “*habilidades cognitivas*”, consideradas por varios estudiosos como el conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es integrar la información adquirida, básicamente a través de los sentidos en una estructura de conocimiento que tenga significación para quien lo desarrolla. Tales operaciones van desde la atención que permiten observar, clasificar, interpretar, inferir, anticipar; pasando por la percepción, lo cual faculta organizar e interpretar los datos que se

perciben por medio de los sentidos; hasta los procesos de pensamiento que conceden postular qué datos se atenderán de manera inmediata con el fin de comparar situaciones pasadas y presentes, y de esa manera, realizar interpretaciones y evaluaciones de la información para permitir acciones lógicas de por sí. Es decir, que las habilidades cognitivas se centran en la capacidad de evaluar, interpretar, conservar, analizar, ordenar, clasificar, representar y memorizar. Habilidades que resultan ser funcionales en sus aspectos generales, tanto para facilitar la adquisición de la lectura y/o la escritura. En este sentido, se puede establecer toda una serie de consideraciones a tener en cuenta en el aprendizaje de ambas funciones. En este sentido, Ascensio 1986 recomienda:

Observar atentamente la evolución del niño durante sus primeros pasos del aprendizaje de la lectoescritura para poder diagnosticar a tiempo las dificultades que se presenten. Aspectos relacionados con la dominancia y la distinta forma de tratar las informaciones en los hemisferios cerebrales pueden hacer que la metodología aconsejable en algunos casos-por ejemplo la aplicación de un sistema global o analítico de lectura (si bien ambas metodologías no tienen por qué utilizarse con un carácter excluyente sino complementario)- sea contraproducente o limitativa en otros, En éste, como en otros aprendizajes, dentro de unos criterios generales de actuación válidos para todos los casos, el proceso didáctico debe de adaptarse, en lo posible, a las características cognitivas de los individuos. (p.66)

Como propuesta de mejoramiento se consolida ofrecer al Centro Educativo Vueltas de Patíco matrices que posibiliten dar respuesta a la pregunta de investigación que se propuso al analizar la problemática encontrada en nuestra escuela, la cual se manifestó en: **¿Cómo la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero del Centro Educativo Vueltas de Patíco puede ser identificada desde los procesos evaluativos de los docentes?** resalta la importancia de comprobar la manera con que los estudiantes se manifiestan, y que se ponen en evidencia a través de la motivación, el ritmo, su grado de interés, de participación y la confianza en sí mismo al abordar las actividades evaluativas; no sin antes advertirnos como docentes que el fin *no es calificar* procesos a través de estos instrumentos evaluativos, sino *poder identificar con ellos las amenazas y los riesgos* en las que puedan estar los estudiantes en sus procesos lectoescriturales, con el fin de adaptar-si fuera necesario- nuestras prácticas pedagógicas para *minimizar la vulnerabilidad*, es decir poder,

de algún modo identificarse antes de que se conviertan en dificultades que minimicen el desarrollo cognitivo, que como estudiantes se puedan dar.

Tales razones impulsan a determinar un primer instrumento que se debe tener en cuenta para realizar actividades evaluativa en sí. Dicho instrumento permite –de algún modo- informarnos aún más sobre lo que las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante, durante el desarrollo de la evaluación:

MANERA COMO LOS ESTUDIANTES SE MANIFIESTAN DURANTE LA ACTIVIDAD EVALAUTIVA		
Estudiante: _____	Fecha: _____	Grado: _____
Actividad evaluativa:		
Característica marcada en el estudiante durante la actividad evaluativa.	SI	NO
1. Se motiva a participar rápidamente en la actividad evaluativa		
2. Se muestra reacio a participar en la actividad evaluativa		
3. Manifiesta total confianza al abordar la actividad evaluativa.		
4. Manifiesta total desconfianza al abordar la actividad evaluativa.		
5. Manifiesta concentración en la actividad evaluativa.		
6. Manifiesta desconcentración y distracción durante la actividad evaluativa.		
7. Muestra total agrado por la actividad evaluativa.		
8. Muestra frustración por la actividad evaluativa.		
9. Es reflexivo al enfrentarla actividad evaluativa.		
10. Es impulsivo al enfrentar la actividad evaluativa		
11. Su ritmo de trabajo es ágil durante la actividad evaluativa		
12. Su ritmo de trabajo es despacioso durante la actividad evaluativa.		
13. Tiende a entablar conversación con los demás durante la actividad evaluativa.		
14. Su tendencia es el estar callado durante la actividad evaluativa.		
TOTAL.		
Comentarios sobre el estudiante durante el desarrollo de la actividad evaluativa:		
Totalice las características impares y pares que más marcaron en el estudiante durante la actividad evaluativa.		

Como segundo instrumento, para incidir en la nueva cultura evaluativa y poder responder cómo la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes del grado tercero del Centro educativo Vueltas de Patico puede ser identificada desde los procesos evaluativos de los docentes, se esboza una aproximación como ejercicio evaluativo y de aprendizaje al mismo tiempo, a partir de una maqueta de un paisaje contextual, en la cual se

puedan identificar claramente personajes, , herramientas de trabajo, casa, árboles, animales característicos de la región, elementos hidrológicos y objetos de fácil reconocimiento, para que los estudiantes puedan:

1. Contar oralmente una historia a partir de la maqueta.
2. Redactar por escrito la historia contada anteriormente.

A partir de la actividad 1, valorar el proceso que presentó el estudiante durante la actividad evaluativa con base en el siguiente cuadro.

(Señale la característica más marcada por el estudiante durante la actividad)	
NATURALEZA Y ESTRUCTURA NARRATIVA ORAL	
El estudiante se refiere en el relato oral a nombrar únicamente los accesorios de la maqueta, sin asignarle roles ni establecer relaciones entre las figuras.	
El estudiante nombra los accesorios y figuras, asignándole roles, mencionando relaciones entre personajes, pero no desarrolla una estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace).	
El estudiante nombra los accesorios y figuras, asignándole roles, mencionando relaciones entre personajes, incluyéndole pensamientos o motivaciones, pero no desarrolla una estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace).	
El estudiante nombra los accesorios y figuras, asignándole roles, mencionando relaciones entre personajes, incluyéndole pensamientos o motivaciones, desarrollando una estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace).	
El estudiante nombra los accesorios y figuras, asignándole roles, mencionando relaciones entre personajes, incluyéndole pensamientos o motivaciones, desarrollando una estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace) y asignándole voces diferentes a los personajes y estados.	
Comentarios:	
COHERENCIA TEMATICA	
No hay línea argumental en su narración.	
La línea argumental se mantiene durante periodos breves.	
La línea argumental se mantiene durante la narración, (inicio, nudo y desenlace).	
Comentarios:	

USO DEL DIALOGO	
El estudiante no introduce ningún dialogo en su historia.	
El estudiante introduce diálogos superficiales y cortos en su historia.	
El estudiante utiliza muchos diálogos, que incluyen pensamientos, estados y motivaciones de los personajes durante la historia.	
Comentarios:	
NIVEL DE VOCABULARIO	
El estudiante utiliza un vocabulario sencillo, marcado por pocos adjetivos.	
El estudiante utiliza un vocabulario sencillo, marcado por muchos adjetivos, pero poco descriptivo y expresivo.	
El estudiante utiliza un vocabulario acorde a su edad, marcado por muchos adjetivos, utilizando lenguaje descriptivo, expresivo y palabras que reflejan estados de ánimo de los personajes.	
Comentarios:	
ESTRUCTURA DE LA FRASE	
El estudiante utiliza oraciones o fragmentos simples, inconexos y paralelos.	
El estudiante utiliza oraciones simples y compuestas.	
El estudiante utiliza oraciones simples, compuestas y expresiones proposicionales.	
Comentarios:	

A partir de la actividad 2, descrita anteriormente, valorar el proceso que presentó el estudiante durante la actividad evaluativa con base en el siguiente cuadro:

(Señale la característica más marcada por el estudiante durante la actividad)	
NATURALEZA Y ESTRUCTURA NARRATIVA ESCRITA	
El estudiante nombra los accesorios y figuras, asignándole roles, mencionando relaciones entre personajes, pero no desarrolla una estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace).	
El estudiante nombra los accesorios y figuras, asignándole roles, mencionando relaciones entre personajes, incluyéndole pensamientos o motivaciones, pero no desarrolla una estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace).	
El estudiante nombra los accesorios y figuras, asignándole roles, mencionando relaciones entre personajes, incluyéndole pensamientos o motivaciones, desarrollando una estructura narrativa (inicio,	

nudo y desenlace).	
El estudiante nombra los accesorios y figuras, asignándole roles, mencionando relaciones entre personajes, incluyéndole pensamientos o motivaciones, desarrollando una estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace).	
Comentarios:	
COHERENCIA	
No hay línea argumental en su narración.	
La línea argumental se mantiene durante periodos breves.	
La línea argumental se mantiene durante la narración, (inicio, nudo y desenlace).	
Comentarios:	
USO DEL DIALOGO EN SU REDACCIÓN	
El estudiante no introduce ningún diálogo en su historia.	
El estudiante introduce diálogos superficiales y cortos en su historia.	
El estudiante utiliza muchos diálogos, que incluyen pensamientos, estados y motivaciones de los personajes durante la historia.	
Comentarios:	
NIVEL DE VOCABULARIO	
El estudiante utiliza un vocabulario sencillo, marcado por pocos adjetivos.	
El estudiante utiliza un vocabulario sencillo, marcado por muchos adjetivos, pero poco descriptivo y expresivo.	
El estudiante utiliza un vocabulario acorde a su edad, marcado por muchos adjetivos, utilizando lenguaje descriptivo, expresivo y palabras que reflejan estados de ánimo de los personajes.	
Comentarios:	
ESTRUCTURA DE LA FRASE DENTRO DE LA REDACCIÓN	
El estudiante utiliza oraciones o fragmentos simples, inconexos y paralelos.	
El estudiante utiliza oraciones simples y compuestas. y expresiones proposicionales.	
El estudiante utiliza oraciones simples, compuestas y expresiones proposicionales.	
Comentarios:	

Como tercer instrumento, a partir de la lectura de textos cortos, identificar en los estudiantes la recuperación de la información que le puede brindar el texto en sí, con el fin de poder identificar si se le facilita realizar *inferencias* y *relaciones coherentes*, teniendo en cuenta los siguientes ítems que se le piden extraer de textos.

ITEM	Fácilmente	Difícilmente
Reconoce en el texto fechas		
Reconoce en el texto lugares		
Reconoce características de los espacios que nombra el texto		
Reconoce acciones que se relatan o describen en el texto		
Reconoce las consecuencias que tienen las acciones que describe el texto		
Reconoce todos los personajes que aparecen en el texto		
Reconoce todos los lugares que describe el texto		
Reconoce todas las acciones que ocurren en el texto		

Como cuarto instrumento, se propone la siguiente matriz para poder identificar el nivel de estructura básica que debe ir demostrando el estudiante en la construcción de sus escritos, con el fin de ir dando herramientas, a través de la acción de evaluación-aprendizaje, y así ir minimizando el grado de vulnerabilidad en los procesos lectoescriturales.

ESTRUCTURA BÁSICA DEL TEXTO	EVIDENCIA	PRESENTE EN EL TEXTO	AUSENTE EN EL TEXTO
Propósito comunicativo	¿Qué quiere comunicar?		
	¿Para qué lo quiere comunicar?		
Mensaje que comunica	¿Qué es lo fundamental que comunica		
Destinatario	¿A quién se lo comunica?		
	¿Qué tipo de personas le interesaría lo que comunica?		

Dadas las características a nivel de lenguaje de los niños en el grado tercero a nivel cognitivo, y que se posterga en los siguientes grados hasta el quinto año de escolaridad, está en la que deben desarrollar las competencias de lectura y escritura inferencial. Los estudiosos

recomiendan que a nivel escolar se oriente al estudiante para ayudarlo a localizar la información explícita y llevarlo a que realice inferencias simples. Una apuesta dentro de esta investigación es la de que deduzca e induzca textos través de la proposición, con enunciado que tiene la posibilidad de ser verdadero o falso. “*La proposición es la manera como el lenguaje predica sobre la realidad a través de los conceptos, en este sentido constituye una unidad de pensamiento*”. (Giraldo, 2000) La proposición como estructura compete un *cuantificador*, más un *concepto*, más un *verbo*, más un *concepto*, la cual es demostrable.-por ejemplo: Todo triángulo equilátero es un polígono regular con tres lados iguales)- donde la palabra “todo” cuantifica a cuantos se refiere en su especie. “Triángulo equilátero” corresponde a un concepto. “Es” determina el verbo. “Un polígono regular con tres lados iguales” es el otro concepto con el cual se compara el primero de ellos. Como cuantificadores universales están: Todos, algunos y ninguno. Como expresiones lingüísticas en las que subyacen los cuantificadores universales están: Como cuantificador “Todos” lo reemplaza: cada, *cada uno, cualquier, una, cualquiera, los, las, sólo*. El cuantificador “algunos” lo reemplaza *un gran número, casi todos, todos menos uno, prácticamente todos, la mayoría, generalmente, muchos* .Al cuantificador “ninguno” lo reemplaza *ni uno solo, no hay, nunca*.

Como herramienta, la proposición permite identificar a través de los procesos evaluativos de los docentes identificar el nivel de **generalización** y por consiguiente la **capacidad de inferencia simple** que han de desarrollar como habilidad los estudiantes en este nivel educativo. Es así como un tercer instrumento es la del diseño de talleres de proposición, para ser usados como actividades evaluativas.

1. Organizar las proposiciones con cada uno de los siguientes grupos de palabras, de tal modo que enuncien una verdad.	
son-insectos-todos-los –animales-	Todos los insectos son animales.
juguetes-son-balones-algunos-	
lápices-algunos-son-colores-de-	
ningún- mar-lago es-	
instrumentos musicales-algunos-son-viento-de-	

2. Colocar la palabra (cuantificador) que le falta a cada proposición, de tal manera que se predique sobre la realidad, es decir que sea “verdadera”	
_____ caballo es cuadrúpedo.	
_____ caballo es ovíparo.	
_____ caballo es carnívoro	
_____ caballos son ponys	
_____ caballos son domados.	

3. Dado el siguiente párrafo, identificar las proposiciones que lo componen.	
Los seres vivos nacen, crecen, se reproducen y mueren. Cada ser vivo está formado por miles de unidades llamadas células. Las células le dan forma y consistencia a un ser vivo.	

BIBLIOGRAFIA

- Asensio J. M. (1986). *Biología, educación y comportamiento*. Barcelona. Ediciones CEAC, S.A.
- Bolívar, A., Domingo, J. Y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico–narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. Editorial La Muralla.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago, Universitaria.
- Centro Educativo Vueltas de Patíco. (2001). *Proyecto Educativo Comunitario-PEC: La Tulpa*. Puracé. Cauca
- Di Scala, M; Cantú, G. (2003). *Diagnostico Psicopedagógico en la lectura y escritura*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Decreto 804 de 1995.MEN. Bogotá.
- Decreto 1290 de 2009. MEN. Bogotá.
- De Zubiria, J. y Colaboradores (2009). *Los Ciclos en educación: Principios y lineamientos desde la pedagogía*. Bogotá. Editorial Magisterio.
- De Zubiria, S. M. (2006). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá. FIDC Alberto Merani.
- Giraldo, R.G. (2000). *Competencias comunicativas*. Cali. Documento de trabajo.
- Hildebran, V. (1995). *Fundamentos de la educación infantil. Versión autorizada en español*. México. Limusa.
- J. Jorba, N. Sanmartin (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona. Edit. Grao.

Las habilidades cognitivas en la escuela. De las técnicas de estudio a las estrategias de aprendizaje. En: <http://www.talentosparalavida.com/aulas19-1.asp>.

Monereo, (2009). Citado por Noemí López ¿Es suficiente saber enseñar para saber evaluar? En: <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/musica-educacion>.

PEREZ, J. Ramón. (2006). Evaluación de Programas Educativos. Madrid. Editorial La Muralla. S.A.

Pulgarín, P. L. S. (2009). Módulo 1. UDPROCO I. Epistemología de la evaluación. Universidad Católica de Manizales. Manizales.

UNESCO. (1996). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

ANEXO 1: FORMATO DE ENCUESTA A DOCENTES.



Centro Educativo Vueltas de Patio

Resolución N°0440 de abril de 2004

Código Dane: 219585000266

Resguardo Indígena de Puracé- Cauca



ENCUESTA A DOCENTES

DOCENTE: _____ Fecha:

DD	MM	AA
----	----	----

CENTRO EDUCATIVO: _____ MUNICIPIO: _____

Señale la respuesta que usted considere pertinente

- 1. ¿Reconoce la importancia de la evaluación como eje dinamizador de las transformaciones pedagógicas?**
 - Si
 - No

- 2. Cuando evalúa los aprendizajes en los estudiantes, su centro de interés es**
 - sólo los procesos que realiza el estudiante
 - sólo los resultados que realiza el estudiante
 - procesos y resultados
 - reconocer la vulnerabilidad cognitiva

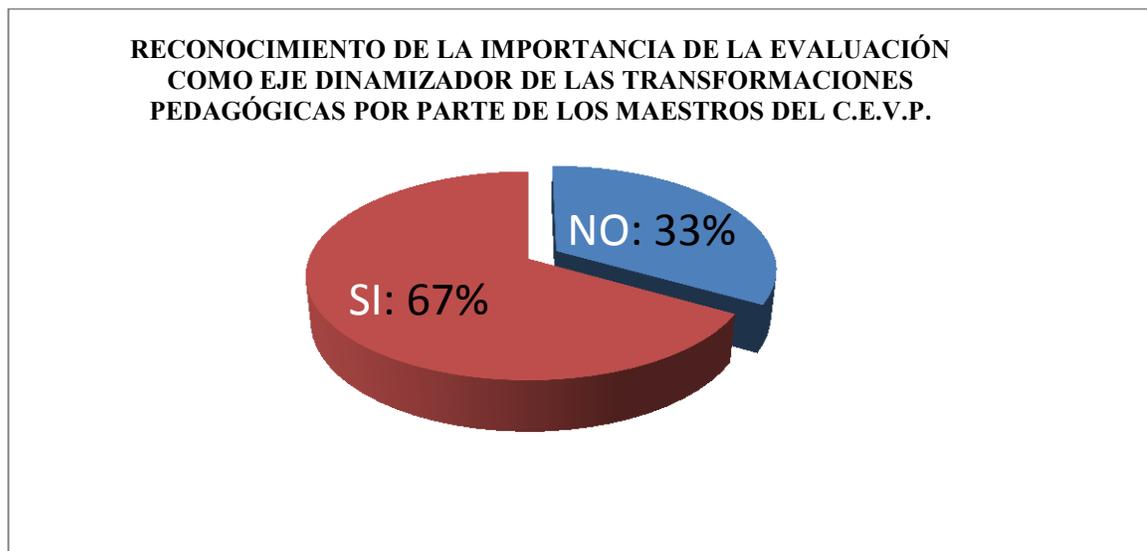
- 3. ¿Existe pautas y criterios unificados por todos los docentes para las evaluaciones a nivel general en el Centro Educativo?**
 - Si
 - No

- 4. ¿Asume la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación dentro de sus prácticas evaluativas?**
 - Siempre
 - Algunas veces
 - Nunca

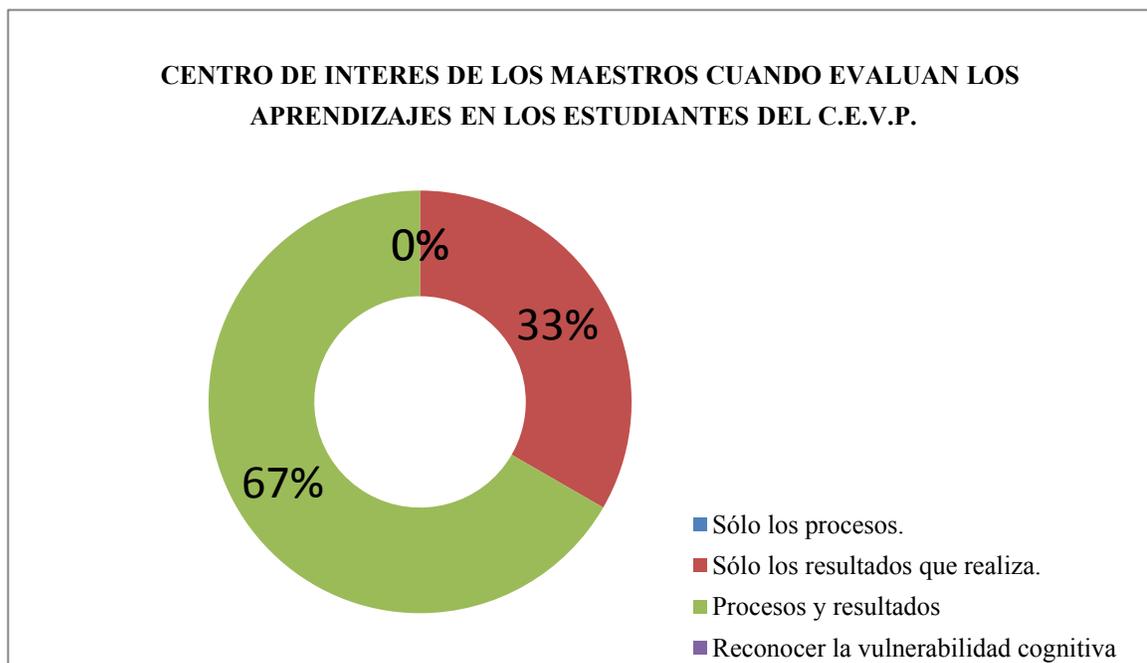
- 5. En cuanto a las evaluaciones externas, más precisamente las Pruebas Saber, considera que cuando los resultados no son los esperados, es culpa de**
 - Sólo los estudiantes

- Sólo los maestros
 - Maestros y estudiantes
- 6. ¿Considera pertinente una posición evaluativa hacia la vulnerabilidad cognitiva asociada al proceso de lectoescritura en los estudiantes para ser identificada desde los mismos procesos evaluativos?**
- Bastante pertinente
 - Medianamente pertinente
 - Para nada pertinente
- 7. ¿Considera la evaluación como estrategia de mejora para los procesos de enseñanza-aprendizaje?**
- Bastante
 - Medianamente
 - Muy poco
 - Para nada

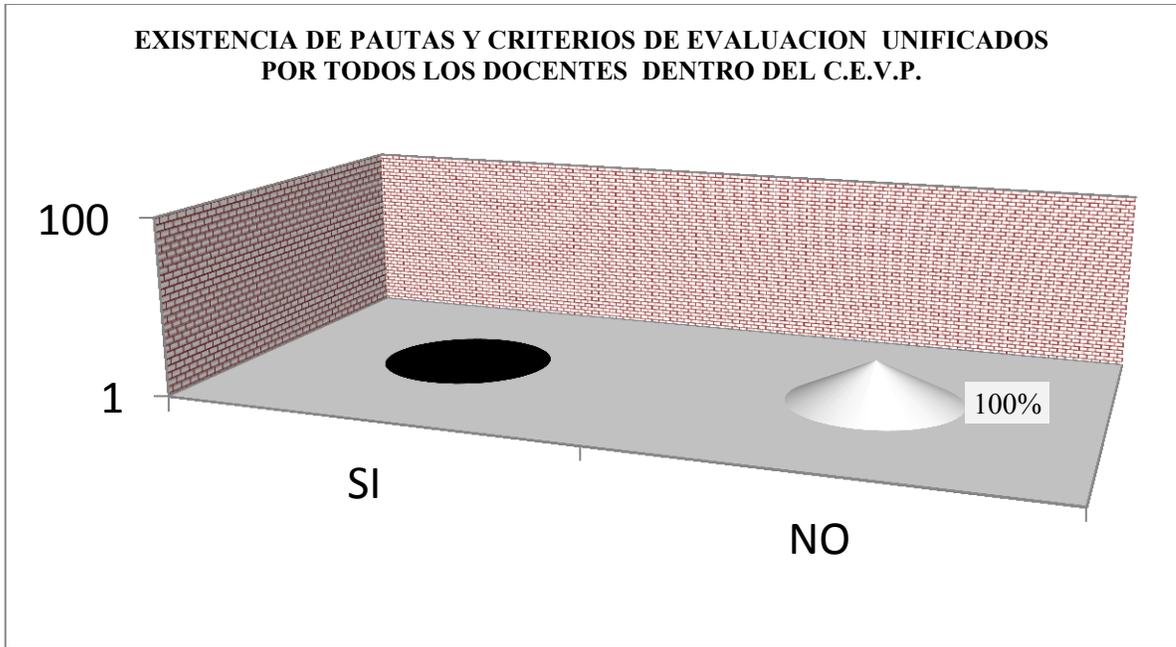
ANEXO 2: GRAFICAS



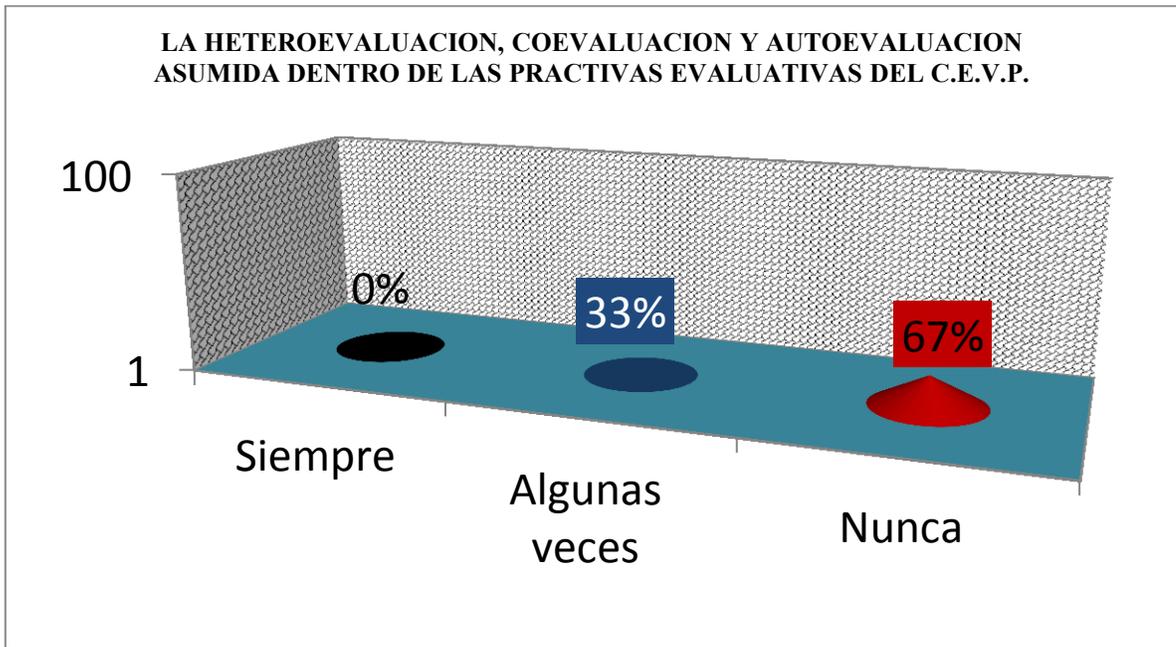
Gráfica N° 1: Relación porcentual entre el reconocimiento que le dan los maestros del Centro Educativo Vueltas de Patico a la importancia de la evaluación como eje dinamizador de las transformaciones pedagógicas.



Gráfica N° 2: Relación porcentual del interés de los maestros cuando evalúan los aprendizajes de los estudiantes del Centro Educativo Vueltas de Patico.



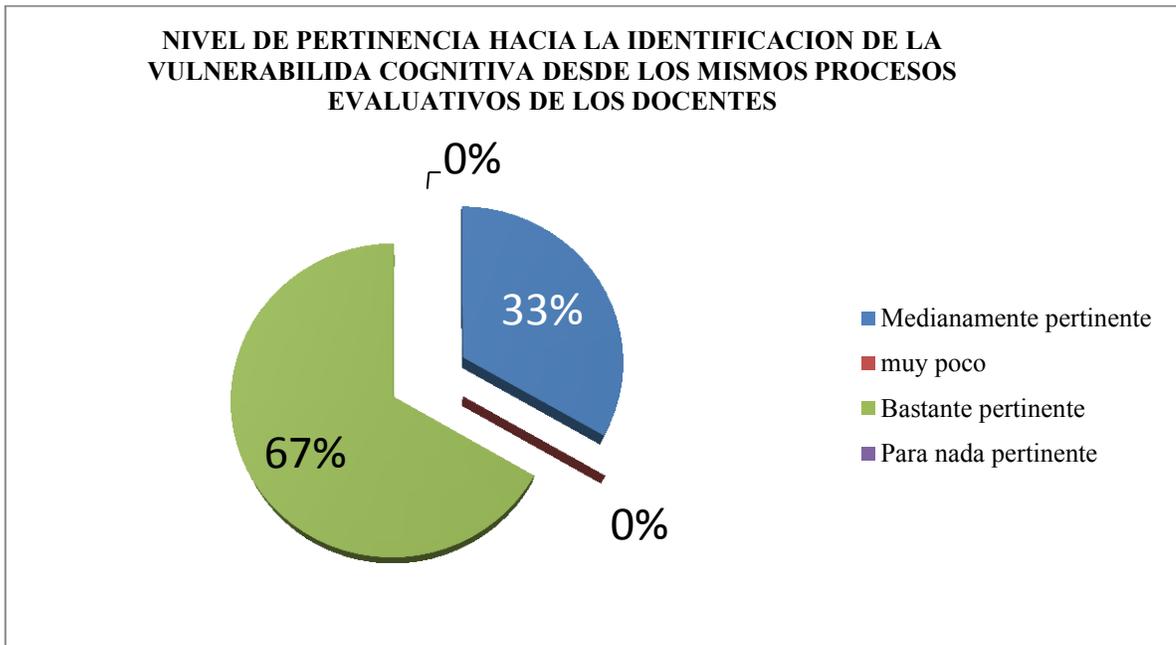
Gráfica N° 3: Relación porcentual de la existencia de pautas y criterios de evaluación unificados por todos los docentes del Centro Educativo Vueltas de Patico.



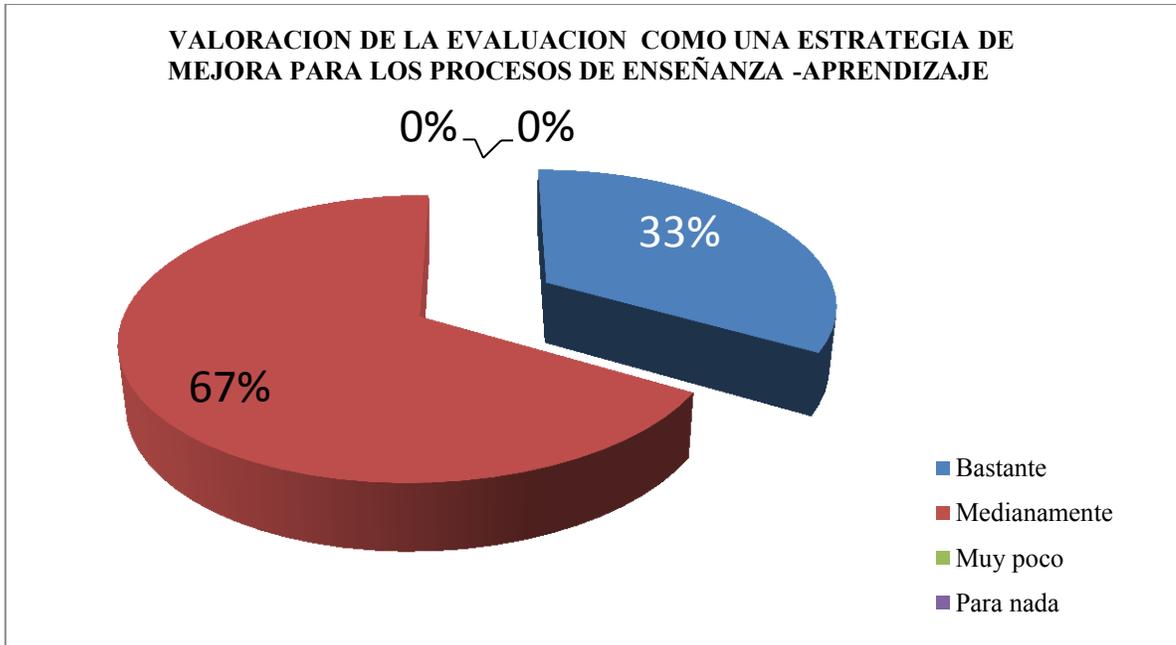
Gráfica N° 4: Relación porcentual de las veces que la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación es asumida dentro de las practicas evaluativas dentro del Centro Educativo Vueltas de Patico.



Gráfica N° 5: Relación porcentual entre la responsabilidad cuando los resultados de las evaluaciones externas (Saber) no son los esperados dentro del Centro Educativo Vueltas de Patico.



Gráfica N° 6: Relación porcentual del nivel de pertinencia hacia la identificación de la vulnerabilidad cognitiva de los estudiantes, desde los mismos procesos evaluativos de los docentes del Centro Educativo Vueltas de Patico.



Gráfica N° 7: Relación porcentual del nivel de pertinencia hacia la identificación de la vulnerabilidad cognitiva de los estudiantes, desde los mismos procesos evaluativos de los docentes del Centro Educativo Vueltas de Patico.

ANEXO 3: FORMATO DE ENCUESTA A ESTUDIANTES



Centro Educativo Vueltas de Patio

Resolución N° 0440 de abril de 2004

Código Dane: 219585000266

Resguardo Indígena de Puracé-Cauca
2014



NOMBRES Y APELLIDOS _____

EDAD _____ **GRADO** **3º**

Querido estudiante: Quiero conocer algunas cosas de ti, por lo tanto, te pido que respondas con mucho cuidado y en base a lo que sabes, piensas y sientes. Sólo me interesa saber la verdad sincera. No hay respuestas buenas ni malas en esta encuesta. En éstas preguntas tienes que rellenar el o los círculos que crea que tiene la respuesta.

1. ¿Con quiénes de estas personas vives actualmente? (puedes marcar varios círculos).

- Tu mamá.
- Tu papá
- Tus hermanos
- Otras personas de tu familia (abuelos, tíos, primos)
- Personas que no son de tu familia (amigos, inquilinos)

2. Incluido tú, ¿Con cuántas personas vives en tu casa? (marca un solo círculo).

- 2 personas
- 3 personas
- 4 personas
- 5 personas
- 6 personas o más

3. ¿Cuáles de estas personas permanecen todo el día en casa contigo? (puedes marcar varios círculos).

- Papá
- Mamá
- Mis hermanos menores
- Mis hermanos mayores
- Ninguno de mi familia

4. ¿Cuáles de los miembros de tu casa trabajan siempre? (puedes marcar varios círculos).

- Tu padre
- Tu madre
- Tus hermanos mayores
- Todos los de tu casa

5. **¿En cuántos cuartos o piezas duermen las personas que viven contigo? (marca un solo círculo).**
- Un solo cuarto o pieza
 - Dos cuartos o piezas
 - Tres cuartos o piezas
 - Cuatro cuartos o piezas
 - Cinco cuartos o piezas
6. **¿Con cuáles de los siguientes servicios cuenta tu casa? (puedes marcar varios círculos).**
- Energía eléctrica
 - Acueducto y alcantarillado
 - Teléfono fijo
 - Internet
 - Televisión por cable
7. **¿Cuál de las siguientes cosas tienes en tu casa? (puedes marcar varios círculos).**
- Televisor
 - DVD
 - Computador
 - Tableta
 - Teléfonos celulares con conexión a internet
 - Equipo de sonido
 - Grabadora
 - Radio
 - Horno microondas
 - Estufa eléctrica o a gas
 - Nevera
 - Lavadora
 - Biblioteca
8. **¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu madre? marca un solo círculo).**
- Completó la primaria
 - No completó la primaria
 - Terminó el bachillerato
 - No terminó el bachillerato
 - Nunca entró a estudiar a una escuela
9. **¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por tu padre? (marca un solo círculo).**
- Completó la primaria
 - No completó la primaria
 - Terminó el bachillerato
 - No terminó el bachillerato
 - Nunca entró a estudiar a una escuela

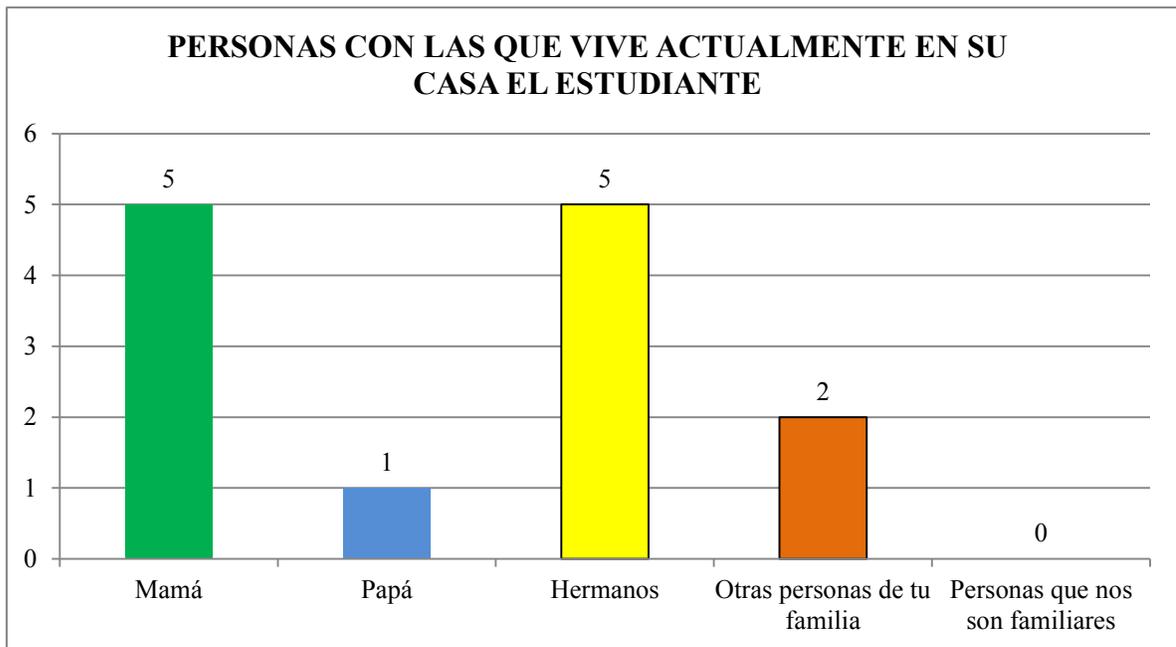
10. ¿Quién de tu familia no sabe leer y escribir aún?

- Papá
- Mamá
- Hermanos mayores
- Hermanos menores

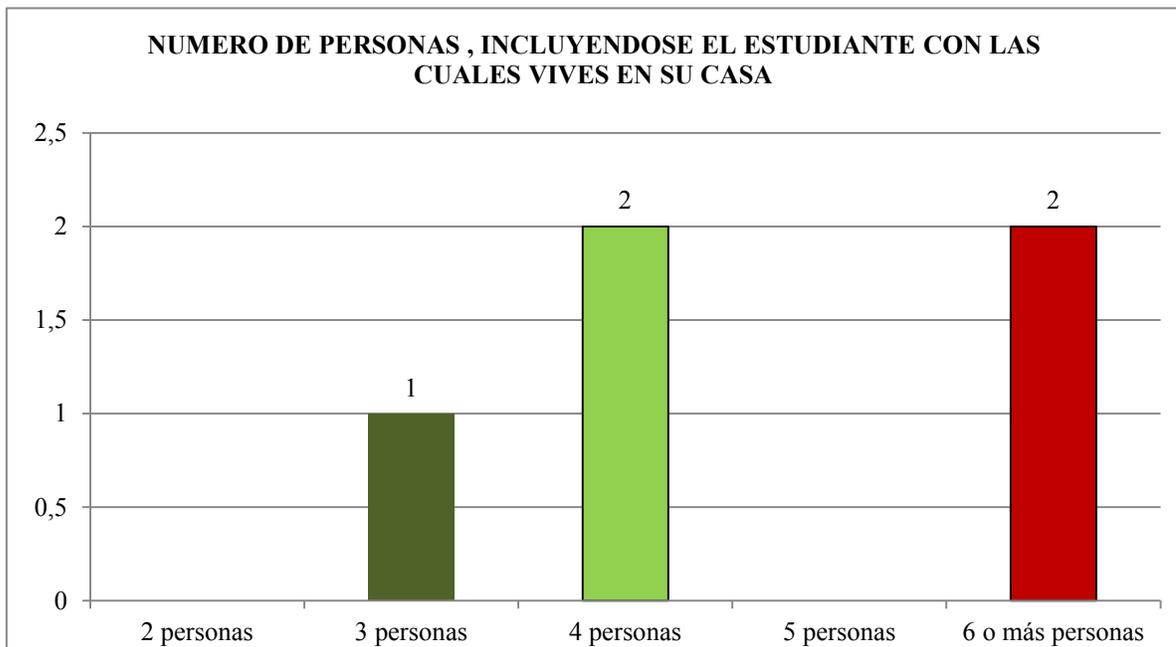
11. ¿Tienes libros para leer en tu casa?

- Sí
- No

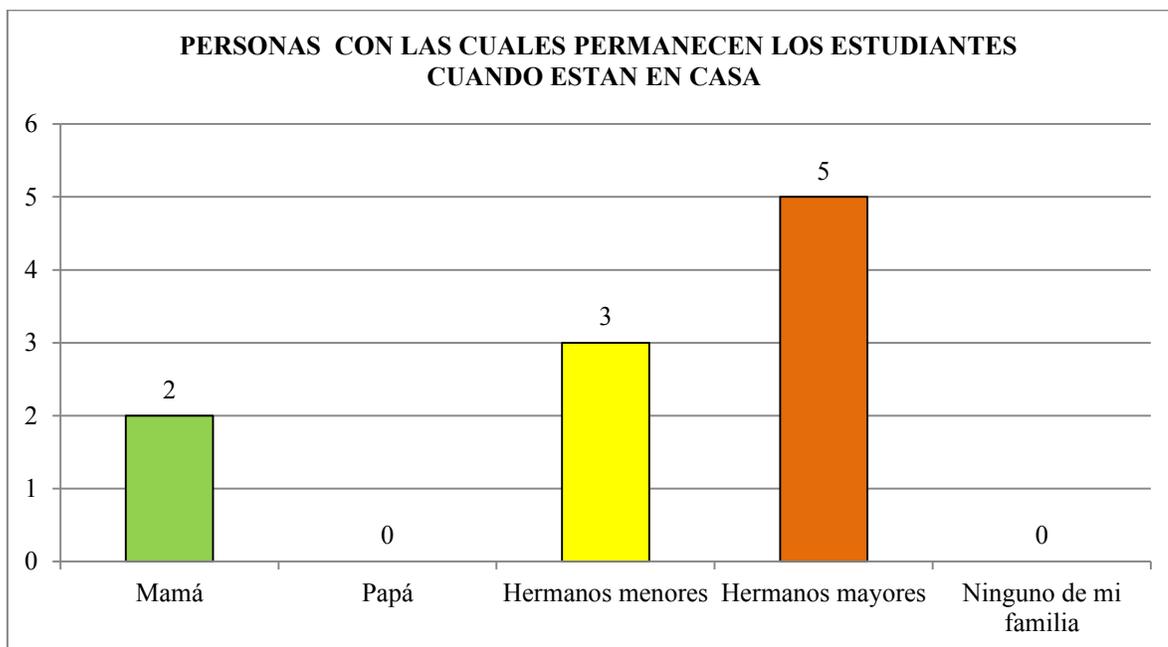
ANEXO 4: GRAFICAS



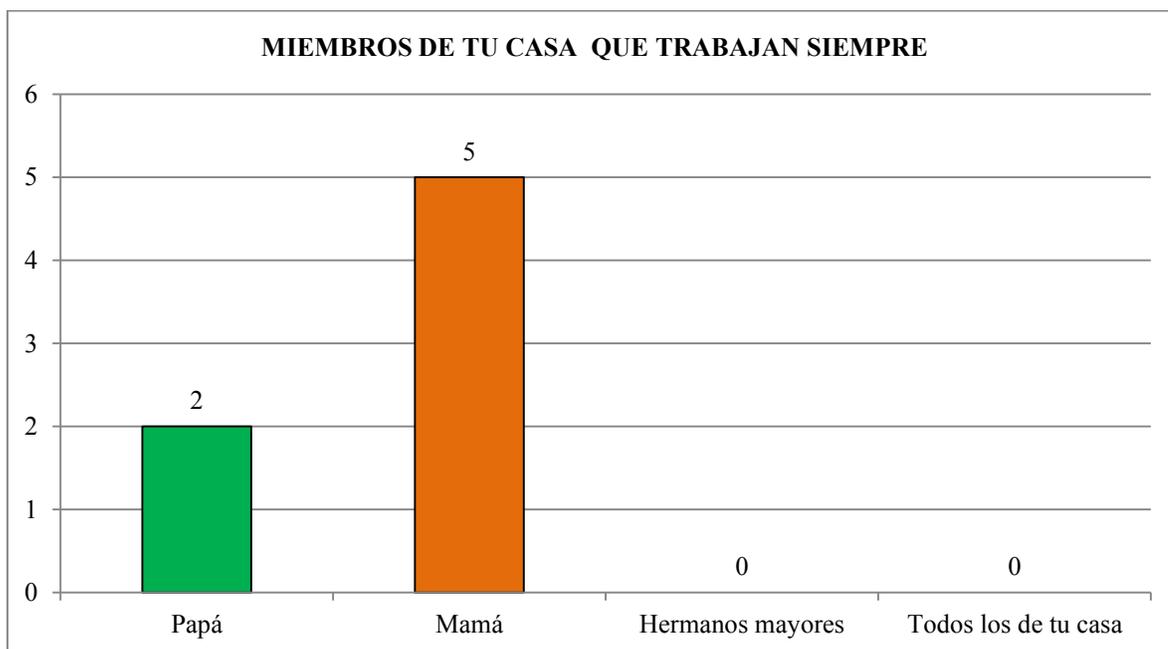
Gráfica N° 1: Número de estudiantes del grado tercero del Centro Educativo Vueltas de Patico que relacionan a las personas con las cuales viven actualmente en su casa.



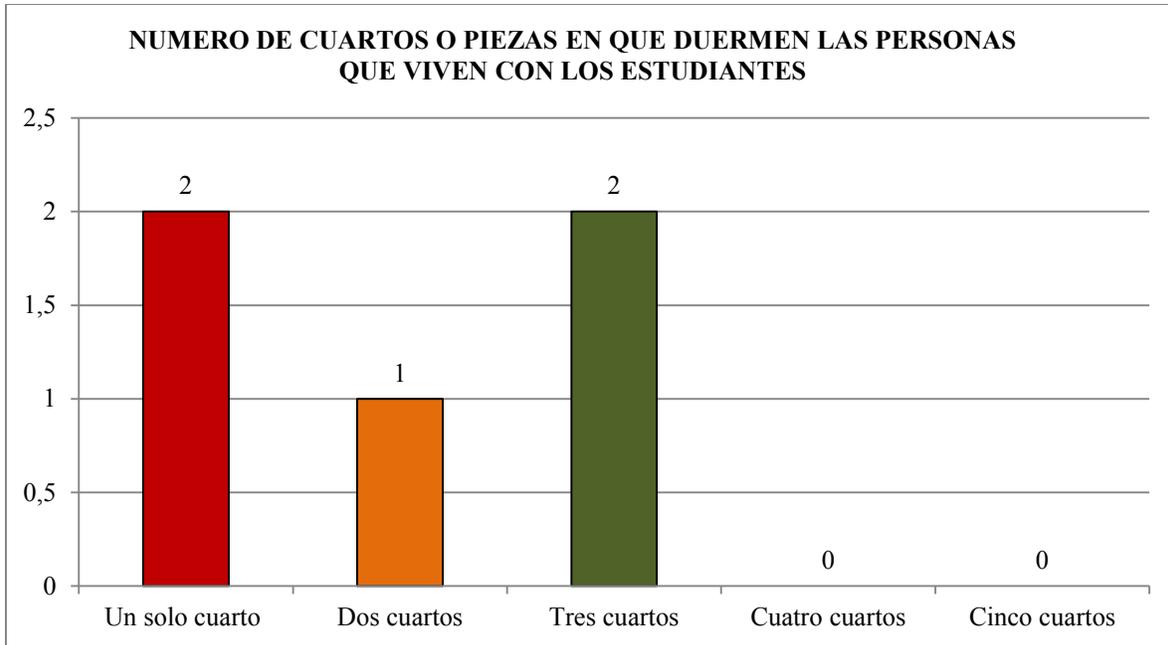
Gráfica N° 2: Número de personas, incluyéndose el estudiante con las cuales vive en su casa actualmente.



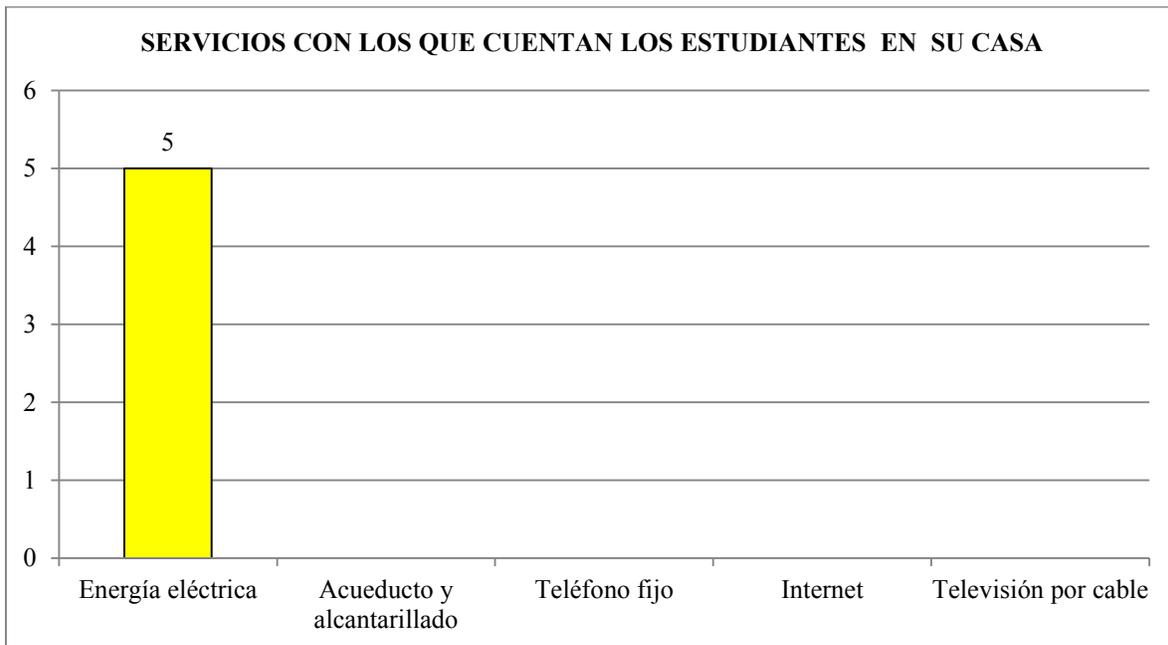
Gráfica N° 3: Personas con las cuales permanecen los estudiantes cuando están en casa.



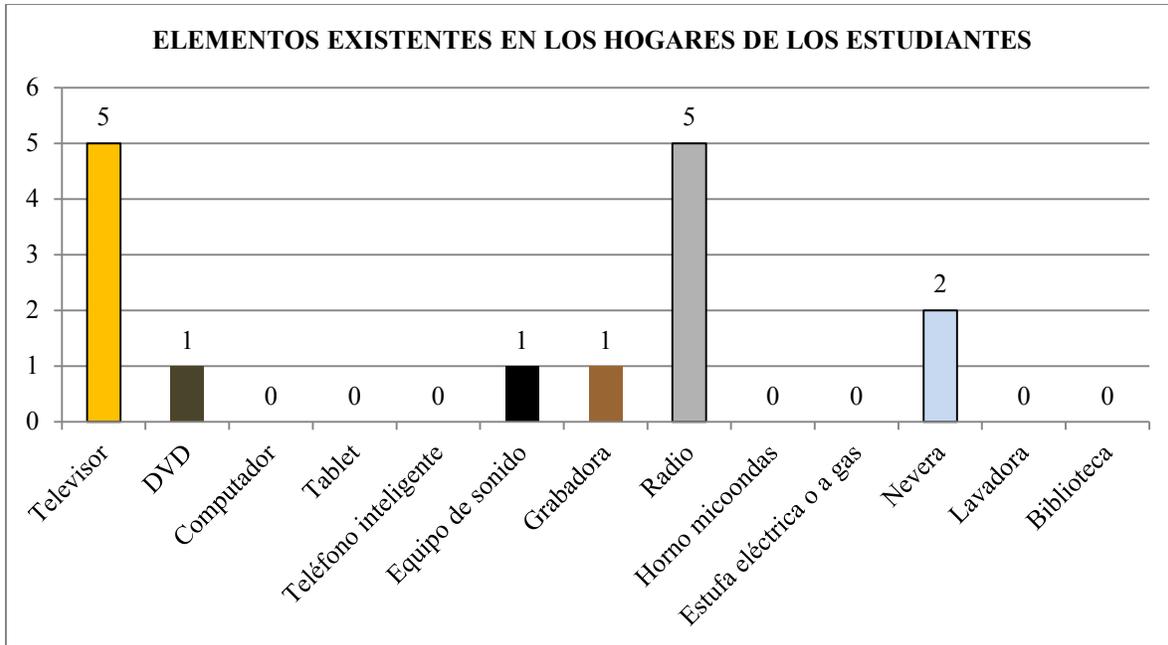
Gráfica N° 4: Miembros de la familia de los estudiantes que trabajan siempre.



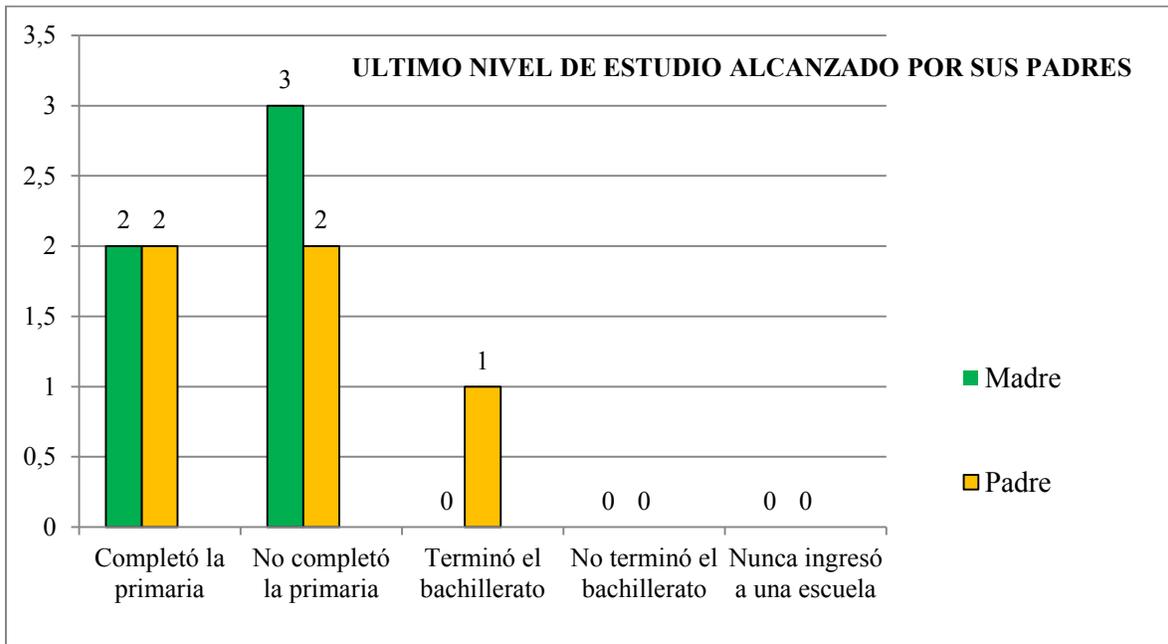
Gráfica N° 5: Numero de cuartos o piezas en que duermen las personas que viven con los estudiantes.



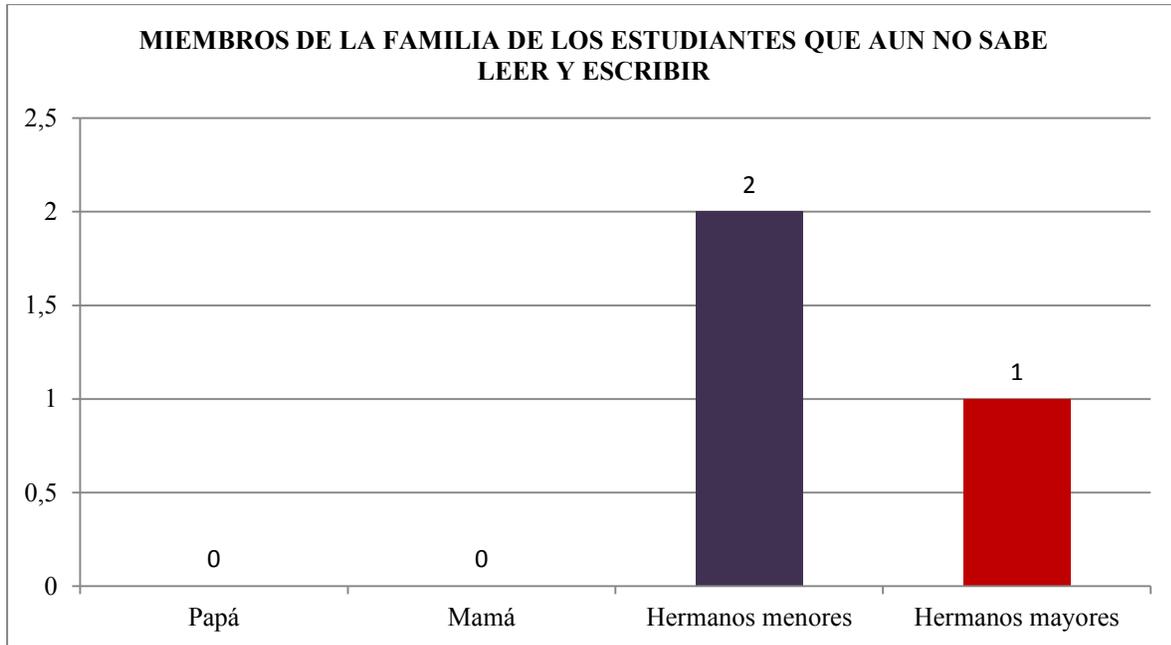
Gráfica N° 6: Número de cuartos o piezas en que duermen las personas que viven con los estudiantes.



Gráfica N° 7: Elementos existentes en los hogares de los estudiantes.



Gráfica N° 8: Último nivel de estudios alcanzado por los padres de los estudiantes.



Gráfica N° 9: Familiares cercanos de los estudiantes que aún no saben leer ni escribir.



Gráfica N° 10: Existencia de libros para leer en casa de los estudiantes.

ANEXO: 5 FORMATO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES



Centro Educativo Vueltas de Patio
Resolución N° 0440 de abril de 2004
Código Dane: 219585000266
Resguardo Indígena de Puracé- Cauca
2014



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ESTUDIANTES

NOMBRE: _____ Fecha:

DD	MM	AA
----	----	----

CENTRO EDUCATIVO: _____ MUNICIPIO: _____

1. Actualmente ¿cómo te evalúan en lectura y escritura?
2. ¿Te agrada como te evalúan en lectura y escritura?
3. ¿Cómo te gustaría que te evaluaran en lectura?
4. ¿Cómo te gustaría que te evaluaran en escritura?

ANEXO 6: MATRIZ DE LA ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES

ESTUDIANTE	¿Actualmente cómo te evalúan en lectura y escritura?	¿Te agrada como te evalúan en lectura y escritura?	¿Cómo te gustaría que te evaluaran en lectura?	¿Cómo te gustaría que te evaluaran en escritura?
María Camila Bonilla Maca.	-“Saliendo a leer al frente, leyendo lecturas que la profe nos dice, de los libros. Y haciéndonos dictados”.	- “Casi no”.	-“Sacándonos a leer al frente, pero lo que uno ha escrito”.	-“Escribiendo cuento sobre la Madre Naturaleza”.
José Cristóbal Galvin.	-“Leyendo delante de todos y escribiendo... pues cuando nos hacen dictados”.	-“Sí, pero a veces”.	-“Leyendo mitos de la región”.	-“Haciendo mitos y leyendas”.
Will Fredy Sísmale Lebaza.	-“Leyendo al frente de todos los compañeros. Y en escritura haciendo dictados o a veces escribiendo cuentos inventados”.	-“Sí, porque yo sí sé leer y escribir”	-“Leyendo al frente lo que uno ha escrito sobre historias de miedo y de terror”.	-“Escribiendo cuentos de miedo y de terror”.
Mariana Bravo Lebaza.	-“Haciéndonos dictados y leyendo las lecturas que la profe nos dice, pero al frente”.	-“Sí, porque la profe nos saca a leer al frente y a escribir cuentos”.	-“Leyéndole a los compañeros lo que uno les ha cambiado a los libros de cuentos que tiene la profe”.	-“Cambiándoles las palabras a los cuentos que tiene la profe y es como <i>chévere</i> ”
Diana Yuliet Rojas Jalvín.	-“escribiendo dictados y leyendo al frente”.	-“Sí. Si me gusta”.	-Leyéndole a los demás compañeros al frente, pero lo que uno ha inventado”.	-“Haciendo cuentos y escribiéndolos en el computador de la escuela”.