

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PROMOTORA DE LA PERSONALIZACIÓN
LIBERADORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
MONTESSORI DE PITALITO-HUILA

AMANDA ANTURI NÚÑEZ
ALEX FERNANDO CUARAN ZAMORA

Directora: Mg. LUZ STELLA PULGARÍN
Mg. DIANA CLEMENCIA SÁNCHEZ GIRALDO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA
PITALITO – HUILA

2012

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia a Dios por ser nuestra guía y fortaleza; por brindarnos la oportunidad de ser llenos de su sabiduría para seguir en este camino, por permitir que las decisiones tomadas sean las correctas, haciendo realidad el sueño de mejorar nuestro nivel educativo, profesional y laboral.

A la Universidad Católica de Manizales y la Facultad de Educación, quienes a través de su programa de Especialización en Evaluación Pedagógica, nos brindó la oportunidad de profundizar en nuestra formación profesional y humana como educadores.

A la Esp. Alba Judith Narváez Losada, coordinadora del Centro Tutorial de Educación a Distancia Regional Pitalito, por su espíritu de servicio, gestión administrativa, apoyo y acompañamiento en este proceso de formación académica.

A nuestras tutoras, Mg. Luz Stella Pulgarín y Mg. Diana Clemencia Sánchez, por su amistad, asesoría y apoyo brindado en la formulación, ejecución y presentación de este trabajo de investigación.

A nuestras familias, que con su amor, apoyo, paciencia y acompañamiento hicieron posible una meta más en nuestra formación profesional y personal.

A nuestros amigos, compañeros, educadores y educandos de la Institución Educativa Montessori, gestores de esta su obra.

CONTENIDO

LOS PROCESOS EVALUATIVOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MONTESSORI.....	7
CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES DE LA FAMILIA MONTESSORI.....	8
LA EVALUACIÓN ORIENTADA HACIA LA PERSONALIZACIÓN LIBERADORA	16
PEDAGOGÍA HUMANÍSTICA EN EL PROCESO EDUCATIVO MONTESSORI	17
EL RETO DE EDUCAR POR COMPETENCIAS	19
LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PROMOTORA DE LA PERSONALIZACIÓN LIBERADORA.....	23
EDUCADOR – EDUCANDO, PROTAGONISTAS DE LA PERSONALIZACIÓN LIBERADORA A PARTIR DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	26
ENSEÑABILIDAD, EDUCABILIDAD Y PERSONALIZACIÓN LIBERADORA: UNA RELACIÓN TRIANGULAR.....	29
HACIA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DESDE LA PEDAGOGÍA LIBERADORA EN LA I. E. MONTESSORI.....	31
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

Cuando se solicita en el decreto 1860 que las instituciones educativas establezcan espacios de articulación con la sociedad se está buscando la motivación necesaria para que la escuela trascienda los muros del aula, para que parezca el libro que hay que copiar en el cuaderno, el tablero donde se estrellan los sueños con las abstracciones, para que se consolide la vida en un mundo real dentro del cual puedan surgir preguntas y conocimientos sin leyes impuestas y en un proceso de constante descubrimiento; porque se sabe que habrá diversión en el conocimiento y no como posibilidad de evadirse del aprendizaje, como si en la calle o en el parque no hubiera un currículo oculto que enseña sobre el amor, la vida, la alegría, la convivencia, la cooperación, la solidaridad y la tolerancia social. La educación desde esta perspectiva no tiene límites temporales o espaciales, adquiere un sentido permanente y ocupa todos los espacios de la vida social construyendo, redescubriendo e intercambiando conocimientos; todo debe ser pertinente, socialmente relevante, intelectualmente significativo y psicológicamente atractivo.

En el final del anterior siglo y comienzos del siglo XXI se han logrado avances muy importantes sobre el conocimiento de los procesos de la vida, el desarrollo humano y por consiguiente cambios en la educación. Por esta razón la educación de los colombianos, la escuela y los docentes han estado incursionando en los cambios y replanteamientos de lo que se aprende, cómo se aprende y quiénes lo hacen. En este sentido se toma estrategias que amplían los espacios, los conceptos, los saberes que permiten una acción participativa y creativa. Juegan un papel importante los intercambios, la relación entre comunidades pero ante todo la autogestión para hacer posibles estos tipos de eventos, es aquí donde las instituciones buscan interrelación con otros centros para enriquecer su cultura, para hallar otros imaginarios, para encontrar otros actores pero ante todo intercambiar el resultado de un buen desempeño. Bajo estos parámetros, es creada la Institución Educativa Montessori el 16 de marzo de 2004, como fruto de una inagotable lucha en defensa de la educación incluyente para la población vulnerable del municipio de Pitalito, guardando los antecedentes histórico – culturales del ya desaparecido Colegio Municipal Jerónimo España.

Como parte del legado cultural se reviven las fiestas tradicionales de San Pedro que traen a los escenarios los Sanjuaneros, las comidas, los rajaleñas, las cabalgatas y los reinados en una competencia artística donde la juventud y la niñez trabajan por la mejor ejecutora para interpretar

este aire musical. Se ve entonces una sola institución cobijada por el manto de lo folclórico, lo musical, con desfiles de carrozas donde cada sede educativa se preocupa por entregar lo más valioso y creativo de sus invenciones; se convierten las calles en teatros de arte coloridos, danzas, zancos, viandas, personajes, mitos, leyendas y toda manifestación del folclor costumbrista.

La Semana Cultural Montessori, recientemente reconocida y agendada por el Ministerio de Cultura, se convierte en una manifestación de competencias comunicativas, artísticas y folclóricas, que la constituyen en la más grande construcción de realizaciones juveniles que dan sentido y pertenencia a esta región y a los pueblos vecinos. Todas las disciplinas forman parte de la vida de la institución educativa con responsabilidades compartidas en el desarrollo de proyectos donde se muestran las producciones de los estudiantes con una aplicación conceptual y práctica del ambiente que los circunda. La institución presenta lo más valioso de su trabajo científico y artístico, es decir, se convierte este acontecimiento en la vitrina de exposición, de apreciación, innovación y experimentación.

El deporte, el teatro y la banda musical también son vínculos institucionales. Las competencias de este tipo son grandes y congregan un gran número de estudiantes de todas las edades para dar ejemplo de esparcimiento, creatividad, integración, alegría, solidaridad y conquistas, donde los estudiantes se forman integralmente; y ¿qué decir de los encuentros y festivales literarios?, las producciones de texto, los recitales, donde la imaginación deja su resultado en bellas rimas que plasman temas del entorno, la cotidianidad, lo agradable, también lo violento, lo sorprendente, en fin, lo que interesa a los autores; no existe lo individual y prima el vínculo, el trabajo colectivo, los escenarios estudiantiles sin barreras sociales o discriminaciones de otro tipo. Esto es asunto de todos, es la creación de un ambiente de realizaciones, de expectativas, de metas muy altas y profundas donde el éxito depende del liderazgo y apropiación del compromiso de directivos, docentes, estudiantes y padres de familia en una comunidad participativa.

El aporte de cada uno es herramienta que permite sembrar iniciativa, originalidad, cooperación para lograr unos buenos frutos en la formación de los estudiantes. De esta manera la

Institución Montessori se convierte en un espacio de construcción del saber, un lugar de encuentro y expresión de realizaciones, manifestaciones culturales pero ante todo un escenario en el cual los actores son los estudiantes guiados por el docente; todos comprometidos con los intercambios, ampliando los espacios.

El Proyecto Educativo Institucional concreta los procedimientos, estrategias, criterios y políticas educativas orientados al desarrollo de las competencias para obtener calidad, tanto académica como formativa del educando en todas sus dimensiones. Su estructura está sustentada en las normas y leyes que le dan validez para plantear, organizar y ejecutar acciones que conllevan a la realización de metas a largo, mediano o corto plazo. Todos los estamentos educativos, se han integrado de manera dinámica para que esta carta de navegación tenga como objetivo posicionar la Institución Educativa Montessori, como la Institución con carácter de excelencia.

De acuerdo como se encuentra planteado nuestro P.E.I. y en función del modelo pedagógico institucional, que en contexto real es la integración del Modelo Constructivista y el legado de María Montessori, el proceso evaluativo descrito está encaminado a la formación de personas como sujetos activos, capaces de tomar decisiones y emitir juicios de valor, llevando consigo la participación activa de docentes y estudiantes que interactúen permanentemente en el desarrollo de las clases, generando espacios para construir, crear, facilitar, liberar, preguntar, criticar y reflexionar sobre la comprensión de las estructuras del conocimiento o nuevo saber.

Nuestro modelo pedagógico propone que el estudiante aprenda haciendo, es decir, el docente de cada una de las asignaturas cumple el rol de facilitador que contribuya al desarrollo y potencialización de las capacidades de los estudiantes para pensar, idear, crear y reflexionar. Con ello, nuestro proceso evaluativo fija como objetivo institucional el acrecentamiento de las habilidades o destrezas en el pensamiento de los educandos, de manera que ellos sean agentes de progreso constante donde sus estructuras cognitivas evolucionan secuencialmente para acceder a conocimientos cada vez más elaborados o más complejos. En el modelo constructivista adoptado por la I.E Montessori, la evaluación se orienta hacia la comprensión del proceso en el que el estudiante adquiere los conocimientos antes que la acumulación de resultados, así se

garantiza que el proceso evaluativo-formativo se perfile predominando la evaluación cualitativa, fijando nuestro interés sobre la valoración o evaluación de los procesos que se dieran a lugar en cada uno de nuestros estudiantes.

En congruencia con lo anterior, la conjugación con el modelo de María Montessori perfila otro de los objetivos institucionales, premisa que busca crear en los estudiantes la inquietud de realizar su propia investigación, experimentar un proceso de análisis y obtener sus propias conclusiones, con esto los educandos desarrollan la capacidad de buscar metas cada vez mayores. Los principios evaluativos de la Institución Educativa Montessori están basados en la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina, ambiente que por su conformación, potencia todas las áreas del desarrollo como lo son las ciencias naturales y exactas, las matemáticas, el lenguaje, el arte, el desarrollo motor, entre otros. Esta propuesta educativa afirma: “una educación para la vida”.

LOS PROCESOS EVALUATIVOS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MONTESSORI

Con el objeto de verificar que las estrategias evaluativas implementadas por los docentes se ajustan al modelo planteado en el PEI, se aplicó una encuesta a los docentes (ver anexo1), la cual arrojó como resultado que las herramientas evaluativas empleadas por los docentes no se ajustan de manera clara al modelo pedagógico institucional. Sin embargo existen unas fortalezas y unos aspectos por mejorar en nuestra práctica evaluativa pedagógica (ver anexo 2).

A raíz de lo anterior se formularon tres situaciones problemáticas objeto de estudio a saber: ¿Existe coherencia y claridad en la aplicación de los conceptos: Modelo Pedagógico, Enfoque Pedagógico, Diseño Curricular y Evaluación por Competencias en el ejercicio docente?, ¿Existen criterios definidos y unificados para el diseño y aplicación de la evaluación por competencias?, ¿Cómo organizar la evaluación por competencias partiendo de los preconceptos que el educando tiene o ha adquirido en su interacción con el entorno?. Estos interrogantes dan un giro en torno a la evaluación por competencias, generando como propuesta investigativa: *¿De qué manera la evaluación por competencias posibilita la personalización liberadora en los estudiantes de la Institución Educativa Montessori de Pitalito?*

CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES DE LA FAMILIA MONTESSORI

Antes de hablar de competencias y de evaluación, se hace necesario conocer el grado de desarrollo humano, personal y social de la población estudiantil de la I.E. Montessori, ya que son ellos, sujetos cognoscentes, quienes transforman la realidad con la potencialización de sus competencias.

La Institución Educativa Montessori, es una institución naciente en la ciudad de Pitalito, por tal motivo es el recinto académico para mucha población que ha sido víctima del conflicto social, sin embargo, nuestro ejercicio académico y pedagógico formativo ha llevado a superar y vencer estas dificultades con la constancia del trabajo y empeño de cada uno de los educadores. Actualmente nuestra institución se encuentra en una reforma que incluye desde un cambio en las instalaciones físicas, así como la labor con los educandos, ellos son por ende el más grande de los retos ya que en función de la misión y la visión, nos consolidaremos como una institución líder en los procesos educativos de las nuevas generaciones. Este hecho hace que vivamos en una sociedad con multiplicidad de factores de renovación dentro de los cuales los más desafiantes son los cambios tecnológicos, porque estos son los que alteran las formas de experiencia social día a día. Este cambio se produce a una velocidad inimaginable y como los colegios no son instituciones ajenas a ello, su modificación se efectúa a pasos agigantados.

La incidencia de este tipo de medios permite que se genere el fenómeno de la multiplicidad cultural dentro de una misma institución, de hecho nosotros hacemos parte de un grupo o de una cultura que se distingue o caracteriza por su comportamiento o por la construcción de su propio mundo. Esta es la nueva problemática que hoy afronta la actividad escolar y en consecuencia los docentes. La diversidad cultural es un tema complejo que no debe ser simplificado ni generalizado. Saber realmente de qué se trata puede contribuir a actuar responsablemente al respecto y por eso mismo se considera importante ahondar en el tema Feldsberg (2003). Es, sencillamente, un elemento desde dónde comenzar a analizar y a replantarse una nueva realidad. El concepto que se ha utilizado en los últimos años para dar

cuenta de una realidad que implica el reconocimiento de que en un mismo territorio pueden existir diferentes culturas, es el de “Multiculturalismo”.

Desde las prácticas pedagógicas y las planeaciones institucionales siempre se ha encontrado como punto común el pretender llegar a la gran mayoría de las poblaciones; cabe anotar que la I. E Montessori posee una amplia gama de variables culturales que se concentran en nuestras aulas, como por ejemplo la esencia de cada ser, el barrio en el que cada uno habita, el grupo de amigos del que ellos conforman, la situación social, la cultura, las raíces culturales, su misma nacionalidad, etc. Carli (1999), argumenta que la multiculturalidad es equivalente a los sujetos que en ella encontramos, pero sin olvidar que estos espacios se constituyen y cobran significatividad en tanto son en contextos históricos determinados y en determinadas relaciones de poder. De este modo, para entender los modelos educativos que intentan “recuperar” la diversidad cultural, se necesita partir de un “multiculturalismo crítico”, que dé cuenta de las relaciones de poder, que historicice y cuestione las formas concretas en que se manifiestan las desigualdades sociales. Este multiculturalismo debe contener una “agenda de transformación política”.

Las actuales políticas culturales y educativas han naturalizado y ocultado bajo la “ideología” del respeto y la tolerancia las relaciones asimétricas que se establecen entre la diferencia y la diversidad. La escuela es concebida desde la perspectiva humanista-liberal, como el lugar de “encuentro” de la diversidad cultural, pero esta perspectiva silencia, que bajo el telón de fondo de una supuesta “igualdad y armonía” ese “encuentro” está signado por la supremacía de un nosotros, blanco y occidental por sobre una alteridad históricamente negada. La pretendida “polifonía de culturas”, enmascara la afirmación de superioridad de un modelo de sociedad por sobre las otras, dando paso a la conformación de una relación de desigualdad en la apropiación, reproducción y elaboración de bienes comunes Neufeld-thisted (1999).

En esa desigualdad y la tan deseada armonía, el cuerpo de docentes de nuestra institución siempre ha procurado el bienestar de cada uno de los miembros de la población estudiantil, se ha considerado la población que es vulnerable, aquella que presente dificultades o limitaciones que puedan incidir en su proceso formativo pero que desde luego pueda ser superada por las herramientas pedagógicas, evaluativas o formativas que aplicamos en las aulas. No obstante,

muchas veces los docentes carecemos de visión para casos aislados o aquellos que no son conocidos, o que no logran llegar hasta nuestros oídos; la población es muy grande para el número de educadores que conformamos el equipo, esto puede resultar complejo de identificar puesto que el aumento de la población desborda las expectativas. Dussel (2000): “Creo que el rol del docente se trata, en primer lugar, de tomar conciencia de esta realidad para no caer en concepciones ingenuas y para que sus actos se correspondan con una concepción formada y crítica de la situación. La conciencia de que la superioridad y la discriminación son construcciones sociales y por tanto artificiales, permite obrar al respecto sin prejuizar o subestimar a los alumnos y construyendo, principalmente a través del ejemplo, una concepción real de la diversidad”.

Finalmente es la diversidad, no sólo cultural sino comportamental, una realidad que debemos afrontar dentro y fuera de las aulas o espacios académicos de nuestra institución educativa, son ellos nuestros estudiantes quienes provienen de hogares y clases socioeconómicas muy diferentes a las nuestras, pero que desde luego deben recibir una misma formación y una educación de calidad. Entonces como producto principal, la institución educativa debe adaptarse al estudiante y no al revés, aceptando la diversidad y construyendo a partir de esas diferencias la escuela del mañana, entendiendo que las diferencias pueden ser fuente de riqueza, conocimiento y recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con el objeto de realizar la caracterización de la población estudiantil, se aplicó una encuesta (ver anexo 3), a una muestra representativa de estudiantes del grado sexto al grado once, equivalente al 10% del total de población, integrados por niños y jóvenes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 10 y los 18 años. El análisis de la información obtenida se ilustra en sendas gráficas (ver anexo 4). En las gráficas 1 a 4 se muestra el tipo y grado de conformación de las familias que integran los educandos de nuestra institución educativa. En ellas, una equivalencia mayor al 50% hace parte de una familia en la cual se hacen presentes los dos padres como entes de dirección y autoridad familiar, sin embargo aunque no se esperaba, los resultados muestran un bajo índice de grupos familiares carentes de la imagen materna. Sin determinar las causas reales de dichas ausencias, es más frecuente la separación de los padres del

núcleo familiar, por tanto un 33% de nuestros hogares presentan a la madre como cabeza de hogar.

Un factor de suma importancia se encuentra en que los grupos familiares son numerosos, presentando una similitud de 30% entre las familias que poseen 3 o más hijos a su cargo, esta extensión puede llegar a ser la razón del bajo grado de desarrollo socioeconómico de la población estudiantil encuestada, en donde los padres con tan sólo educación básica primaria deben sustentar y promover el desarrollo académico y personal de tan grandes grupos familiares. Lamentablemente un bajo porcentaje de los padres han logrado realizar estudios superiores (9%) y en su orden un índice no superior al 30 % ha concluido sus estudios de educación secundaria, de manera que su perfil ocupacional puede repercutir en sus expectativas laborales y salariales.

Con relación al componente económico (gráficas 5 a 7), las personas que representan una fuente de ingreso en nuestros grupos familiares son todas aquellas que se muestren como sujetos productivos. A la pregunta ¿Quiénes aportan económicamente en tu hogar?, el factor común de sustento lo representa el padre, él es quien realiza el mayor de los aportes en el caso de los hogares conformados por padre y madre. Cabe anotar que en este mismo interrogante, los hermanos, en su gran mayoría mayores de edad o en capacidad productiva se integran a las responsabilidades financieras del hogar, por mínimo que sea su aporte logran solventar las necesidades básicas del grupo familiar. Conjuntamente, las actividades laborales de los padres se encuentran correlacionadas con el grado de escolaridad de los mismos. Particularmente, el 52% de los padres son empleados de centros de comercio o empresas de la zona urbana del municipio de Pitalito, y tan sólo un 15,9% no se encuentra laborando en la actualidad. Las madres desde su importancia, y recordando que una proporción significativa de nuestra población escolar habita en la zona rural, desarrolla actividades fundamentales del hogar, sólo un 27% se encuentra laborando de manera permanente, y un índice no superior al 10% (6,8%) ha tomado la decisión de emprender su propio negocio o pequeña empresa comercial, siendo productivo financieramente de manera independiente.

En el ítem del factor socio-económico, se encuentra que 60 de cada 100 estudiantes de la Institución Educativa Montessori ha sido censado como población de estrato 1, casi la totalidad

de la población escolar de la institución habita en la comuna No. 4 de Pitalito, población que ha sido estratificada en este nivel de desarrollo. Los estratos 2 y 3 no representan un cuantía superior al 40%. Nuevamente debemos hacer notar que dentro de la muestra poblacional analizada existen familias que provienen de campo, de zonas apartadas o que han sido víctimas del desplazamiento por diversos factores, de ahí el fenómeno que se evidencia en la gráfica 8.

Si bien, más de la mitad de los encuestados (57%) habita o reside en una vivienda propia, las condiciones de cada uno de los hogares revelan un grado de organización y desarrollo satisfactorio. Según información colectada, aunque las viviendas no poseen acabados detallados en su arquitectura, si presentan condiciones higiénicas y habitables, que brindan comodidad. Los materiales más frecuentes en pisos y techos son mineral, baldosa, cinc y eternit respectivamente (gráfica 11). A la pregunta ¿cómo se encuentra organizado tu hogar?, casi el 100% de los educandos respondió que como mínimo sus viviendas poseen sala, cocina, baño, zona de ropas que puede tratarse de patio de ropas o terraza, y en un menor índice dice presentar comedor, garaje, jardín o estudio (gráfica 9).

Finalmente, era importante conocer un grado de organización más interno, refiriéndose al número de habitaciones, puesto que lo esperado era que según el número de personas o hijos que conforman la familia debería existir un número equivalente de habitaciones al interior de sus hogares. Los porcentajes muestran lo esperado dentro de la encuesta, puesto que los núcleos familiares al ser numerosos presentan un gran número de habitaciones, el 50% de los hogares poseen 3 habitaciones y cerca de un 25% posee más de tres habitaciones. El 7% de los encuestados habitan en hogares donde hay una habitación, la hipótesis planteada puede contemplar el factor de desarrollo económico u ocupacional de las familias que limitan la capacidad de construcción (gráfica 12).

En cuanto a la información Ideológica de los educandos se pretende saber qué imagen guardan los estudiantes de la institución en la que reciben su formación de manera integral (académica y personal). A la pregunta ¿Qué es el colegio para ti?, se presenta dentro de la mayoría de las encuestas la respuesta es “el lugar en el que se educa y desarrolla socialmente”, 55%, seguido de un 16% con la opción de respuesta “el espacio físico en que se prepara

académicamente”, pero sorpresivamente en un bajo porcentaje (2%) el colegio no representa más que “el lugar al que debe asistir todos los días”. Sin duda, este es uno de los grandes problemas que suelen existir en casi todas las instituciones o colegios, la poca comunicación entre estudiante, grupo familiar y profesor cambia notablemente la concepción real que debería tener el educando sobre el papel o la importancia del colegio (gráfica 16).

Hay muchos educadores que directamente pasan para no comprometerse con el ejercicio social de la educación, ¿Pero qué pasa con el resto de alumnos que sí tienen una buena concepción? Ellos son quienes cada vez reorientan el ámbito de estudio y la educación en las aulas de una institución. Cabe resaltar que la mayoría de las opiniones (55%) resaltan que suelen ser los profesores más jóvenes los que se esmeran e intentan que las clases sean productivas, sin aburrir, y sin creerse seres superiores, los que llevan un método más antiguo no son capaces de comprender la situación del estudiante e intentar ser un poco menos estrictos, sin llegar a la frialdad.

Otro de los términos a investigar fue la calidad de relaciones personales de nuestros estudiantes fuera y dentro de las aulas. Para dar respuesta a ello se plantearon las interrogantes, ¿cómo son las relaciones personales dentro y fuera del salón de clases?, no sin antes haber consultado si ellos en la institución, así como en el aula tenían conocidos, compañeros, amigos o simplemente se querían mantener al margen de todo tipo de contacto interpersonal (gráfica 14). Un nuevo inconveniente se manifestaba frente a este último objeto, un 63% dice tener compañeros y tan sólo un 29% es amigo de uno de sus compañeros de clase. El problema no está en los propios estudiantes, ni siquiera en el profesorado, la raíz de esta dificultad está en que los padres de esos alumnos suelen ser problemáticos o conflictivos en sus hogares. Está claro que hace falta un poco más de convivencia o afectividad familiar para poder entrelazar relaciones de amistad más que de compañerismo. La mano dura dentro de las familias son las que pueden castigar e imponer autoridad para ejercer el control de la familia, argumentan los estudiantes.

Reconociendo que la comunidad educativa se consolida como un grupo de trabajo y desarrollo social, dentro de los análisis gráficos que se muestran, se valoró si los educandos han conformado, conforman o construyen grupos sociales (gráficas 19 y 21). Cuando se les preguntó

si hacían parte de un grupo, una proporción superior al 60% respondió SI, pero el fundamento a esta respuesta afirmativa sólo se basa en la simple convivencia (97% de los encuestados), pues son 30 horas semanales las que se encuentran agrupados dentro de un mismo espacio físico, haciendo obligatoria una sana convivencia más que la afinidad o un interés personal de cualquier índole, y muy a pesar de esto, los estudiantes se sienten complacidos de hacer parte del grupo (67%), agrupación en la que no hay que hacer nada en especial para ser miembro de tan selecto equipo de personas (70%). Al indagar un poco más sobre el porqué de estas respuestas se encontró también la influencia de algunos profesores, ellos en ciertas ocasiones son incapaces de resolver los problemas que van surgiendo, haciendo de la comunicación entre estudiantes y profesores algo ineficaz, que no sea buena o simplemente falle, y por tanto el estudiante se siente impotente e incomprendido.

Consecuentemente y de acuerdo con la conformación de los grupos, se aspira saber qué tan importante es ser adulto o poseer una edad de responsabilidad, analizando inicialmente ¿Qué es ser joven?, ¿Cuál es su parámetro de comportamiento?, ¿Cómo se ve, cómo desea ser visto o cómo lo ven los demás?, así como también cuáles son sus espacios en los que les agrada compartir o encontrarse en sus tiempos libres (gráficas 25 a 30). La intencionalidad de cada una de las anteriores preguntas está basada en conocer cuál es la imagen personal que cada uno de los educandos ha creado sobre sí mismo, el grado de proyección e influencia que posee para que aquellos que lo rodean lo visualicen de la manera como él se lo ha propuesto, y hasta qué grado se ha alcanzado la respuesta esperada tanto por su familia, por sus compañeros y en última instancia por sus amigos. Los análisis revelan que una buena porción de adolescentes se convierte en aquello que sus padres o los adultos que los circundan esperan de ellos, al igual que la relación de los lugares que frecuentan, ya que estos lugares tienen pre-adjudicados unos criterios de selección que logran transformar el comportamiento o la personalidad del educando y que finalmente se convierten en un aspecto muy difícil de revertir.

Los esquemas muestran que el significado de ser joven para la mayoría de los encuestados (41%) es “admitir que es una maravilla y lanzarse a conquistar su propio destino”, seguido de un 29% cuya respuesta fue: “estar dispuesto a desafiar su porvenir”. Esto no es más que una muestra del criterio desafiante y atrevido de las nuevas generaciones, poco racionales,

con visión limitada o poco centrado en la construcción de un excelente devenir. Cuando un adolescente crea su imagen, es importante el grado o tipo de dimensión a futuro, así por ejemplo aquel que se construye de forma negativa, seguramente se estimulará un tipo de acción negativa. El desafío adulto es lograr el estímulo positivo para que se mantenga y lo logre de esa manera.

La imagen con la cual se visualizan los encuestados ante los demás se enmarca dentro de lo “Normal” (66%). Sin embargo, en este mismo contexto ellos dicen ser pacíficos (39%) y amigables (95%) frente a las preguntas ¿Cuál es su parámetro de comportamiento?, y ¿cómo crees que te ven los demás? Es importante reflexionar en el hecho que un buen porcentaje de los estudiantes considera que su comportamiento es obediente y disciplinado (29% y 25%), de manera que esto influye de manera positiva para la creación progresiva de su proyecto de vida, aun cuando las condiciones familiares y económicas resulten ser adversas en la actualidad. Para abordar la información actitudinal de los educandos, Elena Calderón, una escritora cristiana afirma que “El acompañamiento y consejo de padres, mentores y amigos es valioso; sin embargo el proyecto de vida debe responder, de manera muy particular, a las características personales de cada adolescente”. Por tal razón dentro de la gama de preguntas realizadas se encuentran aquellas que indagan sobre cuáles son sus habilidades, destrezas, facultades y demás atributos personales y académicos que pueden orientar su perfil profesional, y que definan el desarrollo y calidad de vida.

Al igual que las opciones de respuesta sobre las facultades de los educandos, priman las actividades deportivas como destreza personal (43%) frente a lo intelectual (18%) o social (9%); además dentro de su actividad académica productiva se sienten más agrados con las artes (33%) y en su orden con las matemáticas (29%) como asignaturas de formación intelectual (gráficas 31 a 34). Lo anterior es importante como referente o como punto de partida para la definición del proyecto de vida personal de los educandos. Los jóvenes relacionan sus habilidades con lo que planean ser a futuro, y se mantiene el interés general de ser profesional en un 87%, así por ejemplo las actividades cotidianas de algunos de los estudiantes se encuentran estrechamente vinculadas a las labores agropecuarias, por tanto definen su perfil como ingenieros agrícolas, agropecuarios o agrónomos, además esto no difiere de los jóvenes de cultura urbana ya que su auto-percepción y sus proyectos de vida se fijan en un entorno

profesional de médicos, abogados, educadores, etc., con el fin de a futuro, conformar una familia, ser buenos padres y desarrollar una carrera profesional.

LA EVALUACIÓN ORIENTADA HACIA LA PERSONALIZACIÓN LIBERADORA

La manera como se perfila la transformación de la evaluación desde la experiencia personal orientada hacia la personalización liberadora se articula a la misión institucional contemplada en el PEI: “La Institución Educativa Montessori de Pitalito Huila está concebida para contribuir a la formación integral e inclusión de los miembros de la comunidad educativa en función de un desarrollo humano, económico y social justo, que fomente el liderazgo, la investigación científica, los principios axiológicos, la democracia, el desarrollo artístico, cultural, deportivo, el conocimiento en los avances tecnológicos, la autoestima y la comunión con el ambiente que le permitan hacer uso responsable de la libertad, al igual que la capacidad para afrontar y solucionar de manera efectiva los problemas, contribuyendo a mejorar el nivel y la calidad de vida propia y de su entorno social”.

Como se percibe en la misión institucional, el desarrollo humano y la formación de personas competentes se constituyen en pilares fundamentales del trabajo pedagógico, fundamentados en los principios educativos de María Montessori, incluidos en el modelo pedagógico constructivista y apoyado en el enfoque de los aprendizajes significativos. En el contexto de la nueva sociedad del conocimiento y las exigencias del nuevo milenio, la educación es la causa principal del progreso de los pueblos, conocido como desarrollo. Para que esto sea una realidad se hace necesario el aunar esfuerzos, teniendo una visión nueva del desarrollo y por consiguiente de la educación. Con una visión del desarrollo humano sostenible, articulado y totalizante de las relaciones del hombre con sus semejantes y con su entorno, haciendo así perdurable el progreso para el hombre de hoy y de las nuevas generaciones, desarrollando la capacidad humana del trabajo como una potencialidad abierta y coordinada con el flujo de todas las formas de vida como sistema. Esta descripción plantea un ambiente institucional para que niños, jóvenes y adultos aprendan a vivir en comunidad.

Este cambio ha posibilitado trascender la concepción tradicional del plan de estudios como la fragmentación del conocimiento por áreas, con contenidos definidos para cada grado, en tiempos y secuencias determinadas, hacia la concepción de un plan de estudios construido desde los procesos de desarrollo y aprendizaje y desde la globalización e interdisciplinariedad. Así, el énfasis está en la adquisición de las herramientas básicas para aprender a aprender y no en la acumulación de contenidos. Se debe tener en cuenta que el proceso de adquisición de conocimiento para el ser humano no concluye nunca, se nutre de todo tipo de experiencias que éste tenga y requiere de unos instrumentos que le posibiliten comprenderse así mismo, a los demás y al mundo que lo rodea; influir sobre su propio entorno y participar y cooperar con los demás en toda las actividades humanas. Por ello, se proponen cuatro aprendizajes fundamentales como pilares del conocimiento, base de las competencias del futuro construidas en el presente, válidos para la acción pedagógica de niños, jóvenes y adultos, así: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y con los demás, y aprender a ser.

Estos aprendizajes revisten importancia en los procesos transformadores que debe asumir la comunidad educativa para encontrar el sentido y la razón de ser de la institución, de tal forma que en los procesos cíclicos de diseño, construcción, implementación, evaluación y sistematización del proyecto educativo institucional, se vaya generando el respectivo proyecto de desarrollo humano, personal y social. De conformidad con el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la educación se desarrollará atendiendo al pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. Es claro que ningún país del mundo ha logrado su desarrollo social y económico sin haber generado el desarrollo humano de su población, pues son las personas las que se desarrollan para construir y mantener el desarrollo que otros propician.

PEDAGOGÍA HUMANÍSTICA EN EL PROCESO EDUCATIVO MONTESSORI

Desde su creación, la Institución Educativa Montessori, en su quehacer pedagógico ha enfrentado un reto enorme de superar el estigma de albergar estudiantes procedentes de un nivel

socioeconómico muy bajo con muchos problemas de socialización, aparte de los académicos. Como alternativa de solución la Institución ha emprendido una reforma concienzuda de su proyecto educativo, resaltando la formación académica en Ciencias Humanas con el fin de dar cumplimiento a su misión. El desarrollo de la formación del componente humano se contempla en todas y cada una de las asignaturas de las áreas del conocimiento, apoyándose en el desarrollo de los proyectos interdisciplinarios de Educación Sexual y Reproductiva, Formación para la democracia, la convivencia y la paz, Huilensidad, Proyecto Educativo Ambiental PRAE, Prevención y atención de emergencias, Educación en Tránsito, Uso del tiempo libre, Proyecto de Orientación escolar y los proyectos de área.

Igualmente, la Institución cuenta con un proyecto cultural, denominado Semana Cultural Montessori, que para el año 2012 desarrollará su cuarta versión. Ella permite a la población estudiantil tomar parte de diferentes expresiones artísticas que potencializan sus habilidades y aptitudes como parte del proceso de su desarrollo humano integrando grupos o equipos de trabajo en música, teatro, danza, documental, video-fotográfico y logístico. Adicionalmente, el equipo de docentes desarrolla de manera permanente actividades lúdicas pedagógicas que le permitan explorar al educando todo su desarrollo social como sujeto miembro de una sociedad, con esto es posible fortalecer la construcción de valores individuales y sociales que mejoren su entorno familiar, grupal, social e institucional. Es de resaltar la labor de los docentes de las cátedras de Ética y Valores Humanos, Educación Religiosa, Urbanidad y Cívica, en donde su proceso tiene como horizonte formar personas de calidad humana y social cuya integralidad se manifieste en su grupo de estudio, en el colegio, en su familia y en su grupo social.

De igual manera, el Pacto de Convivencia de la institución reza de manera clara las normas sobre relaciones sociales al interior del plantel educativo, adaptado a la ley actual que protege la integridad de los infantes y adolescentes.

En el componente evaluativo del P.E.I. de la Institución Montessori, se plantean retos que impacten y promuevan acciones encaminadas a construir una sociedad competente que garantice el progreso de la condición humana. Luego las nuevas tendencias pedagógicas en sus procesos de desempeño pretenden cualificar la educación, teniendo como eje central al estudiante en su

integridad y singularidad, capaz de afirmarse con autonomía, con derechos y responsabilidades sociales, posibilitando el conocimiento de sí mismo con el fin de brindar una educación de calidad. Desde esta perspectiva se concibe la familia como primeros responsables de la educación y generadores de ambientes de afecto y comprensión para los educandos, los educadores como impulsores y dinamizadores del proceso, los egresados como fieles representantes del proceso; los directivos docentes como visionarios de la realidad institucional y los administrativos como parte fundamental del accionar continuo, quienes conforman un colectivo que trabaja unido para impulsar procesos que promuevan el desarrollo humano y el desarrollo del pensamiento en el educando.

EL RETO DE EDUCAR POR COMPETENCIAS

La educación por competencias es problemática y retadora. Es problemática porque su origen no es único, sino múltiple, y porque llegó al lenguaje educativo proveniente del mundo del trabajo. Cuando uno indaga por la etimología de este término, encuentra los verbos *competere* y *competir*. Del primero proviene *competente* y, del segundo, *competitivo*. Y el sustantivo *competencia* es común a ambos verbos. Además, es retadora, porque nos exige delimitar y establecer referentes para llegar a una definición lo más satisfactoria posible en el contexto de la educación escolar. Y aunque tan sólo a partir de la Ley General de la Educación de 1994 se incluyó el término “competencia” en el contexto educativo colombiano, este concepto no es nuevo en el proceso sociocultural del ser humano.

La evaluación por competencias se constituye en herramienta de trabajo de la personalización liberadora, puesto que el educando es el individuo en proceso de crecimiento y socialización en el mundo que le rodea. (Representación interna de su realidad), dependiendo del contexto familiar, social, cultural y educativo en el que se encuentre inmerso. De esta manera el individuo actúa en el mundo proyectando lo que ha interiorizado de sus competencias. Dicho proceso permite que los estudiantes se desempeñen de acuerdo con una identidad propia al solucionar los problemas o al interactuar con otros, es decir, se vuelve más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación en el contexto en el que está inmerso.

En la actualidad, el sistema basado en números (Decreto 1290 de 2009) no sirve porque la evaluación no es una ciencia exacta, sino que está basada en juicios profesionales y valora una serie de procesos por los que pasa el estudiante, los conocimientos que adquiere, la aplicación de esos conocimientos, los logros, destrezas y el desarrollo de sus competencias. La evaluación que el maestro haga tiene que tener en cuenta todo esto.

Para los y las estudiantes las competencias son importantes porque cambian la acumulación de información (que cada vez se desactualiza más rápido) por la utilización, en diferentes contextos, de lo aprendido; porque sienten que realmente se están preparando para la vida, al conectar aprendizaje con entorno escolar y extraescolar, y que no estudian sólo para aprobar unas asignaturas o pasar de un grado al siguiente; porque van adquiriendo herramientas para resolver problemas de la realidad, en contraposición a problemas escolares que son o les parecen ficticios o sin sentido; porque le encuentran respuesta más pronto a la pregunta reiterativa: “esto, ¿para qué sirve, profe?”; porque vivencian que el aprendizaje es acumulativo, y no repetitivo, al darse cuenta de que se van convirtiendo en personas más competentes y, finalmente, porque asocian las competencias con su desarrollo humano, conscientes de que no pueden limitarse a ser competentes para responder a las exigencias del mercado, sino también para otras dimensiones.

Las reformas educativas, para que puedan considerarse como tales, requieren no sólo de cambios estructurales, sino también modificaciones en las prácticas educativas. Lograr que maestros y alumnos participen de una manera más comprometida durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, será posible en la medida en que conozcan, interpreten y hagan suyas las nuevas propuestas curriculares enmarcadas en el modelo de las competencias y la personalización liberadora. Uno de los objetivos del pensamiento liberador es excluir el proceso memorístico del aprendizaje en el educando, propósito que puede ser alcanzado gracias a la implementación y adecuación de diversas modalidades y combinaciones de recursos curriculares, pedagógicos e institucionales: formación por proyectos y por problemas, experimentación, trabajo libre en laboratorios y talleres, educación articulada a la solución de problemas locales, integración de disciplinas (como ciencias naturales) en lugar de la segmentación en asignaturas;

nuevos criterios y formas de evaluación de logros colectivos y de la creatividad, en lugar de la actual evaluación convergente e individual, etc. No hay una única manera de educar o formar en competencias (ver anexo 5).

Precisamente lo que pretenden los diseños por competencias es que los estudiantes desarrollen capacidades amplias, que les permitan aprender, y desaprender, a lo largo de toda su vida para adecuarse a situaciones cambiantes. Es posible que no ocupen el mismo puesto de trabajo toda la vida o quizá no desempeñen siquiera la misma profesión. Por tanto se necesita de conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten esa flexibilidad que se hará imprescindible en su desarrollo integral y humano. Ya hace más de una década que Gardner (1994) nos mostró la importancia de tener presentes las inteligencias múltiples. En este sentido, con los diseños por competencias tienen cabida en la formación inteligencias no estrictamente cognitivas, como la inteligencia emocional, que puede ayudar a dar respuesta a una situación de forma eficiente o a adaptarse a realidades cambiantes.

El profesor sólo crea condiciones favorables para la construcción siempre personal de las competencias. Para Le Boterf (2000), la persona competente es la que sabe construir saberes competentes para gestionar situaciones profesionales que cada vez son más complejas. En primer lugar, el diseño de evaluación por competencias requiere de un plan estratégico; la identificación, visualización y difusión de buenas prácticas; la consolidación de programas de formación y la definición y dinamización de un modelo educativo propio. Así pues, se requieren cambios en las políticas y estructuras de las instituciones educativas. En segundo lugar, a nivel docente, en tanto que la atención se focaliza en el aprendizaje más que en la enseñanza y en el rol activo por parte del estudiante para construir su conocimiento, obliga al educador a adecuar un pensamiento liberador que haga eficiente el cambio cultural en la transición de ser transmisores de contenidos a facilitadores de oportunidades de crecimiento, pensar tanto en el “qué” queremos que aprendan los educandos como en el “cómo” creemos que pueden aprenderlo y, por supuesto, en el “para qué” y permitir que las sesiones presenciales se transformen en espacios para un aprendizaje cooperativo, de debate y de construcción de conocimiento).

En el modelo de la evaluación por competencias hay que pasar de los planes de estudio contruidos a partir del sumatorio de fragmentos yuxtapuestos (que llevaban a que el estudiante, al finalizar sus estudios, hubiera atesorado una cantidad de conocimientos, a veces inconexos y a veces poco significativos) a los diseños curriculares que parten del perfil de graduado que se desea. Este perfil es el que compromete a todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, tratando de desagregar las competencias que caracterizan ese perfil, de modo que conjuntamente se pueda contribuir desde cada materia (y, finalmente, si procede, desde cada asignatura) a que el estudiante desarrolle dichas competencias. Por lo tanto, desde el conocimiento de cada asignatura (en la base de la competencia se halla el conocimiento) se trata de ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de las competencias seleccionadas.

Trabajar por competencias obliga a revisar las propias competencias, mejorar los conocimientos, las capacidades y actitudes para lograr una mayor competencia en temas pedagógicos. En esta práctica los docente deben tener también una actitud tendiente al aprendizaje activo por parte de la población estudiantil Imbernon y Medina, (2005); Prieto, (2008), y asumir la transición del rol de instructores (aunque quizá ningún profesor ha sido nunca simplemente instructor) al rol de facilitadores de aprendizajes. Trabajar por proyectos, con simulaciones, casos, PBL (Aprendizaje Basado en Problemas), aprendizaje cooperativo, introduciendo portafolios, wikis, blogs, prácticas de diversos tipos, mini-congresos o simposios,... no es, en definitiva, nada nuevo. Se trata no sólo de pensar qué conocimientos “conceptuales” aprehenden los estudiantes con estas actividades sino cómo los aprenden y de ensayar, en lo posible, propuestas que tengan una dimensión colectiva que no lleven a fragmentar el aprendizaje a partir de un sumatorio de pequeñas tareas múltiples para cada asignatura, cosa que desvirtuaría el sentido de una propuesta de aprendizaje significativo y, a la vez, daría la sensación de parcelación y, posiblemente, de desproporción, al estudiante.

La evaluación por competencias obliga a utilizar una diversidad de instrumentos y a implicar a diferentes agentes. Se requiere tomar muestras de las prácticas de los estudiantes y utilizar la observación como estrategia de recolección de información sistemática. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede

hacerse por parte del cuerpo docente, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora. La evaluación ha de ser coherente con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo, hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Life Long Learning) y, constituye en sí mismo, una competencia clave.

LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS PROMOTORA DE LA PERSONALIZACIÓN LIBERADORA

Si se indaga por las consecuencias que los diseños por competencias tienen sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, sobre los procesos de evaluación, se pueden dilucidar afirmaciones positivas para el desarrollo humano y liberador del educando (Ver anexo 6). La mejor forma de evaluar competencias es poner al sujeto ante una tarea compleja, para ver cómo consigue comprenderla y conseguir resolverla movilizand o conocimientos. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver el grado de dominio de contenidos u objetivos sino proponer unas situaciones complejas (Bolívar, 2008). La competencia está en constante evolución, se actualiza constantemente. Lo que importa es, pues, progresar en su desarrollo. Habrá personas que, por su capacidad innata o por su experiencia laboral o personal ya posean ciertas competencias en mayor grado.

Pero más allá de la información, aprender a aprender es la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje, organizar el propio aprendizaje, lo que conlleva realizar un control eficaz del tiempo y la información, individual y grupalmente. Esta competencia incluye la conciencia de las necesidades y procesos del propio aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles, la habilidad para superar los obstáculos con el fin de aprender con

éxito. Incluye obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades así como la búsqueda y utilización de una guía. Martín y Moreno, (2007). Esta capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje, tratada sobradamente por Boekaerts et al. (2000), nos lleva a reflexionar cuál puede ser nuestro rol como profesores.

Por ello, el cambio está fundamentalmente en el “cómo” se pueden aprender los contenidos (en un contexto donde la información es fácilmente accesible) y afecta a la planificación, a la metodología y a la evaluación. Se requieren nuevos marcos de trabajo, colegiados, donde tenga cabida el desarrollo de experiencias de aprendizaje atractivas e integradas. Y todo ello ha de llevar aparejado un cambio en la evaluación en la línea de lo que se ha señalado anteriormente. Si se cambia la evaluación (no sólo la instrumentación y los agentes implicados, sino su propia lógica y la finalidad al servicio de la cual se pone), probablemente cambie todo el proceso y se transite de una evaluación de los aprendizajes a una evaluación para los aprendizajes, con el fin que ésta logre el impacto último que cualquier reforma educativa debiera buscar: que los estudiantes aprendan mejor y estén más preparados para afrontar el futuro.

A partir de lo anterior, el cómo evaluar el aprendizaje a un ser competente requiere de varios recursos que delimitan el proceso, uno de ellos por ejemplo es el carácter procesal que implica evaluar, es decir, este ejercicio debe ser planificado y nunca improvisado ya que debe atender al cumplimiento de ciertas fases e instrumentos, o recursos que describen los momentos y los objetos de evaluación. Cabe notar que la evaluación no debe ser lineal, sino que en el proceso de su desarrollo (fases) se pueden ir incorporando o ajustando nuevos elementos. Específicamente la evaluación de las competencias es un elemento fundamental para tomar decisiones puesto que en él radica que el formador (educador) brinde una formación continua. Esas valoraciones que se emiten deben permitir tomar decisiones posteriores a raíz de las valoraciones que se integren al proceso valorativo, y así cumplir con una de sus funciones básicas que es hacer de la evaluación un instrumento realmente útil.

Aunque en todas las instituciones educativas de cualquier tipología se considere que la evaluación es un proceso global, es más que necesario asumir analíticamente las diferentes

dimensiones que la afectan. No obstante, este proceso no lineal no es más que un ejercicio dirigido a las personas que estén relacionadas con la tarea de realizar aquello que se está evaluando y de este modo poner mucho más énfasis en plantear cuestiones de mayor importancia que permitan el desarrollo de la competencia del sujeto en formación. Sin embargo, la evaluación del aprendizaje y más aun de la competencia considera prioritariamente la aplicación de los conocimientos adquiridos en situaciones formales que cualifiquen al educando o persona en formación. Esto justifica el por qué la evaluación de competencias nunca es improvisada, y por lo tanto debe atender unas determinadas fases, recursos, instrumentos, momentos y agentes implicados en el proceso. Puesto que no es un estado, la planificación de la evaluación no debe ser forzosamente lineal, pudiendo incorporarse nuevos elementos y/o variaciones en la planificación funcional de la recogida de la información el avance saber - hacer.

Así, las competencias pueden acreditarse cuando el educando demuestra cumplir con todos los criterios de habilidad y capacidad de ejecución de una decisión acorde a los planteamientos del modelo pedagógico de la personalización liberadora. En dicha práctica pedagógica se hace un mayor énfasis al desarrollo de la personalidad de cada educando, al desarrollo de su capacidad de pensar y ser crítico de su realidad, y finalmente ser capaz de obrar y de hacer aquello que le dignifique como persona, que le haga feliz y le lleve al éxito, aquello que le haga fuente de inspiración para otros, que le haga una persona capaz de llevar una responsabilidad y que influya positivamente sobre la personalidad de los otros. De esta forma el educando ha de sentirse a gusto y bien evaluado en su aprendizaje cuando logre centrar sus objetivos en las competencias que pretende alcanzar. Sin embargo, vincular medición del aprendizaje y la acreditación de la competencia supone de inmediato problemas. Al hablar de medición se admite una comparación, para lo cual debe existir un patrón o estándar de medición que finalmente conforma una escala, el rango entre los valores máximo y mínimo supone la normalidad, pero en caso contrario quien se ubique por debajo de cierto umbral, no puede ser considerada competente, ya que no ha alcanzado dentro de su formación el desarrollo del potencial de competencia.

En la actualidad, la evaluación de los aprendizajes aunque aún se liga a los rezagos tradicionales busca orientarse hacia el equilibrio entre las necesidades sociales y las necesidades

individuales sin imponer socialmente la posesión de un determinado grado de competencia. La fijación de esas necesidades ha conllevado a replantear nuevas metodologías de la observación directa del desarrollo de la competencia, tales como por ejemplo las simulaciones, los cuestionarios, las descripciones, los ejercicios escriturales, etc. Estos recursos son propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y por el Instituto Colombiano para Fomento de la Educación Superior, ICFES, que sujeta al educando a una evaluación por competencias con flexibilidad, autonomía, y sobre todo mucha responsabilidad.

Una observación de vital importancia es reflexionar acerca de la visión de la evaluación, en ella se debe tener muy en claro las competencias necesarias y las competencias reales y actuales que debe manejar o poseer el educando. En este sentido, representados a la situación actual, se consideran las incompatibilidades entre las competencias que posee el individuo y las competencias necesarias para un desarrollo personal. Lo que el educando realmente requiere o necesita, desde un juicio personal, es el desarrollo de competencias que le promuevan su evolución y, por tanto, reafirmar la importancia de su papel o ejercicio en el contexto actual. La articulación de la evaluación por competencias en el contexto de la educación liberadora está comprometida en formar hombres y mujeres que sean fuertes para pensar y obrar; que sean amos y no esclavos de las circunstancias; que posean amplitud de mente, claridad de pensamiento y valor para defender sus convicciones. La educación liberadora de Manuel Zúñiga Camacho y Paulo Freire provee algo más que una disciplina mental o una preparación para la vida, fortalece el carácter, de modo que no se sacrifiquen la verdad y la justicia al deseo egoísta o a la ambición malsana; fortalece la mente contra el mal y los vicios. Esta es la verdadera esencia de la pedagogía liberadora que tanta falta hace en nuestra sociedad.

EDUCADOR – EDUCANDO, PROTAGONISTAS DE LA PERSONALIZACIÓN LIBERADORA A PARTIR DE LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Según la propuesta pedagógica de Paulo Freire, el papel que desempeña el educador en la Pedagogía Liberadora es dialogar con el educando en franca amistad, así debe obtener los temas generadores y de interés, y no debe presentar su programa como símbolo de imposición. Los temas generadores contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos que a su vez

provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. La misión institucional se encuentra orientada a contribuir a la formación integral en función de un desarrollo humano que fomente el liderazgo, la investigación científica, los principios axiológicos y la autoestima, que le permitan hacer uso responsable de su libertad, al igual que la capacidad para afrontar y solucionar de manera efectiva los problemas, contribuyendo a mejorar su calidad de vida, y por ende su entorno social.

Para llegar a la determinación de los temas generadores y proponer el contenido programático (programas), Freire plantea dos posibilidades: el primero a partir de la investigación interdisciplinaria y la segunda a partir de un mínimo de conocimientos de la realidad. La primera consta de tres etapas: Apropiarse de los núcleos centrales de contradicción para organizar el contenido programático de la acción educativa; se escogerá algunas de las contradicciones para elaborar las codificaciones o representaciones de las situaciones sobre las cuales los educandos, como sujetos cognoscentes, realizarán sus reflexiones críticas; comenzar los diálogos decodificadores en los círculos de investigación temática, es decir, ejecutar las reflexiones críticas de las contradicciones.

Para cumplir con los propósitos de la personalización liberadora, se proponen como estrategias de evaluación que los resultados obtenidos mediante el desarrollo de las actividades de trabajo puedan ser considerados como competencias, seleccionar los elementos necesarios dentro de los recursos pedagógicos, organizándolos y empleándolos para la realización de una actividad, la resolución de un problema o la ejecución de un proyecto, promover en el educando la elaboración de representaciones operacionales que le permitan seleccionar o combinar los conocimientos y las operaciones pertinentes y concernientes con la tarea a realizar, despertar en el educando la activación del saber hacer cognitivo, produciendo informaciones nuevas a partir de las disponibles y de determinadas situaciones por medio de procesos evaluativos dinámicos. Los propósitos de las estrategias citadas se precisan en el anexo 5.

El educador tiene como prioridad ayudar al educando a lograr un punto de vista cada vez más crítico de su realidad, con la alta responsabilidad que este acto requiere. Al mismo tiempo, tanto el educando como el educador aprenden mutuamente, nadie es más en la pedagogía

liberadora. El maestro, según Freire, debe manejar un método de enseñanza dentro del contexto de la práctica educativa. Debe tener imaginación, aprovechar situaciones, usar e inventar técnicas, crear y utilizar medios que propicien la actividad y el diálogo con los educandos, mucho más cuando el proceso de enseñanza aprendizaje se produce en condiciones no favorables. El quehacer pedagógico debe estar centrado en el cultivo de las facultades intelectuales, morales, estéticas y físicas de los educandos, para que sean sujetos en permanente construcción del conocimiento y su aplicación en la formulación de proyectos productivos que contribuyan en la solución de los problemas y oriente al desarrollo de la persona humana a partir de sus saberes.

En el contexto de esta perspectiva pedagógica, el educando debe ser capaz y consciente de su realidad y cambiar su estructura mental para su transformación y liberación mediante un pensamiento crítico de su realidad circundante. Para Freire, la pedagogía de la pregunta es fundamental en la educación liberadora o la educación problematizadora y en la concientización. Entonces, una verdadera educación liberadora se nutre de la pregunta como desafío constante a la creatividad y al descubrimiento. Por lo tanto, la educación liberadora es la pedagogía de la pregunta y su método el diálogo.

Gallego (1997), analiza en el contexto académico, la discusión en torno a la pertinencia o impertinencia del uso de los términos educabilidad y enseñabilidad ya no es un tema que ocupe reflexiones de primer orden y, aquellos que no gustan de los tecnicismos empiezan a aceptar que la cuestión no es en el fondo de terminología; ciertamente, aunque no es solo el uso lo que llena de sentido un concepto, sino cómo éste es capaz de redefinir el propio pensamiento y las acciones que involucra, los términos de enseñabilidad y educabilidad comienzan a exigir una mirada que ausculta el sentido mismo del quehacer educativo en el plano pedagógico, toda vez que han llevado a considerar la relevancia, incluso, de sus ámbitos de reconocimiento y relación con otros conceptos -como el de competencias- que han ganado más aceptación en las reflexiones pedagógicas. Al respecto Pinilla (1999), escribía: *“El Consejo Nacional de Acreditación establece una relación dinámica entre educabilidad y enseñabilidad al considerar que la enseñabilidad depende de la relación que se establezca entre la naturaleza de los saberes y las condiciones de la enseñanza, y la educabilidad depende de las condiciones mismas de los*

estudiantes, de lo que se ha llamado “sus competencias”, y de la forma como los contenidos de la enseñanza pueden adecuarse, mediante un proceso de recontextualización, a esas competencias”.

La Institución Educativa Montessori dentro de su perfil pedagógico procura fortalecer los procesos de enseñanza siempre que se hallen a la luz del desarrollo integral del educando, es decir, no sólo se preocupa por la evaluación de los contenidos, sino también por los procesos evolutivos de los estudiantes en su ser personal, familiar y social.

ENSEÑABILIDAD, EDUCABILIDAD Y PERSONALIZACIÓN LIBERADORA: UNA RELACIÓN TRIANGULAR

Aunque siempre ha habido enseñanza, no siempre se han dado procesos de reflexión sobre ella. Mientras las acciones educativas se cumplen de manera consciente o inconsciente, no podemos afirmar lo mismo de “lo pedagógico” que requiere necesariamente ser producto de la conciencia analítica y reflexiva. En este sentido, la pedagogía no presenta la misma constancia como fenómeno social. Siguiendo a Carlos Eduardo Vasco, se considera la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y transversal sobre su práctica pedagógica, en el proceso se convierte en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer. Sólo por medio de esta reflexión sobre su práctica y con el aporte de las demás disciplinas, se logra que el maestro se concrete y perciba como profesional, como intelectual y que pueda fortalecer su imagen social y la percepción que él tiene de esa imagen. La pedagogía acarrea una posición política – en la acepción amplia del término que incluye una posición moral y ética- un tomar partido ante el papel de la educación frente a determinados ideales sociales, culturales y psicológicos. (Zapata, V. et al., 2008)

Puesto que la educabilidad depende del desarrollo intelectual y de las condiciones culturales, que implican distintas costumbres, valores y actitudes y diferentes formas de relación con el conocimiento, y dado que la enseñabilidad depende a su vez de un proceso que requiere conocer los principios organizadores de los saberes y el desarrollo personal y cultural de los

estudiantes, la relación pedagógica de éstas supone una dinámica permanente de enriquecimiento, de aproximación entre los actores, que corresponde a un proceso continuo de autorreflexión y capacitación de los educadores. Así, es posible ver como los procedimientos, técnicas y metodologías de evaluación empleadas por el grupo de educadores de la Institución surgen de la autorreflexión sobre la práctica y de la apropiación de los saberes ligados a la interacción comunicativa en el aula entre el desarrollo del ser del educando y los procesos académicos.

De la interacción de estos dos ejes, que además son inherentes, el mayor de los resultados logra ser visto en la formación integral, donde la enseñabilidad no perfecciona lo específicamente humano, esto quiere decir que solo desarrolla las capacidades de pensamiento – inteligencia y razón. El nuevo maestro habrá de desarrollar enseñabilidad, si domina el proceso de constitución científica o disciplinaria del saber o asignatura por enseñar. Por su parte, en la educabilidad es posible que el educando despliegue su razón, voluntad y por encima de todo la cualidad por la excelencia de formarse como persona de amplio sentido humano, siempre regido por el valor de la libertad. El hombre es sujeto de solicitudes que se concretan en la educación y que conducen a la realización de su vocación: ser más humano o, mejor, ser plenamente humano.

En un esfuerzo aunado la comunidad educativa Montessori visiona el sinergismo de la integración de la Enseñabilidad y Educabilidad, con el propósito de lograr que la institución adquiriera un compromiso tanto en su organización como en sus proyectos educativos y en sus prácticas pedagógicas para que la educabilidad complemente y fortalezca la enseñabilidad en su accionar diario. La construcción de un modelo pedagógico orientado por los lineamientos del pensamiento liberador, consolida la cultura institucional que le da identidad a la formación del estudiante a partir del fortalecimiento de programas y proyectos curriculares, políticas, estrategias pedagógicas y en su organización misma, de manera que se logren realmente los objetivos educativos y de formación previstos en el P. E. I.

Así, el maestro ha de proveer al estudiante de una serie de experiencias que le permitan desarrollar y consolidar su personalidad. Pero sobre todo provocará el despliegue de sus intereses. “La verdadera educación, según Herbart, es aquella que promueve ricos intereses más

que conocimientos específicos. Lo aprendido se disipa, pero el interés persiste toda la vida”. Salvat, (1972). Al educando le sobreviene la educabilidad, es decir, la posibilidad de “ser” plenamente. Es como la primera piedra del edificio personal. La piedra angular que señala, un principio, el camino a seguir y que adicionalmente augura la solidez de la construcción final. La educabilidad, vista así, es como una promesa acerca de lo que el ser humano puede conquistar a partir de sus propias fuerzas, de las condiciones sobre las cuales domina Nassif, (1958). De este modo, el educando se siente sujeto de su pensar, que puede discutirlo y admitir su propia visión del mundo circundante. En consecuencia, el plan de estudios de la comunidad educativa Montessori, en el saber hacer busca la comprensión en el estudiante, potencializando su espíritu crítico, ampliando su perspectiva pues se transforma en un sujeto activo socialmente.

Finalmente, no tener en cuenta la Educabilidad como elemento fundamental de toda propuesta educativa, es la primera causa por la cual la acción pedagógica al estar centrada en la Enseñabilidad de las ciencias no encuentra aún su pertenencia en el entramado social, y se sigue pensando que se estudia para conocer y vivir, pero no para comprender ese vivir y potenciarlo cada vez a un plano superior de humanidad, de hacernos humanos, de autoformación y creatividad Muñoz (2004).

HACIA LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS DESDE LA PEDAGOGÍA LIBERADORA EN LA I. E. MONTESSORI

Dentro de su visión, la I.E Montessori plantea ser líder en los procesos educativos de la región surcolombiana en el año 2017, razón por la cual se hace necesario analizar, evaluar y modificar el componente pedagógico de su proyecto educativo, P.E.I, atendiendo a las necesidades de la sociedad actual y particularmente de la comunidad educativa base del trabajo institucional. En este ejercicio se busca complementar los principios y teorías de desarrollo humano contemplados en el modelo constructivista, con los postulados de la pedagogía liberadora de Paulo Freire, además de su articulación con la evaluación por competencias. Esto requiere de un replanteamiento de las metodologías, técnicas e instrumentos de evaluación que en la actualidad se contemplan en el plan de estudios para cada una de las asignaturas.

Para hacer efectiva esta propuesta el cuerpo docente y administrativo de la institución debe abordar cada uno de sus requerimientos en función del área de conocimiento en el cual se esté trabajando, sin desconocer la formación académica al buscar el desarrollo humano del educando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Al Tablero No 12, febrero de 2002, Nuevo sistema de evaluación por unas instituciones responsables.

Barbero, Jesús Martín. (1996). “Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación”, Nómadas No. 5, Bogotá.

Bolívar, A. (2008). Ciudadanía y competencias básicas. Sevilla: Fundación ECOEM.

Brown, R., Bolton, A. y McCartney. (1999). The capacity spiral: Four weddings and funeral. *Journal of Vocational Education and Training*. 51, 4. p. 585 – 606.

Cano García, M^a Elena. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Rev. De Curriculum y formación del profesorado. Competences assessment in higher education.* Universitat de Barcelona.

Carli, L. (1999). “La infancia como construcción social” en *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.* Ed. Santillana.

Chomsky, Noam (1965), Aspectos de la teoría de la sintaxis.

Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina, Ponencia en las X jornadas LOGSE. Granada, España. p 7.

Feldsberg, R., (2003). La influencia del contexto sociocultural en la escolarización. Estudio de la población boliviana en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires.

Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R. (1997). La enseñanza de las ciencias experimentales. Santafé de Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.

Gómez Esteban, Jairo Hernando (2002), Lineamientos pedagógicos para una educación por competencias. En: Bustamante Zamudio, Guillermo y otros, El concepto de Competencia, v. II. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía – Alejandría Libros, p. 145-178.

Gómez, Víctor Manuel, Ph.D en educación. "Gobierno y Gobernabilidad en las Universidades Públicas" y "Formación por ciclos en la Educación Superior".

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2012)

Jaume Sarramona, (2000). En la perspectiva escolar. Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria, Madrid. Revista de Educación, n. 322. p. 255-288.

Jurado V., Fabio y otros (2001). La evaluación censal de competencias básicas en Bogotá. Bogotá: Educación y Cultura, n. 56, marzo. p. 29.

Le Boterf, G. (2000). Ingeniería de las competencias. Barcelona, Gestión 2000/EPISE.

Martín, E. y Moreno, A. (2007). Competencia para aprender a aprender. Madrid: Alianza Editorial.

McClelland, David (1973), Testing for Competence rather than for "Intelligence". American Psychologist, v. 28, n. 1 January. p. 1-14.

Muñoz, Jorge Luis. y Muñoz, Juan Carlos (2004). La Educabilidad como proyecto de formación desde lo humano: componente fundamental de y para una reflexión pedagógica sobre competencias. Revista académica e institucional de la UCPR. No. 70.

Nassif, Ricardo (1998). Pedagogía general. Editorial Kapelusz. p 134.

Pinilla, Pedro Antonio (1999). Formación de educadores y acreditación previa. Santafé de Bogotá. Universidad Autónoma de Colombia. p 356.

Prieto, L. (Coord.) (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Barcelona: Octaedro/ICE UB.

Pulgarín, L.S. (2009). Epistemología de la Evaluación, Módulo 1. Especialización en Evaluación Pedagógica. Universidad Católica de Manizales.

Salvat (1962). Diccionario Enciclopédico. Tomo 12. Barcelona. p 425.

Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. Conferencia magistral presentada en el VII Symposium Internacional sobre el Practicum y las Prácticas en Empresas en la formación Universitaria, Poio 2005. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-tejada.html>

Wolfgang Goethe, Johann. (1997). El enfoque de competencias: Elementos Clave. En estas acepciones sigo la explicación de levy-leboyer, Claude. Gestión de las competencias.. Barcelona: gestión 2000. p. 7-10.

Zambrano Leal, Armando (2006), Tres tipos del saber del profesor y competencias: una relación compleja. Universidad de los Andes (Venezuela), Educere, año 10, n. 33, abril – junio, p. 226 (<http://www.actualizaciondocente.ula.ve/educere/>).

Zapata, Vladimir; Claret, Alfonso, et. Al. (2008). La Educabilidad y la Enseñabilidad. Universidad de Antioquia.