

RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA INSTITUCION
EDUCATIVA LOLA GONZÁLEZ A LA LUZ DE LAS TEORIAS DEL
DESARROLLO HUMANO

MARÍA EUGENIA PARRA VÉLEZ
CAROLINA TAMAYO RESTREPO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA
MEDELLÍN, ANTIOQUIA

2012

RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA INSTITUCION
EDUCATIVA LOLA GONZÁLEZ A LA LUZ DE LAS TEORIAS DEL
DESARROLLO HUMANO

MARÍA EUGENIA PARRA VÉLEZ
CAROLINA TAMAYO RESTREPO

Trabajo de grado presentado para optar el título de
Especialista en Evaluación Pedagógica

Asesora
LUZ ESTELLA PULGARÍN PUERTA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA
MEDELLÍN, ANTIOQUIA
2012

AGRADECIMIENTOS

A la Institución Educativa Lola González por acogernos dentro de su Proyecto Institucional y a su comunidad educativa por la apertura, colaboración y compromiso que aportaron para la construcción de nuestro trabajo.

A la Universidad Católica de Manizales por permitirnos la cualificación y transformación de nuestra labor docente, enriqueciendo desde su filosofía y su proceso educativo nuestro proyecto de vida

A la asesora Luz Estella Pulgarín Puerta por su asesoría y acompañamiento en la construcción de este sueño investigativo.

DEDICATORIA

A la comunidad educativa de la Institución Lola González, en especial a sus estudiantes, porque su presencia en nuestras vidas, nos motiva a cualificarnos para aportarles una mejor educación.

TABLA DE ANEXOS

ANEXO A. RUTA DE INVESTIGACIÓN

ANEXO B. DIAGNÓSTICO: CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS DE LA INSTITUCIÓN LOLA GONZÁLEZ. ENCUESTAS A PADRES DE FAMILIA Y/O ACUDIENTES Y LOS ESTUDIANTES

ANEXO C. DIAGNÓSTICO: RECONOCIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS. ENCUESTAS A DOCENTES

ANEXO D. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.

RESIGNIFICAR LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA LOLA GONZÁLEZ A LA LUZ DE LAS TEORIAS DEL DESARROLLO HUMANO

El presente trabajo de investigación se realizó en la Universidad Católica de Manizales desde la Especialización en Evaluación Pedagógica y recoge las concepciones y prácticas evaluativas que actualmente se conciben y aplican en la Institución Educativa Lola González de la ciudad de Medellín, Antioquia, con el fin de analizar su incidencia en la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes y resignificar el sentido que tienen dichas prácticas evaluativas a la luz de las Teorías del Desarrollo Humano.

Esta Institución fue creada en 1962 en el Barrio San Javier de la comuna 13 y debe su nombre a la maestra Lola González, quien consagró su vida a la educación y fue reconocida con la medalla Estrella Antioquia por sus valores como pedagoga. Tiene dos sedes: Lola González para la básica secundaria y la media técnica con dos modalidades, comercio e informática y Santa Lucía con preescolar y básica primaria.

Actualmente, la Institución cuenta con 2.800 estudiantes, 80 docentes, 5 directivos docentes y 15 empleados administrativos y de servicios generales. Comunidad educativa que colaboró y se comprometió con la realización de esta investigación.

El propósito del trabajo investigativo desarrollado en ésta Institución, fue identificar los diferentes enfoques evaluativos, modelos, herramientas y experiencias empleadas, y partiendo de una reflexión pedagógica, crítica y constructiva de las prácticas evaluativas, presentar acciones de

mejoramiento que permitan cualificarlas, fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorecerla formación integral de sus estudiantes, desde diversas concepciones del desarrollo humano.

La pregunta de investigación que orientó el recorrido o trayecto del trabajo es: ¿Cómo implementar prácticas evaluativas pedagógicas que favorezcan el desarrollo humano entre los actores de la Institución Educativa Lola González?

La ruta investigativa(Ver anexo A), inició con el diagnóstico para el reconocimiento de las concepciones y prácticas evaluativas realizadas en la Institución, se partió de una observación directa de los escenarios, se aplicaron encuestas a estudiantes, docentes y padres de familia, la información obtenida se registró, clasificó, sistematizó y analizó, (Ver anexos B y C). Luego se hizo un rastreo bibliográfico, incluyendo el Proyecto Educativo Institucional y el Modelo Pedagógico de la Institución.

Dichos resultados permitieron analizar y develar las implicaciones de estas prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y reconocer las teorías del desarrollo humano que las sustentan. Finalmente, mediante la escritura narrativa se construyeron acciones de mejoramiento, esperando que la evaluación pedagógica de la Institución pueda responder satisfactoriamente a las necesidades, dificultades y requerimientos hallados en el diagnóstico.

La técnica empleada para el desarrollo de la investigación fue la escritura narrativa. El lenguaje, en todas sus manifestaciones, escritas, orales, corporales... forma y transforma al individuo, por tanto la investigación narrativa es una forma de construir realidad a través del lenguaje. No sólo se expresan importantes dimensiones de la experiencia

vivida, sino que media la propia experiencia y se configura la construcción social de la realidad. Como lo expresa Branda (2010), un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo.

Para Vera & Jaramillo (2007), lo importante de la escritura narrativa, es que no sólo constituye una estrategia para dar cuenta del contexto y las lógicas de producción de otros o de sí mismos; sino también un recurso para generar opinión crítica sobre diversos problemas del mundo contemporáneo.

La escritura narrativa emplea relatos y reconstrucciones dinámicas de las experiencias vividas, mediante un proceso reflexivo y por lo general recursivo. Utiliza e interpreta las voces, palabras, comprensiones y emociones de las personas en sus espacios, sus roles y sus experiencias.

En el contexto escolar, la narrativa permite relatar historias, en las cuales los actores educativos se encuentran involucrados a través de la acción, e interpretar dichas prácticas a la luz de los relatos que éstos narran, para construir conocimientos, resignificarlos o debatirlos. Es una conversación directa, estimulante y horizontal con los actores de la prácticas docentes, para intentar comprenderlas y si es posible transformarlas a través de estrategias participativas, colaborativas y colectivas de indagación narrativa.

La escritura se inicia examinando las concepciones de educación y evaluación asumidas en la Institución para fundamentar su labor pedagógica, promover la calidad, equidad y eficiencia del sistema educativo, las cuales se direccionan desde su Proyecto Educativo. Luego se describen y analizan

diferentes teorías que iluminan y enriquecen la concepción de evaluación pedagógica, desde el desarrollo humano.

La Institución Lola González en su Proyecto Educativo, concibe la educación como un proceso permanente orientado al desarrollo humano y a la transformación social y como compromiso de todos y para todos. Es la única opción que tienen los colectivos humanos para alcanzar progreso y desarrollo. La educación es mirada como oportunidad de vida y tiene que proveer al sujeto de herramientas conceptuales y metodológicas básicas, que lo habiliten para trabajar en función de desarrollarse como individuo íntegro y comprometido con su realización personal.

Igualmente, la evaluación en el Proyecto Institucional se asume como un proceso integral, democrático, cualitativo, sistemático, flexible, continuo y formativo que busca trascender su valor cuantitativo y suministra información frente al desempeño de los estudiantes en su dimensión social, académica y comportamental. Se reconoce además, como un proceso de carácter cualitativo que utiliza lo cuantitativo como un referente para tomar una decisión respecto al desempeño de un estudiante y poder valorar su progreso y/o dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación tal como la plantea Cerda (2000), es un proceso de comunicación, formación, orientación y motivación; es fundamentar una información recogida sistemática y científicamente para que sirva de base y de punto de partida para valorar, medir o actuar sobre un programa, actividad educativa o proyecto.

En el proceso educativo, la evaluación tiene como finalidad transformar las prácticas escolares cotidianas en verdaderas experiencias de vida donde se construyan conocimientos significativos y se aprenda a vivir

mejor la vida. Estévez (1996), establece que el fin de la evaluación es propiciar la formación integral y no exclusivamente calificar, lo importante no es que nota se obtuvo sino que se logró y cuánto se aprendió. El estudiante es el sujeto principal, centro del proceso de formación y como sujeto está dotado de potencialidades internas, aptitudes, intereses, anhelos, necesidades, las cuales va desarrollando en la medida que crece, evoluciona y se educa, en la medida que es capaz de aprender a aprender.

En efecto, cuando la evaluación responde a ésta finalidad se vuelve formativa, motivadora y permite identificar las características personales de los estudiantes, en especial las destrezas, las posibilidades y limitaciones para ofrecerles un trato justo, la oportunidad de aprender del error, del acierto y aumentar su caudal frente a la experiencia de vida, además, le sirve al maestro para hacer lectura de las condiciones culturales, socio-afectivas y personales de los estudiantes y poder detectar las causas por las cuales tienen dificultades, pues no solo se trata de aplicar diferentes instrumentos de evaluación, sino de acompañar procesos de vida mediante diversas prácticas evaluativas.

Por consiguiente, el proceso evaluativo debe orientarse hacia la formación de la persona, del ser humano íntegro que es sujeto del mismo proceso y es por ello que se debe fundamentar la evaluación en el desarrollo humano, para poder humanizarla y asumirla como un proceso interactivo que le posibilita al sujeto tener mejor calidad de vida.

La organización de las Naciones Unidas en su Programa para el Desarrollo (1996), establece que el desarrollo humano es el bienestar que se centra en el progreso de la vida, es decir, en una valoración de la vida misma, además se vincula con el fortalecimiento de todo aquello que una persona puede ser y hacer con la posibilidad de aumentar su capacidad en

forma plena en todos los terrenos, ya sea el cultural, el económico y el político.

La evaluación a la luz del desarrollo humano además de la observancia de las capacidades humanas, pretende desarrollar competencias frente al ser, el saber, el saber hacer y el convivir, las cuales deben articularse a través la planeación, la proyección, la gestión, la retroalimentación para que incidan significativamente en el perfeccionamiento del sujeto evaluado y tienen como finalidad comprender, entender, analizar, valorar, juzgar y jerarquizar los logros y/o desempeños de las personas con el fin de mejorar lo mejorable, perfeccionar lo perfectible y finalmente, motivar hacia la calidad y la excelencia en el saber, en el ser, en el hacer y en la convivencia respetuosa y libre con los demás.

Precisamente, el Plan Decenal de Educación Colombiano (2006-2016) entrega una Política de Estado para articular la educación encaminada hacia el desarrollo humano, en la cual el sistema educativo será incluyente, coherente y con flexibilidad pedagógica en sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior y de formación para el trabajo y el desarrollo humano, y entre los distintos contextos y entornos de aprendizaje, alrededor del desarrollo de las capacidades de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, para lograr una formación integral ciudadana, democrática y de convivencia pacífica.

En el proceso educativo, el desarrollo humano se entiende como la capacidad que tiene el individuo de participar efectivamente en la toma de las decisiones que lo afectan a él y a su entorno, de igual forma como la acción directa y consciente que tiene el ser humano de participar en todas las manifestaciones políticas, sociales, éticas y culturales de su entorno, su vida personal y su trascendencia en la sociedad. De aquí que el papel de la educación sea tan relevante ya que a través de ella se puede incidir en la

conciencia de los estudiantes e iniciar su proceso de transformación, para que sea un ser humano con libertad responsable, con valores, comprometido con un futuro mejor para sí mismo y para la sociedad.

En el ámbito educativo el desarrollo humano, se orienta para motivar, formar y fortalecer el capital humano, es decir, posibilitar el desarrollo de procesos personales tales como la autoestima y la identidad y de procesos intrapersonales como el reconocimiento, la participación o protagonismo de los individuos en la sociedad.

Por tanto, la educación se convierte en el eje del desarrollo social, económico, cultural y político para favorecer desde el aula la enseñanza de procesos participativos y democráticos en los cuales el sujeto se siente comprometido a transformar su realidad, a facilitar la convivencia, procurando el bienestar personal y colectivo.

En otras palabras, en la educación se decide el sentido de la existencia humana, se forma para ser persona, provista de principios, valores y con excelentes habilidades y destrezas para obrar.

Buscando resignificar la evaluación en el proceso educativo se hace necesario, tener en cuenta el papel del maestro como agente dinamizador que puede emplear la evaluación para fortalecer la autonomía escolar y avanzar en el mejoramiento de la calidad del proceso educativo a través de su participación en la elaboración colectiva del Proyecto Educativo Institucional y su gestión en el currículo, atendiendo a las nuevas realidades y necesidades sociales.

En consecuencia, el maestro no puede ser el principal o único transmisor de información a los estudiantes, por el contrario, se convierte en

facilitador, mediador o intermediario entre los saberes, las ciencias, la cultura, el contexto y los estudiantes. El maestro debe ser un gestor de conocimiento que orienta procesos de pensamiento a partir de los recursos educativos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Adicionalmente, el maestro debe ser un asesor que promueve y acompaña proyectos personales y colectivos.

Además, como se plantea en el Módulo II Contexto Social Y Educativo De La Evaluación, UCM (2010), la evaluación es un compromiso ético entre los diferentes actores de la comunidad educativa y los maestros tienen el compromiso de implementar una evaluación ética, ajustada a la formación en valores humanos que requiere la sociedad Colombiana.

En la Institución Lola González, la evaluación del aprendizaje se concibe como el proceso esencial para lograr el desarrollo integral de los estudiantes, reconociendo todas sus dimensiones, comprendiendo los diferentes estadios o momentos de su vida escolar y procurando que los conocimientos orientados concuerden con las necesidades, expectativas y posibilidades que tienen.

Así mismo, se asume desde el Proyecto Educativo que la evaluación del aprendizaje requiere la existencia clara de unos objetivos, tanto de quien orienta el conocimiento como de quien lo recibe, y acoge la teoría sociocultural de Vigotsky (1973), quien plantea que la comprensión de los objetivos se construye conjuntamente, cuando el estudiante recibe ayuda para el mejoramiento del desempeño.

Es por ello, que cuando se le ayuda al estudiante a entender los estándares de excelencia de una disciplina, se le ayuda a desarrollar conciencia de aquello a lo que debe prestar atención; igualmente, cuando se orienta al estudiante para comprender la importancia de la retroalimentación

y la autoevaluación se le enseña a interesarse por un mejor desempeño. De esta forma los criterios evaluativos se vinculan directamente a los esfuerzos de aprendizaje.

En los procesos de evaluación del aprendizaje al identificar resultados y asociarlos con las fortalezas y dificultades, se debe valorar y promover aquello que genere buenos resultados y hacer cambios para mejorar lo que no se ajuste a los objetivos propuestos. Igualmente, establecer procesos de retroalimentación, como son la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, fundamentales para la implementación del aprendizaje participativo e incluyente. Estos tres elementos se han implementado en la Institución en el proceso evaluativo.

La retroalimentación debe ocurrir durante todo el proceso de aprendizaje y tanto el maestro como el estudiante, deben reconocerla como una forma de facilitar el aprendizaje. Además, es importante aprender a pensar cómo se puede utilizar lo que ya se sabe.

En cuanto a la autoevaluación, ésta permite que el estudiante piense y aplique criterios sobre su propio trabajo e incremente la responsabilidad que tiene frente a su propio aprendizaje. Por ello, se debe procurar que el rol del estudiante sea cada vez más activo y progresivamente más autónomo en la organización de sus prácticas evaluativas. De esta manera, además de los aprendizajes específicos que se pretendan adquirir través de las actividades formativas realizadas, el estudiante aprende a aprender con autonomía y desarrolla habilidades meta cognitivas.

Por supuesto que el proceso evaluativo del aprendizaje, debe incluir la coevaluación y la heteroevaluación, dos procesos que tienden a mejorarlo porque motivan a los estudiantes para que se sientan realmente partícipes

del proceso de aprehensión de los saberes y no solamente asistentes de una clase; la coevaluación, específicamente, le propone a los estudiantes que participen de su propio proceso de aprendizaje y del proceso de sus compañeros a través de la expresión de juicios críticos que se construyen sobre el trabajo colectivo.

En general, estas formas de retroalimentación son fundamentales como prácticas evaluativas porque promueven el diálogo, el análisis, la discusión, la crítica constructiva, la concertación y sobre todo favorecen el encuentro maestro-estudiante, logrando de esta manera enriquecer y fortalecer los procesos comunicativos y de interacción, fundamentales para obtener la sana convivencia dentro de la comunidad educativa.

Existe otro tipo de evaluación que interviene en el proceso de aprendizaje y es la evaluación de la enseñanza, la cual involucra directamente al propio maestro, y se evidencia cuando él se pregunta, si los estudiantes han tenido las oportunidades adecuadas para aprender, si las estrategias metodológicas y evaluativas son pertinentes o si realmente los estudiantes están aprendiendo conocimientos significativos. Los maestros que autoevalúan su práctica pedagógica, hacen juicios sobre los aspectos específicos de las estrategias, buscan explicaciones del éxito y fracaso en el aprendizaje de sus estudiantes y se fijan si sus decisiones inciden en la enseñanza.

Por lo tanto, el aprendizaje requiere maestros que evalúen sus prácticas evaluativas y reflexionen en torno a su rol, así lo estableció Lorrie (2006), cuando planteó que si se quiere desarrollar una comunidad de estudiosos, en la cual los estudiantes busquen una forma natural de retroalimentación y critiquen su propio trabajo, es razonable que los maestros

adquieran el mismo compromiso de usar datos en forma sistemática, ya que esto se aplica a su propio papel en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación no sólo es para el estudiante, también lo es para el maestro y en general para toda la comunidad educativa.

En consecuencia, los conceptos de enseñanza y aprendizaje son dos procesos correlativos e inseparables, aunque muchos de los aprendizajes más importantes de la vida se adquieren sin que haya mediado ninguna enseñanza. En el proceso educativo ambos deben relacionarse de manera pertinente y coherente para favorecer la formación integral del estudiante que asiste en procura de una enseñanza formal y secuencial.

En la enseñanza, el encuentro maestro- estudiante, presupone el reconocimiento del estudiante hacia el maestro como un sujeto poseedor de conocimiento y con experiencia en aquello que enseña; esto no lo avala para asumir una actitud autoritaria, por el contrario le otorga el compromiso pedagógico de orientar y facilitar al máximo la participación del estudiante y la apropiación de ese mayor saber que posee.

La evaluación de la enseñanza y la evaluación del tipo de aprendizaje que ella pretende lograr, forman una unidad indivisible. Es imposible separar o aislar la evaluación de la enseñanza. Tal como lo expone Flórez (1998), cuando planteó que el gran desafío de la evaluación educativa consiste en abordar el aprendizaje desde la perspectiva conceptual de la respectiva enseñanza, pues si se ignoran las metas de formación es imposible evaluar con lucidez y pertinencia objetivos de aprendizaje

En este orden de ideas, Álvarez (2001), demostró que la evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento. Una vez

esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella si quiere ser fiel y mantener coherencia epistemológica que le de consistencia y credibilidad. Por lo tanto, toda evaluación que el maestro hace del rendimiento académico, en cualquier área o asignatura, refleja la concepción o paradigma del conocimiento en el que se encuentra, más que el valor que tal contenido posee en sí mismo.

En éste contexto, la evaluación del aprendizaje debe ser diferente según la edad, el desarrollo cognitivo, el contexto y el proceso de aprendizaje requerido por el estudiante. Debe tener en cuenta el conocimiento previo, el cual responde a un cúmulo de conocimientos adquiridos en la casa, en el entorno social y en los grados anteriores, los cuales incluyen a su vez patrones de expresión y formas de comportamiento desarrolladas según los roles sociales y prácticas culturales.

También, debe considerar que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y con la misma intensidad y al evaluarlos se deben indagar los intereses de conocimiento de acuerdo con las ideas previas.

En el ámbito de la evaluación del aprendizaje, se supone que el maestro está en la capacidad de articular desde su saber específico, logros, indicadores de logro, procesos y competencias. Significa, entonces, que los maestros deben asumir un estilo pedagógico propio, en función de la formación integral de los estudiantes, articulando su saber profesional, curricular y evaluativo, de tal forma que pueda tener la evaluación no como un mecanismo de control y de poder, sino como un espacio de formación y desarrollo para el estudiante.

Con referencia a lo anterior, el Módulo III Evaluación del Aprendizaje, UCM (2010), propone que dependiendo del modelo pedagógico y el diseño

curricular que esté direccionando el proceso educativo a nivel institucional, ha de ser planificada y desarrollada la evaluación de los aprendizajes, de manera que los maestros de cada área del saber, consideren en el desarrollo de su evaluación, el ideal institucional frente a un tipo particular de hombre y de sociedad.

Con relación a esta apreciación Flórez (1999), establece que los maestros deben poseer un horizonte conceptual acerca de lo que significa el desarrollo y el progreso social de sus estudiantes. Esta concepción enmarca su trabajo educativo, le da sentido a su desempeño cotidiano y le sugiere criterios de autoevaluación pedagógica.

Así mismo, los maestros pueden enriquecer su quehacer educativo, formulándose los siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de ser humano quiero formar?
- ¿Qué significado tiene formar un estudiante desde la asignatura o área que enseño?
- ¿Cómo contribuyo a la formación integral de cada estudiante?
- ¿Cuales estrategias de la enseñanza aportan más al desarrollo integral?

Una forma de responder a estas inquietudes, es generando desde el aula diversas e innovadoras formas de diseñar el proceso evaluativo y una de ellas es la evaluación por competencias.

Según lo descrito en el Módulo de Evaluación por Competencias UCM (2010), la evaluación por competencias en el actual contexto educativo colombiano, implica evaluar tanto las habilidades intelectuales de los estudiantes, como los dominios conceptuales y temáticos alcanzados por los mismos en el proceso de aprendizaje.

Ciertamente, la evaluación por competencias promueve el aprendizaje significativo, entendido como el conocimiento construido reflexivamente, aquel que efectivamente es comprendido por el estudiante. Un conocimiento significativo implica cambios estructurales en la forma de aprender, en las estrategias recibidas para motivarse y adquirirlo, en la conformación de redes conceptuales y con ello en la reorganización constante de lo que se conoce, haciéndolo más accesible y más pertinente, de tal forma que el estudiante pueda utilizar dichos conocimientos y le sirvan para la creación de conocimientos nuevos.

Por otra parte, es preciso recordar que el concepto de competencias, resalta la relación cultural y social del sujeto con su entorno como un factor fundamental. El sujeto aprende los diversos saberes en interacción social, así pues, para elaborar conocimientos formales y complejos que puedan utilizarse de manera flexible y creativa, no solo es necesario generar reflexión y análisis en el aula, sino también interacción y socialización del conocimiento, para lograr la transformación del entorno y de la vida cotidiana.

Por estas razones, educar para el desarrollo de las competencias es permitir la construcción de conocimientos, la creación colectiva de los saberes, significados y realidades a través del encuentro con el otro y con la cultura. Así mismo, es favorecer la participación activa y responsable de los estudiantes en la construcción de su proyecto de vida, del proyecto de aula que generan con sus docentes y del proyecto educativo que promueve la Institución desde su filosofía.

De igual manera, evaluar por competencias implica tener coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje. No es posible evaluar si no se tiene claro el marco de enseñanza de las mismas; por lo tanto debe existir, una reforma en la práctica pedagógica por parte de los maestros, que de

coherencia al proceso de las competencias al diseñar e implementar la planeación de su área y/o asignatura.

Además, para implementar la evaluación por competencias es necesario reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de la enseñanza, revisando cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares.

Es fundamental, construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa de los conocimientos, superando la clásica exposición magistral y el aprendizaje memorístico tan habitual en las instituciones educativas. Además, se hace necesario abrir espacios de lectura, interpretación, experimentación y debate, donde se profundice en los temas y estos sean resignificados a nivel individual y colectivo

Se requiere precisamente, una evaluación que mire al estudiante como sujeto, como un agente activo en su propia formación, además de verlo como un ser humano que se despliega como tal, en todas las actividades, incluida la académica, sin desprenderse de lo que es, su familia, su contexto, sus sentires y emociones. Un sujeto que se ve afectado por la problemática nacional y global y se involucra en los procesos sociales de transformación de su comunidad.

Por supuesto, para establecer la evaluación por competencias, es necesario repensar el perfil del maestro desde su labor como profesional de la educación y como actor que lidera el cambio de paradigma en el proceso evaluativo.

Según Villada (2009), la labor del docente debe incluir la preocupación por la integralidad del estudiante. Esta debe comprometer no

sólo la enseñanza y el aprendizaje sino su evaluación en todo sentido. De esta manera se reconocen en el estudiante sus avances, capacidades y características personales más notables. En la medida que se enseñan conocimientos también se hace en actitudes y procedimientos. De esta manera, se deben abordar los procesos evaluativos.

Existen vínculos profundos entre las maneras de enseñar, la estructura y la dinámica curricular, el aprendizaje y las competencias que los estudiantes alcanzan. De allí, que la evaluación debe estar vinculada de manera natural y permanente, al quehacer educativo, al mundo de la vida y a los desempeños esperados y no puede seguir siendo un momento aislado del proceso educativo, hace parte de él y comporta elementos de expresión permanente y de validación en el desempeño de las personas.

Muchos sectores de la educación, tienen claro que el conocimiento no es lo más importante en materia educativa, que la tarea formativa debe estar centrada en la persona. El conocimiento es importante pero no lo es todo, y los atributos que este pueda tener, van en beneficio de mejores desempeños en lo personal y el cultivo de los desarrollos humanos más elevados.

La labor del maestro se debe transformar para poder reorientar su accionar pedagógico, hacia estrategias que enfoquen los objetos de conocimiento y generen en el estudiante una actitud hacia la observación, la crítica, el cambio y la investigación. Tal como se ha planteado desde el Módulo de Evaluación por Competencias UCM (2010), el maestro debe adoptar estrategias no convencionales que se constituyan en las rutas para el desarrollo integral del individuo.

Dichas estrategias “no convencionales” son las que le permiten al estudiante acceder a diferentes formas de conocimiento y de práctica social

en forma comprensiva, reflexiva, socializada y participativa, mediante diversos medios, técnicas y métodos de trabajo individual y colectivo.

Así mismo, el maestro debe tener claras e interiorizadas las teorías y bases neuropsicológicas del aprendizaje, las cuales le aportan elementos teóricos y herramientas básicas para implementar el diseño evaluativo por competencias buscando lograr que todo lo anteriormente expuesto tenga efectividad y mejore la calidad del proceso evaluativo. El maestro debe comprender que sus estudiantes requieren una enseñanza que favorezca su desarrollo neuronal equilibrado y completo, de acuerdo con su edad y etapa de crecimiento o maduración física.

Confirmando los planteamientos anteriores sobre el perfil del maestro que requiere la pedagogía descrita, el Módulo III Evaluación del Aprendizaje, UCM (2010), establece que los maestros están en la obligación ética y profesional de comprender la implicación de las neurociencias para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; en tal sentido, las diversas teorías sobre el funcionamiento cerebral, asumen que independiente del campo de trabajo profesional o desde la asignatura que se oriente, la integración de lo pedagógico, lo curricular y lo evaluativo ha de favorecer el desarrollo de un cerebro total.

Por tanto, la evaluación, así entendida, se constituye en un espacio para el aprendizaje y también para la enseñanza. La enseñanza es el proceso mediante el cual se comunican, transmiten y comparten conocimientos, saberes, valores, principios y acciones, en procura del aprendizaje, gracias a la relación directa, permanente y dinámica que se establece entre el maestro y el estudiante.

De acuerdo con lo planteado por Pérez y Sacristán (1996), la enseñanza se puede abordar desde distintas perspectivas: la enseñanza como transmisión cultural a través de la cual se conserva, acumula y transmite el conocimiento a las nuevas generaciones; la enseñanza como entrenamiento de habilidades, la cual se centra en el desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales tales como, lectura, escritura, cálculo, solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación; también, la enseñanza como fomento de desarrollo natural en la cual el crecimiento, ya sea físico o mental se rige por sus propias reglas; finalmente, la enseñanza como producción de cambios conceptuales, la cual se basa en la concepción de aprendizaje como proceso de transformación del pensamiento y de las creencias del estudiante. Estas cuatro perspectivas de la enseñanza tienen por supuesto, como referente a la escuela y como mediador al maestro; además, definen el tipo de evaluación de la enseñanza que identifica a cada maestro.

Flórez (1999), establece que la evaluación de la enseñanza amerita de una planificación, un diseño y una reflexión previa, con todo lo que ello implica de dedicación de tiempo, previsión de recursos, fijación de tiempo, decisión sobre metodología y estrategias, elaboración de instrumentos, entre otros.

Para lograr la implementación de una evaluación centrada en el aprendizaje, se puede tener en cuenta un estudio realizado por Castillo (2008), en el cual se plantea que de igual manera que diseñamos y programamos la enseñanza, debemos diseñar y programar la evaluación para que con la conjunción de ambas (enseñanza y evaluación) se consiga, a la vez, el aprendizaje deseado.

Con estos referentes, claramente se observa que el maestro tendrá que desarrollar la enseñabilidad. Esta se logra en la medida en que domina el saber o disciplina de la asignatura a enseñar, tiene altas competencias en lectura y escritura y las hace pertinentes al saber que enseña; además, posee capacidad para acceder y usar información física o virtual, desarrolla las estrategias didácticas requeridas en su contexto para el aprendizaje y obviamente su proyecto de vida le permite ser una persona comprometida, ética e idónea en su labor pedagógica.

El Ministerio de Educación Nacional concibe la enseñabilidad como una característica de la ciencia a partir de la cual se reconoce que el conocimiento científico está preparado desde su matriz fundamental para ser enseñable aportando los criterios de confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad que porta en sí.

Por su parte, la educabilidad es la disposición para la formación de la persona a partir de sus potencialidades, es el proceso que le permite al ser humano desarrollarse y consolidar su personalidad.

Al ser humano se le atribuyen muchas categorías para ser estudiado, una de ellas hace referencia a su condición de ser educable y se puede describir como la cualidad que tiene de recibir, asimilar y adaptar todos los saberes, valores, acciones e influencias y reaccionar ante ellas, elaborando nuevas estructuras mentales que lo personalizan y socializan.

La educabilidad según lo establece Feroso (1995), se puede entender como la característica del hombre de ser sujeto y destinatario de acciones educativas, en las cuales se incluye el estudio y comprensión de las estructuras biopsíquicas y socio culturales de la persona, tanto en su aspecto personal como colectivo.

En este sentido, no puede pensarse la enseñabilidad independiente de la educabilidad, porque ambas categorías son inherentes al ser humano, están profundamente arraigadas al concepto de formación y solo a partir de su relación se genera el aprendizaje de las ciencias y su integración con la vida misma.

Contrastando todas estas concepciones y referentes teóricos con la realidad que afrontan muchas instituciones educativas del país, incluida la Institución Lola González, se observa como la evaluación con frecuencia, no cumple las finalidades y presupuestos anteriormente descritos y se puede confirmar con los resultados obtenidos a través del diagnóstico elaborado con actores de la comunidad educativa.

El diagnóstico se realizó mediante observación y descripción directa de las prácticas evaluativas vividas en la Institución y en especial a través de encuestas aplicadas a una muestra de la población. La encuesta es un instrumento que utiliza preguntas normalizadas con el fin de recoger información y conocer los estados de opinión sobre temas o hechos específicos. Con este recurso, se obtiene información exacta a bajo costo, con rapidez y con la posibilidad de estandarizar datos que permiten un análisis estadístico más confiable..

La muestra contó con 45 maestros que respondieron una encuesta de 20 preguntas y 175 familias, incluyendo estudiantes y sus padres y/o acudientes con una encuesta de 17 preguntas. (Ver anexos B y C).

Este trabajo es una investigación acción educativa, con un enfoque cualitativo, que analiza las respuestas dadas por la muestra de la población para identificar las prácticas evaluativas que se implementan en la

Institución, y está apoyada desde un enfoque cuantitativo que permite la representación grafica según los datos estadísticos.

Las dificultades más relevantes que se detectaron del proceso evaluativo son las siguientes, (Ver anexos B y C):

En la muestra poblacional (45 docentes), el 57,77% dice que la evaluación empleada en su área no es acorde con las necesidades e intereses de sus estudiantes, porque la realiza igual para todos, según lo plasmado en el Plan de Área y el 22,22% manifiesta que solo se limita a seguir los estándares entregados por el Ministerio de Educación Nacional y con base en ellos se evalúa. Por tanto, se evalúa descontextualizadamente, sin reconocer las necesidades e intereses de los estudiantes en relación con su entorno social, político y cultural; esto implica que la evaluación no posee el sentido pedagógico, antes mencionado, porque solo responde a los lineamientos curriculares establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional, sin adaptarla al contexto, a las estrategias y prácticas pertinentes para la comunidad de la Institución.

Igualmente, el 42,22 % de los docentes dicen tener en cuenta con frecuencia el contexto socio-cultural de la comuna 13, para planear y desarrollar sus prácticas evaluativas y un 31,11% plantea realizarlo algunas veces. Por tanto, falta integrar y atender desde el proceso educativo los requerimientos locales y específicos de dicha comunidad, falta que la evaluación implementada en todas las áreas y grados corresponda con el contexto desde el cual se propone formar integralmente al estudiante.

Los Planes de Área, presentan varias dificultades, como son: falta claridad y unificación con respecto al enfoque y los criterios evaluativos, faltan estrategias de aprendizaje y evaluación, hay poca precisión respecto a

las estrategias requeridas para evaluar según el Modelo Potencialista. Los Planes solo tienen un listado de estándares, contenidos, logros, indicadores y actividades.

Estas dificultades se observaron no solo al leer dichos Planes, sino que el 13, 33% de los docentes afirman que la evaluación propuesta en el Plan de Área es coherente con el Sistema de Evaluación Institucional y el decreto 1290 de 2009, pero sólo en el documento escrito como tal, porque no se cumple en la realidad. El 28,88% dice que el Plan de Área se debe elaborar nuevamente, y el 57,77% que requiere ajustes para lograr su coherencia y efectividad.

Además, falta trabajo en equipo o comunidades académicas de docentes, para la construcción y/o revisión del Plan de Área, porque el 28,88% de los docentes manifiestan que sólo algunas veces se reúnen con sus compañeros de área para analizar, discutir o compartir el proceso evaluativo, el 37,77 % dicen que con frecuencia lo hacen y un 2,22% que nunca. Por tanto, faltan tiempos y espacios específicos para el trabajo conjunto del grupo de docentes de cada área con el fin de implementar o ajustar los Planes de Área.

Otra dificultad, hace referencia al predominio de la evaluación cuantitativa por parte del 46,66% de los docentes encuestados, los cuales la emplean partiendo de la sumatoria aritmética y no como una progresión construida de saberes; el 8,88% asumen la evaluación cualitativa a partir de un enfoque descriptivo, empleando para ello un listado único de indicadores, y solo un 24,44% integra los dos enfoques. Por tanto, falta revisar el enfoque dado a la evaluación desde todas las áreas.

En la Institución Educativa el 45,66% de los docentes encuestados, aplican el enfoque evaluativo tradicional, haciendo énfasis en la medición de conocimientos el 46,66%, el 35,55% en la medición de logros y solo un 11,11% en competencias. Como se puede observar predomina la evaluación tradicional, para comprobar el rendimiento académico del estudiante en el área y por esto, la nota o valoración numérica es el camino para evaluarlo y dar cuenta de sus resultados.

Así mismo, el 6,66% dice utilizar el Conductismo, el 11,11% el Desarrollismo y el 35,55% el Constructivismo. Este último, debería tener el más alto porcentaje, porque, el Modelo Pedagógico Potencialista de la Institución se sustenta en muchos de sus fundamentos.

Al mismo tiempo, el proceso evaluativo tiene incoherencias con el proceso de enseñanza y aprendizaje, por muchas razones, una de ellas, es la falta de cualificación de los docentes en estos aspectos, el 20% manifiesta haberla recibido con frecuencia, el 62,22% algunas veces, y el 15,55% nunca. Por consiguiente es prioritaria la cualificación de los docentes en evaluación pedagógica.

Existen otras inconsistencias en la gestión curricular, por la falta de precisión y efectividad al aplicar el Sistema Institucional de Evaluación Lola González, (SIELO). El 86,66% de los encuestados dicen aplicarlo siempre y el 13,33% con frecuencia, lo que muestra la falta de claridad en muchos docentes. Todos admiten que faltan ajustes y mayor socialización, ya que la comunidad educativa lo conoce, tiene acceso a él, pero aún falta una mejor interpretación y unificación de criterios para lograr su adecuada implementación.

Con respecto al decreto 1290 de 2009 sobre evaluación, el 68,88% de los docentes coinciden en la necesidad de estudiar, analizar y aplicar adecuadamente dicho decreto, siempre buscando la formación integral de los estudiantes y el mejoramiento del proceso evaluativo en la Institución.

Por otra parte, la Institución tiene su Modelo Pedagógico denominado Potencialista, el cual se fundamenta en una concepción antropológica y propende por la formación integral del ser humano, desde todas las dimensiones de su desarrollo en el ser, el saber, el saber hacer, el saber convivir y el estímulo de todas sus inteligencias y potencialidades.

Este modelo pedagógico está sustentado desde la Teoría Socio-Cultural de Vigotsky. Al respecto Vigotsky (1987), plantea que todo ser viviente tiene un potencial producto de su dotación genética y se desarrolla o actualiza a través de su interacción con el medio. Dicho potencial humano se refiere a las aptitudes o disposiciones biopsicomotoras, más generales que son la base para el desarrollo de otra capacidad o de todo otro aprendizaje. La inteligencia, la capacidad psicomotora, el lenguaje, la sensibilidad, la afectividad, la sociabilidad, la espiritualidad, etc., son algunas de las dimensiones del potencial humano generado socialmente y del que dependen todo otro aprendizaje.

No obstante, el Modelo Pedagógico Potencialista, es aplicado siempre por el 28,88% de los docentes, con frecuencia por el 31,11%; el 35,55% manifiesta que lo conoce pero no lo implementa y el 4,44 % dice no conocerlo. Por tanto este constructo teórico requiere mayor conocimiento, reflexión y vivencia por parte de la comunidad educativa y se necesitan diversas estrategias para su implementación.

De igual forma, falta mayor conocimiento y ejecución del Proyecto Educativo Institucional, el 17,7% de los docentes encuestados dicen conocerlo e implementarlo siempre y el 35,55% admiten que lo implementan con cierta regularidad o frecuencia. El 42,22% dicen solo conocerlo como formato escrito y el 4,44% afirman no conocerlo. Aunque todos los actores educativos recibieron desde el 2010 un documento o folleto con su componente teleológico, el Manual de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación Lola González, (SIELO), se continúan detectando debilidades claras para su reconocimiento, construcción y operacionalización.

El diagnóstico también reveló que el escenario social de la Comuna 13 en Medellín, donde se encuentra la Institución educativa, se mueve en un complejo entramado de relaciones de diferente naturaleza: parentales, políticas, ideológicas, religiosas, económicas, culturales, las cuales, por causa de su misma magnitud y complejidad generan controversias y conflictos, prueba de ello son algunos datos del diagnóstico (Ver anexo B) sobre la caracterización de las familias.

Este diagnóstico contó con encuestas de 17 preguntas a 175 padres de familia y/o acudientes con los respectivos estudiantes. Algunos de los datos presentados (ver anexo B), reflejan la situación descrita anteriormente y son: el 41,71% reciben como ingreso un salario mínimo y el 33,14% menos de un salario mínimo al mes. El 38,29% viven en casa alquilada, el 31,43% viven en su casa con otros familiares además de los padres y hermanos, un 28% de los estudiantes hacen “mandados” o compras a otras personas para recibir dinero y aportar económicamente a la familia, la modalidad de empleo predominante en los padres, es el subempleo con un 31,43% y el independiente en las madres con un 35,43%. El nivel máximo de escolaridad de la madre es bachillerato completo con un 36% e igual para el padre con un 32%.

Además hay problemas de violencia y desplazamiento en los barrios, pero con 21,44% predomina el desempleo. El tiempo libre de los estudiantes es utilizado en un 37,14% para ver la televisión y un 15,43% para el deporte. Estos y otros factores develan diferentes aspectos de la problemática social, cultural, política, de la comuna 13 y por consiguiente de los estudiantes de la Institución.

Observando las dificultades halladas en el diagnóstico, con relación al proceso evaluativo, se presentan a la Institución acciones de mejoramiento para implementar prácticas evaluativas que favorezcan el desarrollo humano entre sus actores educativos y responder la pregunta de investigación propuesta.

Las acciones de mejoramiento buscan resignificar el sentido de las prácticas evaluativas a la luz de teorías del desarrollo humano, rescatando su sentido pedagógico, social y cultural, y retomando sus principios de calidad, equidad y reconocimiento de la diversidad. Asimismo, pretenden que la Institución mediante sus prácticas pueda repensar y asumir la evaluación pedagógica como un proceso permanente, centrado en la formación integral y el bienestar del ser humano.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, las acciones de mejoramiento o aportes a los procesos evaluativos de la Institución Educativa son:

Revisar que la concepción de evaluación que se tiene en el Proyecto Educativo Institucional sea la que asumen todos sus directivos y maestros, para que las prácticas evaluativas sean coherentes con lo propuesto teóricamente y la realidad así lo demuestre. De tal manera, que la evaluación pedagógica se constituya en fuente de conocimiento, en la base de las

innovaciones curriculares y en el espacio de gestación de las mejoras educativas.

Es importante que la Institución estudie, apropie e implemente la evaluación por competencias para propiciar la construcción de aprendizajes significativos, la valoración de los saberes previos, el descubrimiento de nuevos conocimientos, la creación colectiva de los saberes, significados y realidades a través del encuentro con el otro y con la cultura. Es fundamental, construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa de los conocimientos, donde el estudiante sea sujeto y agente activo en su propia formación,

Es preciso, adaptar la enseñanza de acuerdo con las características, ritmos y estilos de aprendizaje que caracterizan a los estudiantes de la Institución; aplicando elementos fundamentales del Constructivismo que permitan la transformación y renovación del currículo, para que sea centrado en el sujeto, en sus estructuras mentales, en el desarrollo de competencias y pueda aumentar su nivel de satisfacción en la Institución y por supuesto fortalecer su proyecto de vida.

Elementos esenciales del Constructivismo que pueden aportar para el mejoramiento de la evaluación pedagógica en la Institución, son planteados por Coll (1990), quien presenta tres ideas fundamentales. La primera, que el estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él es quien construye (o más bien reconstruye) los saberes de su grupo cultural, yes un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

La segunda, establece que la actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de

elaboración; el estudiante no tiene en todo momento que descubrir o inventar el conocimiento escolar, más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad, pero lo construye en el plano personal desde el momento que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

La tercera idea propuesta por Coll (1990), plantea que la función del docente es engarzar los procesos de construcción con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del docente no se limita a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que deba orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.

También es preciso que los maestros y directivos de la Institución analicen, compartan e implementen diferentes enfoques evaluativos, para la transformación de dichas prácticas. Los nuevos desafíos que traen consigo la cultura, la ciencia, la tecnología y la misma globalización, le exigen al maestro y a los directivos, reconocer otros enfoques diferentes al tradicional para oxigenar, renovar y mejorar el proceso educativo. Con referencia al enfoque cuantitativo y al cualitativo, se deben integrar o complementar para apropiarse lo mejor de cada uno de ellos y fortalecer la formación integral de los estudiantes.

Igualmente, se le presenta a la Institución como acción de mejora, reestructurar todos los Planes de Área con el enfoque y los criterios que corresponden a la evaluación por competencias, incorporando los intereses, los aportes y las necesidades que requieren los estudiantes. Además se debe contar con la discusión, el análisis y la participación del conjunto de docentes de cada área, de tal manera que se conformen comunidades académicas para la revisión oportuna y pertinente de dichos planes.

Teniendo como referente las premisas del desarrollo humano y las concepciones de evaluación del aprendizaje y de la enseñanza, expuestas anteriormente.

Las premisas del desarrollo humano que pueden iluminar las prácticas evaluativas en la Institución, se saben integrar en la premisa central para educación que presenta en Colombia el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD, 2011), al plantear que toda acción educativa debe necesariamente estar orientada a la búsqueda del desarrollo pleno del ser humano; porque la misión de la educación es la formación integral de la persona. Dicha formación comprende el desarrollo armónico de las capacidades físicas, intelectuales, emocionales y morales, con el fin de propiciar su plena realización como sujeto consciente y autónomo, apto para decidir de manera lúcida y responsable sus objetivos, aspiraciones y alternativas de vida, como miembro activo y solidario de la sociedad.

Desde estas ideas, se propone acoger en la Institución prácticas evaluativas donde se privilegien las relaciones humanas, el encuentro entre los maestros, entre los estudiantes y entre todos los actores de la comunidad educativa. La evaluación es pedagógica cuando facilita la comunicación y la interacción, cuando favorece los vínculos de compañerismo y trabajo en equipo, y especialmente cuando fortalece la relación estudiante-maestro para participar, revisar e interiorizar la evaluación desde el afecto, el diálogo, el respeto, la libertad de opinión y la confianza.

De igual forma, Santos (1993), hace referencia a esta acción de mejoramiento, cuando plantea que las prácticas evaluativas son un proceso de diálogo, comprensión y mejora, donde el juicio de valor se nutre del diálogo y la reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. Más aun, el autor nos menciona

que los evaluadores han de hacer viable el diálogo desde actitudes abiertas, sencillas, tolerantes y comprensivas. A la par, han de buscar las condiciones (tiempo, espacio, explicaciones, garantías...) en que ese diálogo pueda desarrollarse adecuadamente y han de cumplir unos requisitos éticos que garanticen el respeto de las personas.

El maestro debe asumir con mucha responsabilidad esta misión transformadora, porque es él quien debe fundamentar y comprender la importancia y el significado de su labor pedagógica y constituirse como un agente motivador y generador de saberes y de acciones de cambio que transformen las prácticas desde la evaluación de los procesos de enseñanza.

Igualmente como el maestro trabaja cotidianamente en situaciones no estandarizadas, necesita efectuar una revisión y construcción permanente y renovada de sus prácticas evaluativas y de la calidad de enseñanza que lidera desde el aula.

Por estas razones, “el nuevo maestro” que requiere la Institución para responder a un cambio de tal magnitud, debe ser un excelente conocedor del proceso de constitución del ser humano, un profundo conocedor del saber que enseña, un observador e intérprete del contexto social, político y cultural donde vive su estudiante, un investigador y un estudioso de la pedagogía, de la didáctica y de los avances científicos y tecnológicos.

De acuerdo con lo planteado por Vigotsky (1973), el maestro debe ser un agente social jalonador de procesos, un agente dinamizador de cambio en la sociedad, comprometido con las exigencias que reclama este panorama nacional, aportando desde el aula una formación multicultural, crítica, investigativa, centrada en el ser humano y en el respeto de sus derechos.

Desde la Especialización en Evaluación, la Universidad Católica de Manizales, también aporta los requerimientos que debe poseer el maestro para contribuir al mejoramiento de la educación y plantea en su Módulo Identidad UCM (2010), que el maestro debe asumir elementos del paradigma cognoscitivo, para comprometerse con un proyecto de desarrollo propio, articulado a las necesidades de sus estudiantes para establecer metas y adecuar programas a las condiciones particulares del entorno y a las necesidades de la sociedad, en otras palabras, un maestro que esté en contacto con el conocimiento, la información, el respeto, el libre desarrollo del aprendizaje, la formación integral y autónoma.

Otra acción de mejoramiento, para resignificar las prácticas evaluativas, es ofrecer cualificación permanente a sus maestros. Ellos deben contar con los tiempos y espacios para su profesionalización, actualización y el fortalecimiento no sólo de su labor docente y su misión como asesores y dinamizadores del proceso evaluativo, sino de su proyecto de vida. Obviamente, es necesario contar con el compromiso, la disponibilidad y motivación de los maestros.

La cualificación a los maestros y directivos, puede ser en diferentes temas relacionados con la evaluación pedagógica, entre ellos están, los diversos enfoques evaluativos, los modelos pedagógicos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación por competencias, y en especial las teorías del desarrollo humano que la sustentan.

Es pertinente, resaltar que en la Institución son viables estas acciones de mejoramiento para los docentes porque se cuenta con el liderazgo del Rector y sus coordinadores, además con la voluntad, apertura y compromiso de docentes.

Por otra parte, es fundamental implementar en la Institución una plataforma virtual de evaluación para facilitar la discusión, el debate y la realización de ajustes al Sistema de Evaluación Institucional Lola González (SIELO, y por consiguiente al decreto 1290 de 2009. Es importante tener presente que el diagnóstico (Ver anexo B), mostró que el 55,55% de los padres de familia y/o acudientes no conocen los criterios evaluativos aplicados a sus hijos(as) en las diferentes áreas, por tanto dicha plataforma les facilitaría su conocimiento.

La plataforma virtual de evaluación, también sirve para avivar el sentido de pertenencia, el diálogo y la comprensión de las realidades educativas de la comunidad Lolista. Obviamente, cuando hay espacios democráticos y participativos para difundir y analizar los resultados o informes evaluativos que se van generando, se logra retroalimentar la gestión curricular y mejorar la aplicación del proceso evaluativo que propone la Ley.

Esta plataforma virtual, permitiría involucrar más a los padres de familia y/o acudientes en el proceso evaluativo que viven sus hijos(as) y por último, facilitaría el acceso de todos los actores de la comunidad educativa para analizar críticamente y de manera objetiva, constructiva e innovadora, las prácticas evaluativas asumidas por los maestros de la Institución, reconociendo las acciones didácticas propuestas y las estrategias de aprendizaje aplicadas.

Con respecto a los estudiantes, centro del proceso educativo, la participación de los estudiantes en su evaluación es fundamental y se deben involucrar más en diferentes momentos y aspectos. Uno de ellos, es la toma de decisiones respecto al modo en que se ha de realizar la evaluación, otro es la autoevaluación de su aprendizaje como tal y otro puede ser su

intervención en el conocimiento y reelaboración de los criterios evaluativos empleados.

La evaluación debe permitirle el autoanálisis respecto a sus actitudes, a la dedicación que le ha puesto a las diferentes tareas de aprendizaje, a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, identificando los procedimientos más efectivos para su estilo y ritmo de aprendizaje o las posibles fuentes de error.

Es fundamental que los estudiantes puedan proponer los criterios y prácticas evaluativas, los recursos y técnicas de evaluación para que sean más contextualizadas, diversas y agradables para ellos; contar con sus puntos de vista, sus sugerencias y aportes creativos enriquece la evaluación pedagógica y propicia la comunicación entre pares, con los maestros y demás actores de la comunidad educativa.

Para implementar estas acciones de mejoramiento, es imprescindible que los maestros desarrollen estrategias de aprendizaje que conlleven a los estudiantes a estudiar por gusto e interés y no por temor u obligación, de tal manera que el conocimiento sea una necesidad vital y la evaluación sea una actividad agradable y formativa.

La educación en valores, debe estar presente en todo el currículo y debe comprometer a toda la comunidad educativa, siendo avalada por el Proyecto Educativo, para unificar criterios y transmitir en forma coherente a los estudiantes los valores formativos que postula la Filosofía Lolista.

Desde este contexto, resignificar las prácticas evaluativas es fundamentarlas desde la concepción antropológica enmarcada en el Modelo Pedagógico Potencialista que tiene la Institución, para generar estrategias de

aprendizaje que permitan develar en la cotidianidad la educación integral que privilegia el desarrollo humano.

Como lo expone Rodríguez (1992), cuando plantea que la educación desde el desarrollo humano se logra, no priorizando el consumismo, el culto al tener, sino más bien enfatizando el desarrollo de la persona en un sentido holístico, global, marcando la importancia del ser consigo mismo y con los demás. Por lo tanto, en la Institución se debe incentivar a los estudiantes desde su ingreso a la educación básica primaria a la clarificación y satisfacción de las propias necesidades, al desarrollo de su afectividad, de su capacidad solidaria y su compromiso como ser social.

Es la Institución Educativa, la llamada a reivindicar los ideales humanos mediante sus actores (padres de familia y/o acudientes, directivos, docentes, estudiantes, personal de apoyo y de la comunidad) y sus prácticas escolares. Es necesario que se generen estrategias desde el aprendizaje y la enseñanza para vivenciar realmente la Misión de la Institución, la cual busca el desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes desde el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de sus potencialidades individuales y colectivas.

En esta perspectiva, la Institución debe apropiarse los fundamentos y premisas del desarrollo humano, expuestas anteriormente, y centrar en la persona todas sus prácticas evaluativas, de tal forma que los actores de la comunidad educativa le encuentren sentido a su existencia, a las posibilidades que tienen de construir y transformar su entorno, fortalecer su proyecto de vida y contribuir al mejoramiento de la sociedad.

Se espera finalmente, a partir de éstas reflexiones y conceptualizaciones generar un ambiente de discusión académica en torno a

la evaluación pedagógica en la Institución Educativa Lola González, para que desde la visión humanista puedan apropiarse estas acciones de mejoramiento o aportes a los procesos evaluativos y lograr la transformación de sus prácticas evaluativas, fortalecer su misión institucional y mejorar la calidad de la educación.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Branda, S. (2010). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Buenos Aires.
- Castillo A., S. (2004). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Magisterio.
- Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza*. Madrid: Alianza.
- Estévez, C. (1996). *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Magisterio.
- Fermoso, P. (1985). *Teorías de la educación, una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- _____ . (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Lorrie, S. (2006). *La evaluación en el aula*. Colorado: R.L. Brennan.
- Neef, Max. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPUR.
- Pérez Gómez, M. J. & Sacristán, S. (1993). *La evaluación, su teoría y su práctica*. Barcelona: Paidós.
- Pulgarín, Luz Stella. (2010). *Especialización en Evaluación Pedagógica. Módulos I, II, III, IV*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.

Plan Nacional Decenal de Educación. PNDE. (2006). *Pacto social por la educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. (1996). *Informe sobre desarrollo humano*. Madrid: Mundo Prensa.

Rodríguez, D.. (1992). *Deber y valor*. Barcelona: Oikus- Tau.

Rorty, R. (2000). *Verdad y progreso*. España: Paidós.

Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Santos G., M. A. (1993). *Evaluación educativa*. Bogotá: Magisterio.

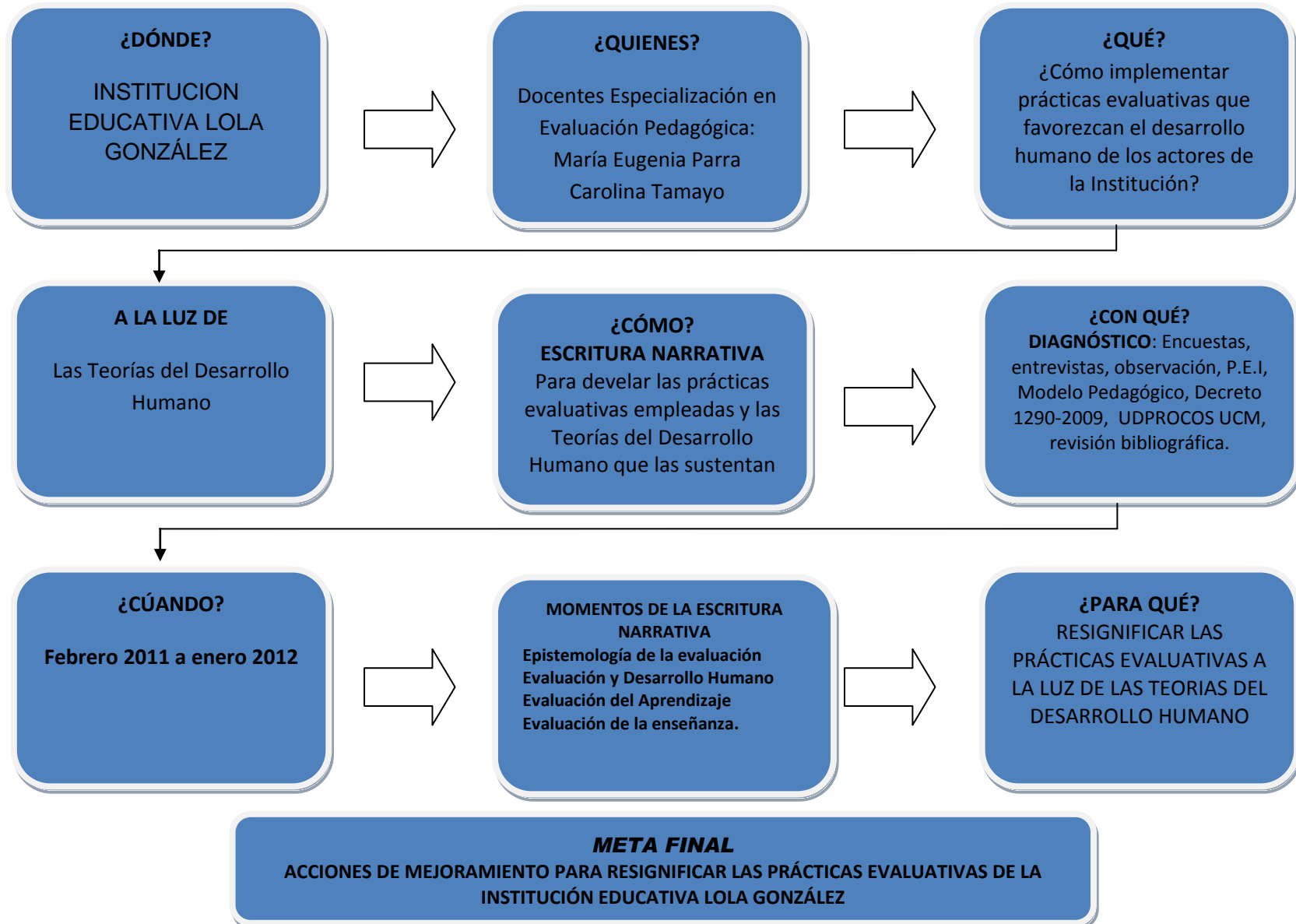
Vera, J. Jaramillo, J. (2007). *Teoría social, métodos cualitativos y etnografía*. Bogotá: Javeriana.

Vigotsky, L.S. (1973). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.


_____. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Villada, D. (2009). *Conceptos fundamentales sobre competencias en el proceso evaluativo*. Manizales: Artes Gráficas.

ANEXO A.
RUTA INVESTIGATIVA



ANEXO B.
**DIAGNÓSTICO: CARACTERIZACIÓN DE LAS FAMILIAS DE LA
 INSTITUCIÓN LOLA GONZÁLEZ. ENCUESTAS A PADRES DE FAMILIA
 Y/O ACUDIENTES Y LOS ESTUDIANTES**

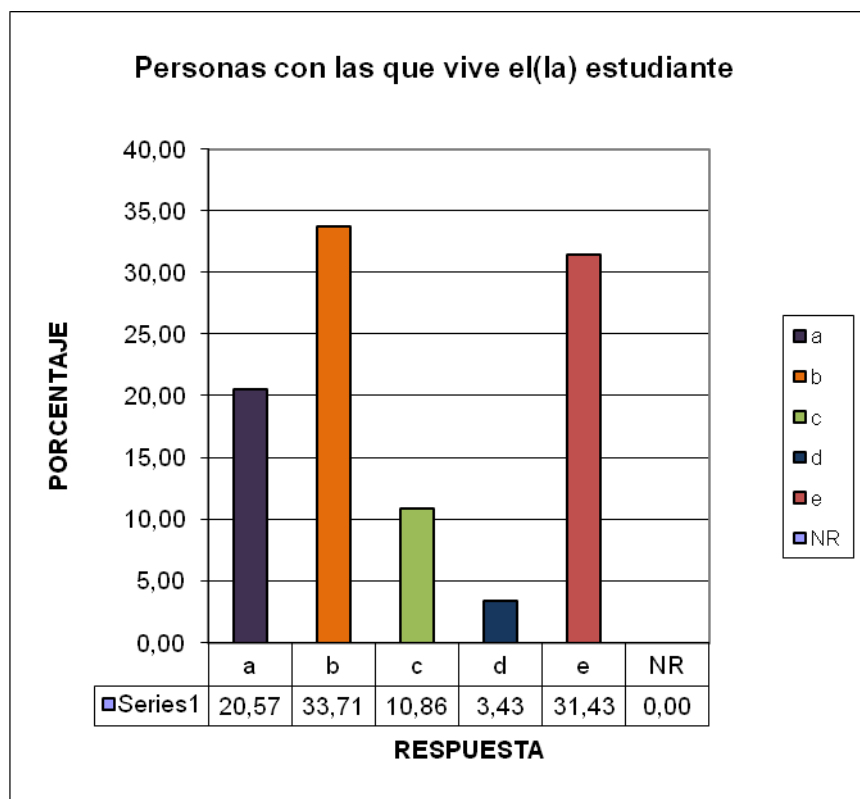
	INSTITUCION EDUCATIVA LOLA GONZALEZ	Código: AD-I-F-09
		Versión: 01
	DIAGNÓSTICO DE LAS FAMILIAS	Edición: 6 Jun

Apreciados(as) padres, madres de familia o acudientes:

Desde el propósito de mejorar cada día el servicio educativo que ofrecemos, consideramos que es muy importante tener datos actualizados de las familias que constituyen nuestra comunidad educativa, por eso les solicitamos diligenciar con sinceridad la siguiente encuesta. Encierre en un círculo la(s) letra(s) que corresponda a su respuesta.

1. El(a) estudiante vive con:
 - a. papa y mamá
 - b. papá, mamá y hermanos(as)
 - c. papá, mamá, hermanos y otros familiares.
 - d. papá o mamá y padrastro o madrastra.
 - e. con otras personas. ¿Cuál es la relación o parentesco?

a	b	c	d	e	NR
36	59	19	6	55	0
20,57	33,71	10,86	3,43	31,43	0,00

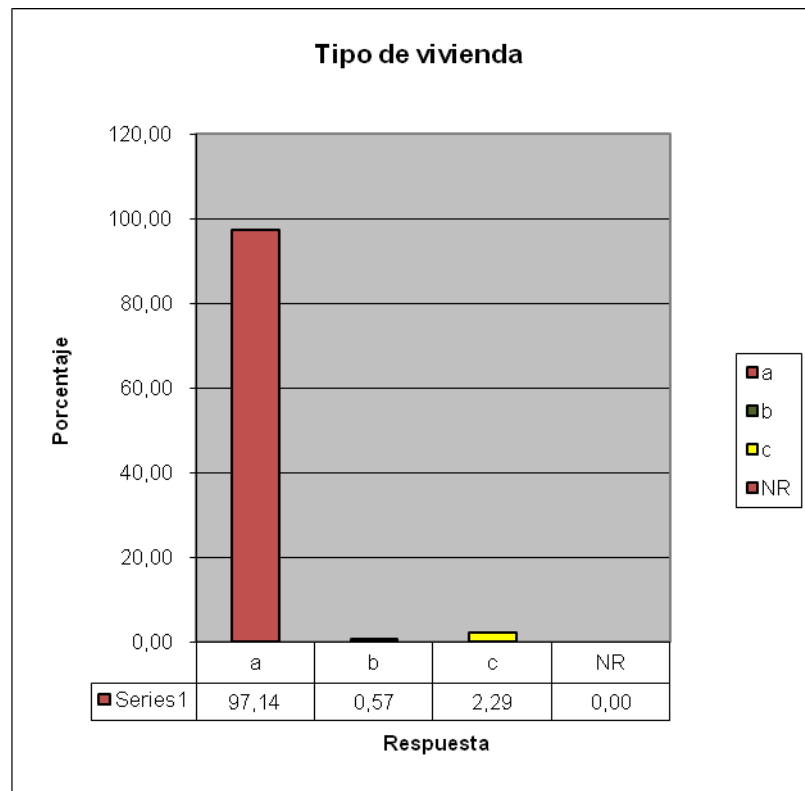


De los resultados obtenidos podemos deducir que un 20,57% o sea 36 familias de las encuestadas afirman que el estudiante vive con papá y mamá, teniendo en cuenta lo anterior es posible que el estudiante sea hijo único. Un 33,71% de las familias o sea 59 contestan que el estudiante vive con papá, mamá y hermanos. Un 10,86% o sea 19 familias que el estudiante vive con mamá, papá, hermanos y otros familiares, significa lo anterior que comparte su vida familiar con otros familiares. Un 3,43% o sea 6 familias contestan que el estudiante vive con padrastro y / o madrastra, lo anterior implica también la posibilidad de que comparta su vida familiar con hermanos medios. Un 31,43 o sea 55 familias responden que el estudiante vive con otras personas, los otros familiares pueden ser: tíos(as), primos(as), abuelo(a), hermanos(os) medios. Se observan hogares disfuncionales debido a la separación de los padres y también madres cabeza de familia,

2. La casa es de:

- a. material (adobe y cemento).
- b. prefabricada.
- c. combinación de madera, cartón y zinc.

a	b	c	NR
170	1	4	0
97,14	0,57	2,29	0,00

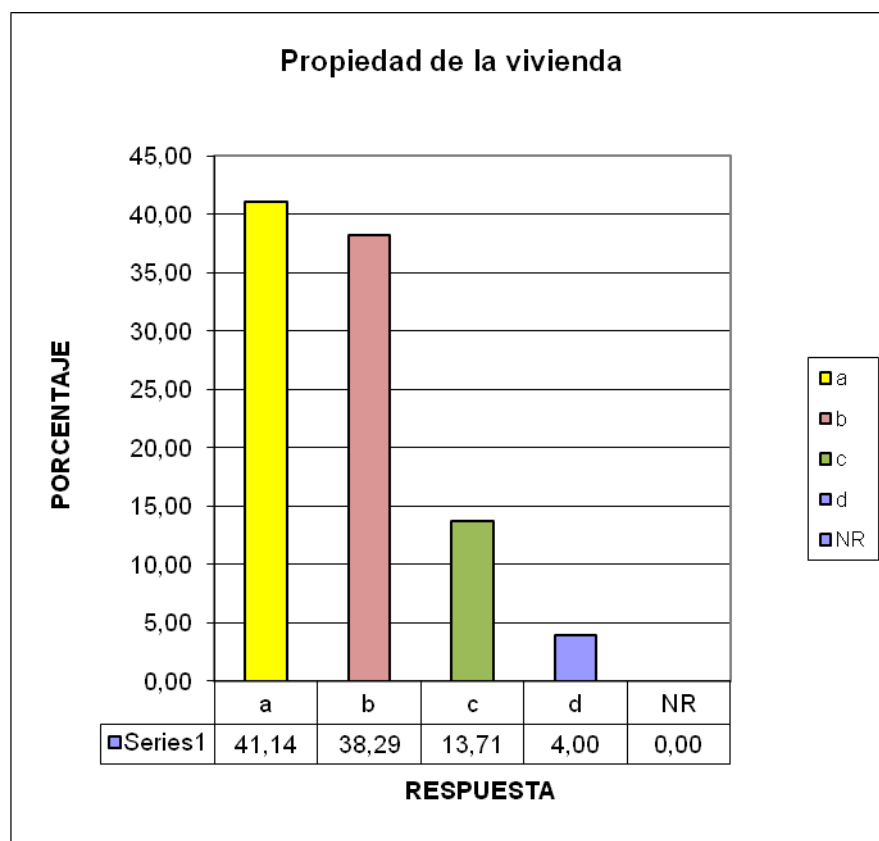


De los resultados obtenidos podemos deducir que un 97,14% de las familias encuestadas o sea 170 tienen vivienda construida en materia l(adobe y cemento), un 0,57% o sea 1 familia contesta que la vivienda que habita es prefabricada. Un 2,29% o sea 4 familias responden que la vivienda en la que habitan es construida con la combinación de madera, cartón y zinc. En esta pregunta hay que considerar que muchos estudiantes de la Institución provienen de la comuna Trece donde algunas viviendas se encuentran construidas en zonas de alto riesgo ya que la urbanización de los barrios se hizo por lo general sin tener en cuenta las normas mínimas de urbanismo y por el sistema de invasión.

3. La residencia es:

- a. propia.
- b. alquilada.
- c. prestada por un familiar u otra persona.
- d. otra. ¿cuál? _____

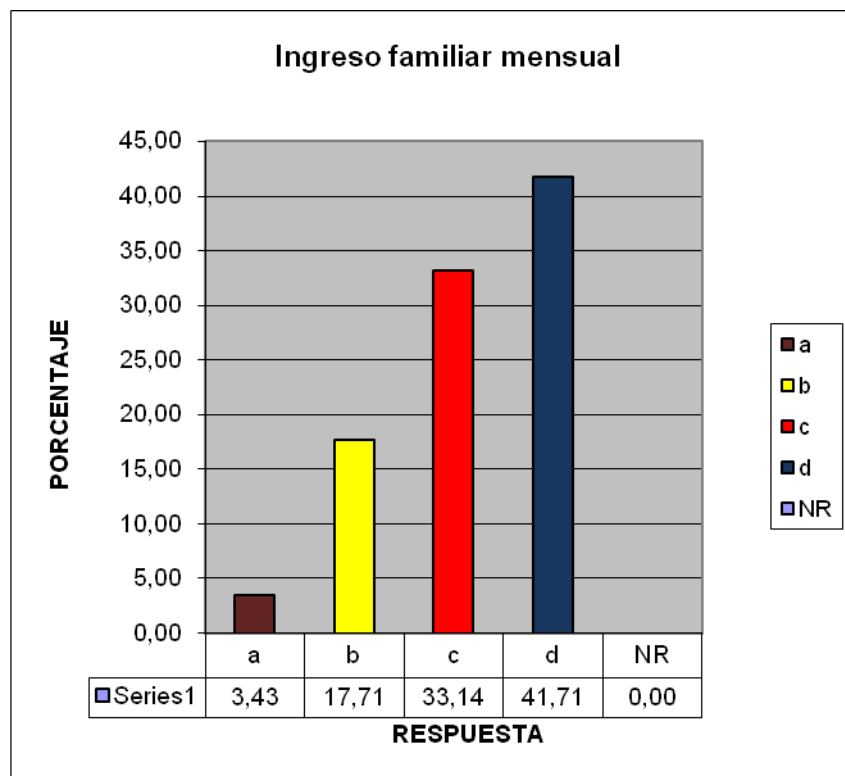
a	b	c	d	NR
72	67	24	7	0
41,14	38,29	13,71	4,00	0,00



El asunto de la propiedad de la vivienda es un reflejo de la problemática de nuestras ciudades, apenas el 41,14% o sea 72 de las familias encuestadas viven en casa propia. Un 38,29% o sea 67 de las familias viven en viviendas alquiladas. Un 13,71% o sea 24 familias lo hacen en casas prestadas por familiares u otras personas allegadas. Un 4% o sea 7 de las familias vive en casa prestada por personas que son o no familiares. Lo anterior es una consecuencia de la crisis habitacional que hoy se vive en nuestra ciudad, la urbanización de Medellín responde a la ola de migraciones forzadas y las respuestas obtenidas nos permite intuir que los estudiantes y sus familias también hacen parte de ese problema.

4. El ingreso familiar mensual es:
- ningún ingreso.
 - menos del mínimo. (menos de \$ 535.600)
 - el mínimo (\$ 535.600)
 - más del mínimo (más de \$ 535.600)

a	b	c	d	NR
6	31	58	73	0
3,43	17,71	33,14	41,71	0,00



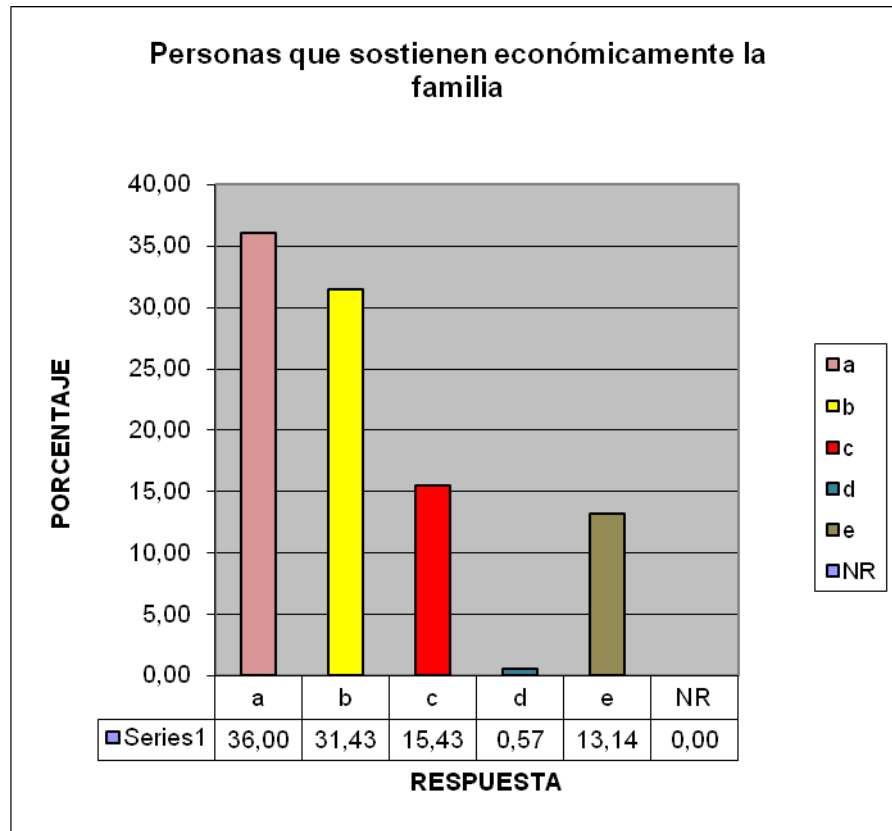
En referencia a esta pregunta el panorama es difícil ya que los resultados son los siguientes: el 3,43% de las familias encuestadas no cuentan con un ingreso mensual para su manutención. El 17,71% de las familias tienen un ingreso mensual por debajo del mínimo legal establecido por el gobierno. El 33,14% de las familias tienen ingresos mensuales equivalentes al salario mínimo vigente establecido por el gobierno y el 41,71% de las familias tienen ingresos superiores al salario mínimo vigente establecido por el gobierno. Los datos anteriores hacen visibles las

contradicciones que se presentan al interior de nuestra sociedad, que de alguna manera se reflejan en espacios de convivencia como la escuela, estudiantes que carecen de lo más mínimo para su subsistencia, estudiantes que tienen cubiertas sus necesidades básicas y estudiantes que tienen cubiertas sus necesidades básicas y además disfrutan de ciertos beneficios adicionales que les permiten mejor calidad de vida.

5. La familia la sostienen económicamente:

- a. papá y mamá.
- b. papá
- c. mamá
- d. el o la estudiante.
- e. otros. ¿cuál es la relación con el(a) estudiante?

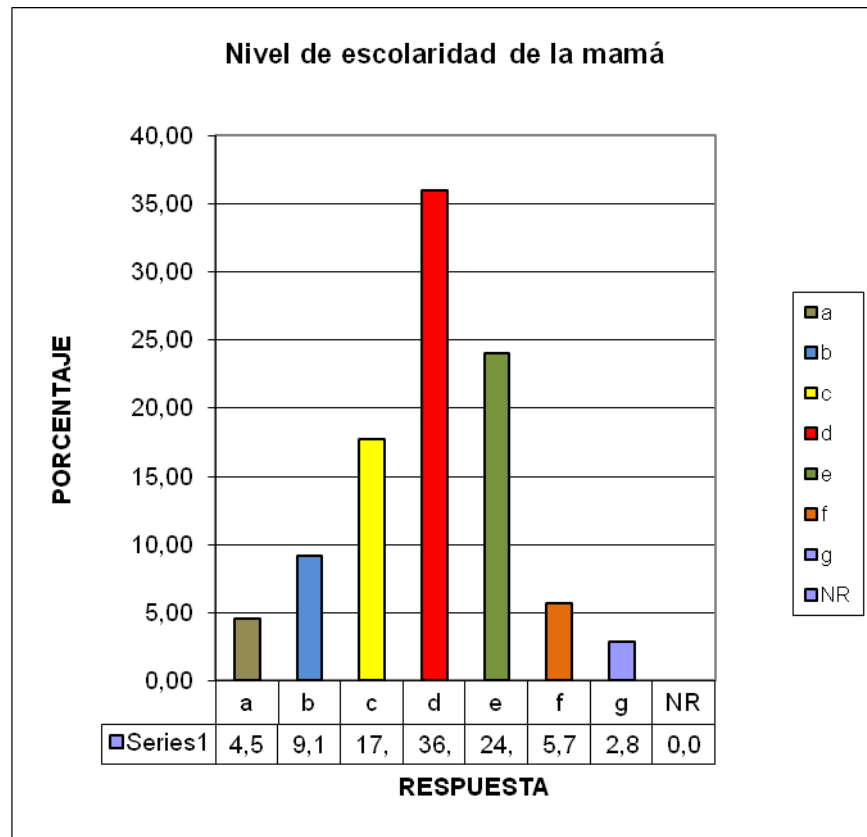
a	b	c	d	e	NR
63	55	27	1	23	0
36,00	31,43	15,43	0,57	13,14	0,00



Esta respuesta es muy condicionada por la anterior pregunta, ya que en épocas anteriores el salario que devengaba el padre alcanzaba para suplir las necesidades básicas de la familia. Hoy no es posible. Los datos de la encuesta lo corroboran, un 36% de los hogares de los estudiantes dependen económicamente de lo devengado por el padre y la madre, un 31,43% dependen económicamente de lo devengado por el padre, un 15,43 dependen de lo devengado por la madre, un 0,57% reciben aportes económicos del estudiante y un 13,14% reciben aportes económicos por parte de otros familiares que colaboran en la manutención de la familia. De los datos también se puede deducir algunos aspectos de consideración, como: muchas madres que son cabeza de familia, el aporte económico de la mujer es de vital importancia para el mantenimiento del hogar, los ingresos de una sola persona no alcanzan para suplir las necesidades básicas de la familia, otros miembros de las familias (tíos, tías, primos, hermanos medios, hermanos mayores, abuelo, abuela) también deben aportar para poder suplir las necesidades básicas de la misma.

6. El nivel de escolaridad de la mamá es:
- primaria incompleta.
 - primaria completa
 - bachillerato incompleto
 - bachillerato completo
 - técnica o tecnología.
 - pregrado (universidad).
 - postgrado (universidad).

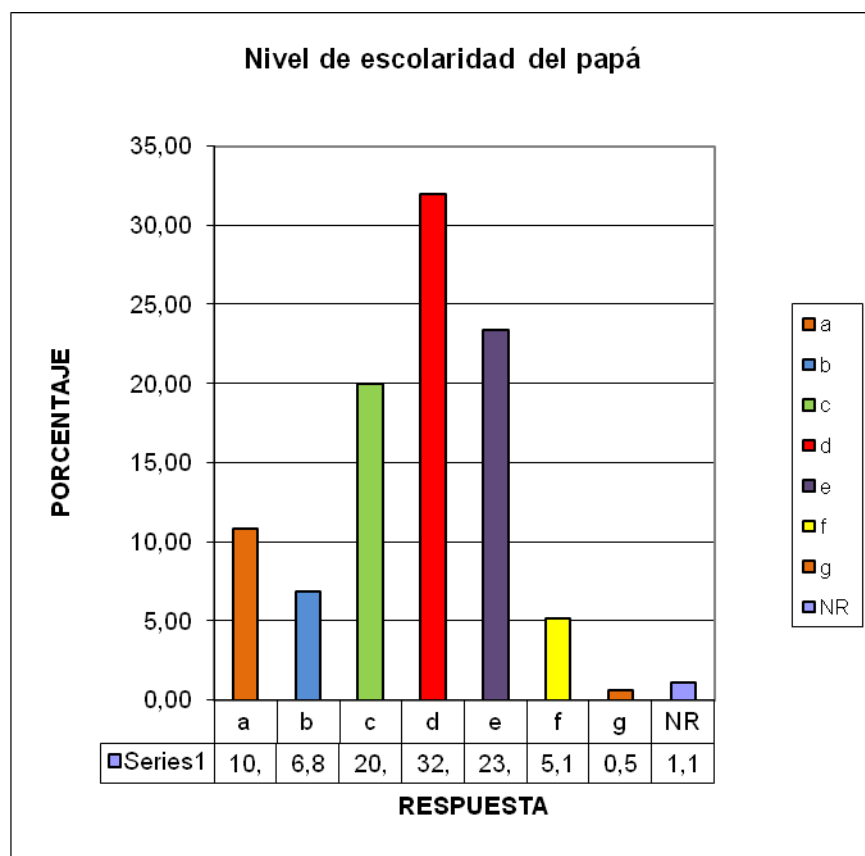
a	b	c	d	e	f	g	NR
8	16	31	63	42	10	5	0
4,57	9,14	17,71	36,00	24,00	5,71	2,86	0,00



Los datos obtenidos en esta pregunta permiten observar que la formación académica de un 4,57% de las madres de las familias encuestadas hace referencia a la primaria incompleta, un 9,14% de las madres con la primaria completa, un 17,7% de las madres tiene el bachillerato incompleto, un 36% de las madres terminó el bachillerato completo, un 24% de las madres con una técnica o tecnología, un 5,71% de las madres con un pregrado y un 2,86% con un postgrado. La formación académica de muchas de las madres de los estudiantes es un aliciente para que ellos asuman la educación como un medio para mejorar su nivel de vida, hay varias razones para que las madres hayan mejorado su escolaridad con respecto a datos de años anteriores, entre ellas, muchas son cabeza de familia y se capacitan para mejorar su salario, además en la ciudad la equidad de género ha permitido mayor acceso a la educación.

7. El nivel de escolaridad del papá es:
- a. primaria incompleta
 - b. primaria completa
 - c. bachillerato incompleto
 - d. bachillerato completo
 - e. técnica o tecnología.
 - f. pregrado (universidad).
 - g. postgrado (universidad).

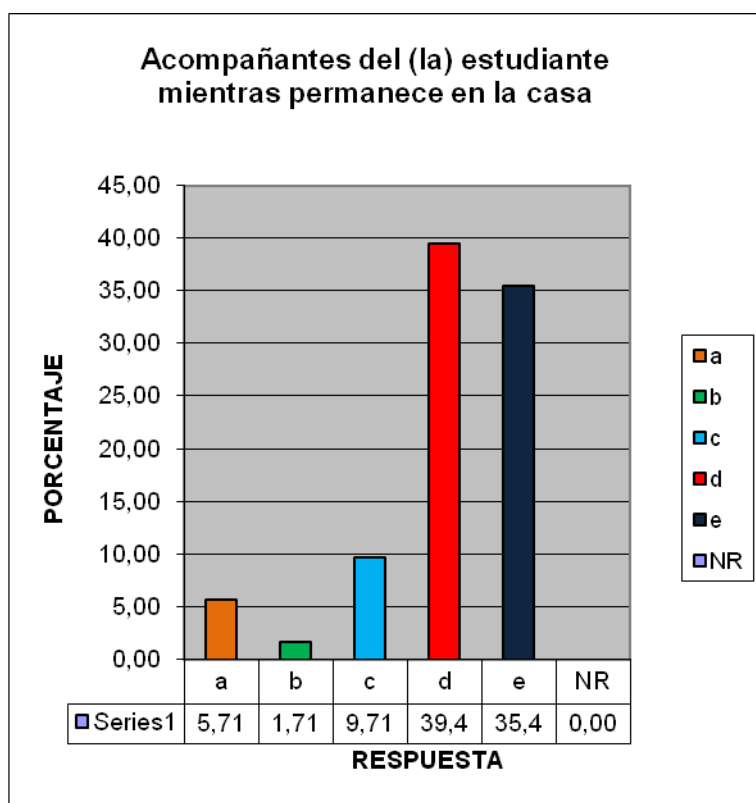
a	b	c	d	e	f	g	NR
19	12	35	56	41	9	1	2
10,86	6,86	20,00	32,00	23,43	5,14	0,57	1,14



La formación académica de un 10,8% de los padres de las familias encuestadas hace referencia a la primaria incompleta, la formación académica de un 6,86% de los padres hace referencia la primaria completa, un 20% de los padres tiene bachillerato incompleto, un 32% de los padres terminó el bachillerato completo, un 23,4% de los padres hace referencia a una técnica o tecnología, un 5,14% de los padres a un pregrado, un 0,57% a un postgrado y un 1,14% de las familias encuestadas no responden. En educación superior es mayor el nivel de las madres que el de los padres.

8. Generalmente el(la) estudiante permanece:
- sólo(a) en la casa.
 - cuidando los(as) hermanitos(as) menores.
 - con hermanos(as) mayores.
 - con la abuela(o) y/o tías (os).
 - Otros. ¿cuál es el parentesco?

a	b	c	d	e	NR
10	3	17	69	62	0
5,71	1,71	9,71	39,43	35,43	0,00

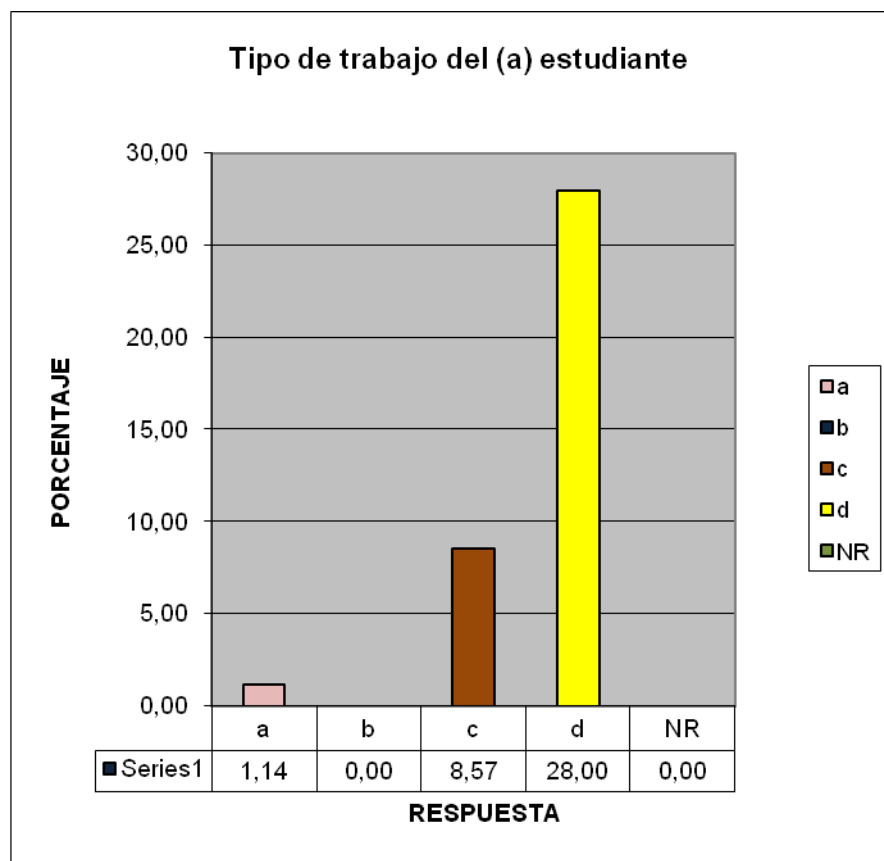


En esta pregunta las respuestas reflejan en gran medida la soledad, la falta de acompañamiento y autoridad en la cual se forman los estudiantes, muchos de ellos quedan al cuidado de los abuelos u otros familiares que para ellos no son un referente claro de autoridad, al observar los datos obtenidos cuando los estudiantes no se encuentran en la Institución, un 5,71% de los estudiantes permanece solo en casa, un 1,71% de los estudiantes cuida a sus hermanos(as) menores, 9,71% de los estudiantes permanece con hermanos mayores, un 39,43 estudiantes permanece con abuela(o) y un 35,43 de los estudiantes permanecen con otros familiares.

9. Si el(la) estudiante trabaja, lo hace:

- a. ayudando en un negocio familiar.
- b. en ventas callejeras.
- c. haciendo mandados.
- d. otro. ¿cuál? _____

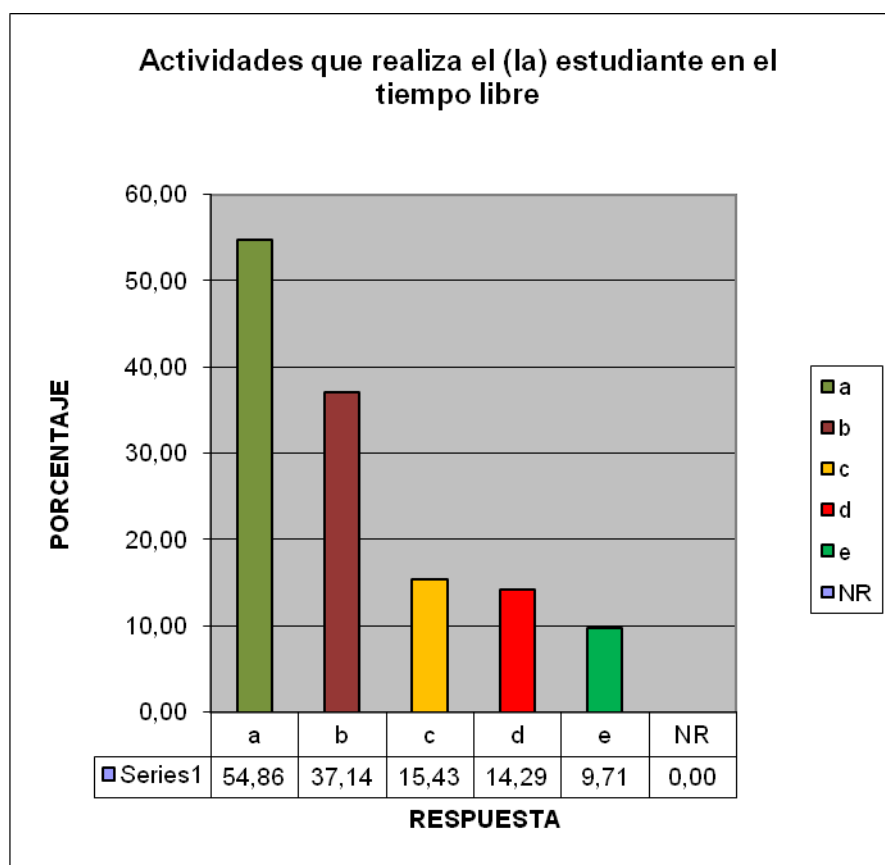
a	b	c	d	NR
2	0	15	49	0
1,14	0,00	8,57	28,00	0,00



Los resultados nos permiten reconocer que en el 1,14% de las familias encuestadas el estudiante trabaja como ayudante en negocios pertenecientes a la familia, en un 8,57% el estudiante hace mandados, esta labor por lo general en nuestro medio no es remunerada, por tanto no se puede considerar como un trabajo, la connotación de trabajo sólo abarca aquellas labores por las cuales se recibe una contraprestación por lo general en dinero y en un 28% de las familias encuestadas el estudiante trabaja en labores no referenciadas en esta encuesta. En general los estudiantes son sostenidos por sus padres y al ser menores de edad no desempeñan ninguna labor productiva.

10. El(la) estudiante dedica su tiempo libre a:
- a. ver televisión.
 - b. actividades deportivas.
 - c. actividades culturales.
 - d. conversar con los(as) amigos(as)
 - e. otras actividades no conocidas por la familia.
- ¿Cuáles? _____

a	b	c	d	e	NR
96	65	27	25	17	0
54,86	37,14	15,43	14,29	9,71	0,00



Los resultados obtenidos en esta pregunta reflejan lo siguiente: en el 54,86 de las familias encuestadas los estudiantes ocupan su tiempo libre viendo la televisión. En el 37,14% ocupan su tiempo libre en la realización de actividades deportivas. En el 15,43% los estudiantes en la

realización de actividades culturales, en el 14,29% los estudiantes ocupan su tiempo libre en conversar con las(los) amigos(as), en el 9,71% en la realización de actividades como: practicar música, chatear, entrar a internet, dibujar, realizar oficios domésticos, asistir a la iglesia, entre otros. De lo anterior se puede deducir que los estudiantes en su mayoría son víctimas de la modernidad, se encuentran hipnotizados por la televisión, que como medio masivo de información les ofrece poca formación en valores. De igual manera, cabe anotar que muchos de los estudiantes dedican su tiempo libre a realizar actividades deportivas y se refleja en una de las fortalezas que distingue a la Institución a nivel nacional.

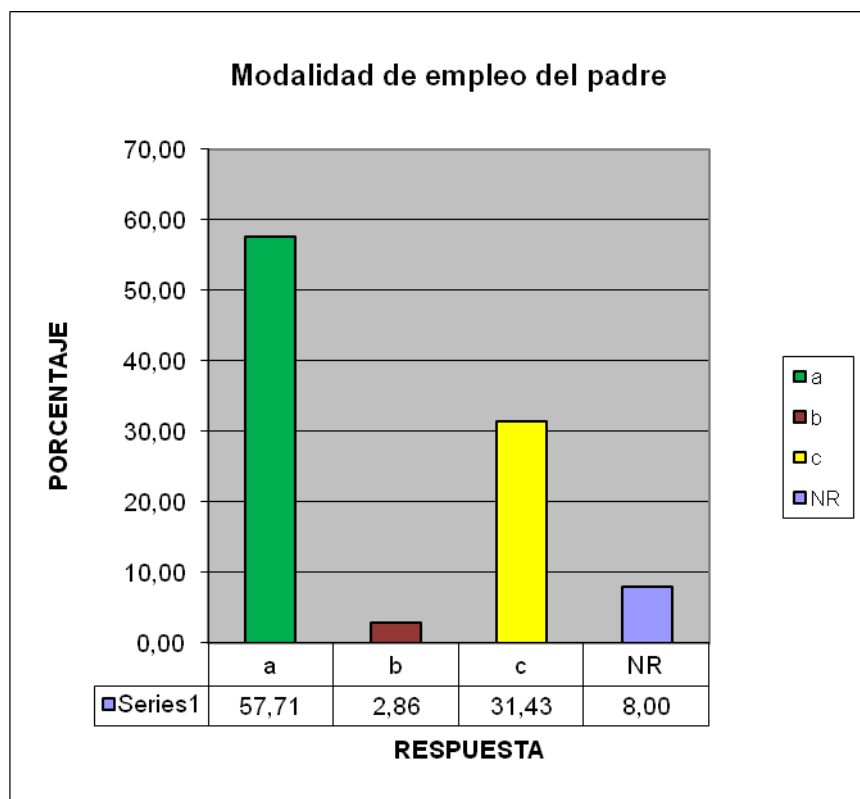
11. La modalidad de empleo del padre es :

a. empleado

b. subempleado

c. independiente

a	b	c	NR
101	5	55	14
57,71	2,86	31,43	8,00



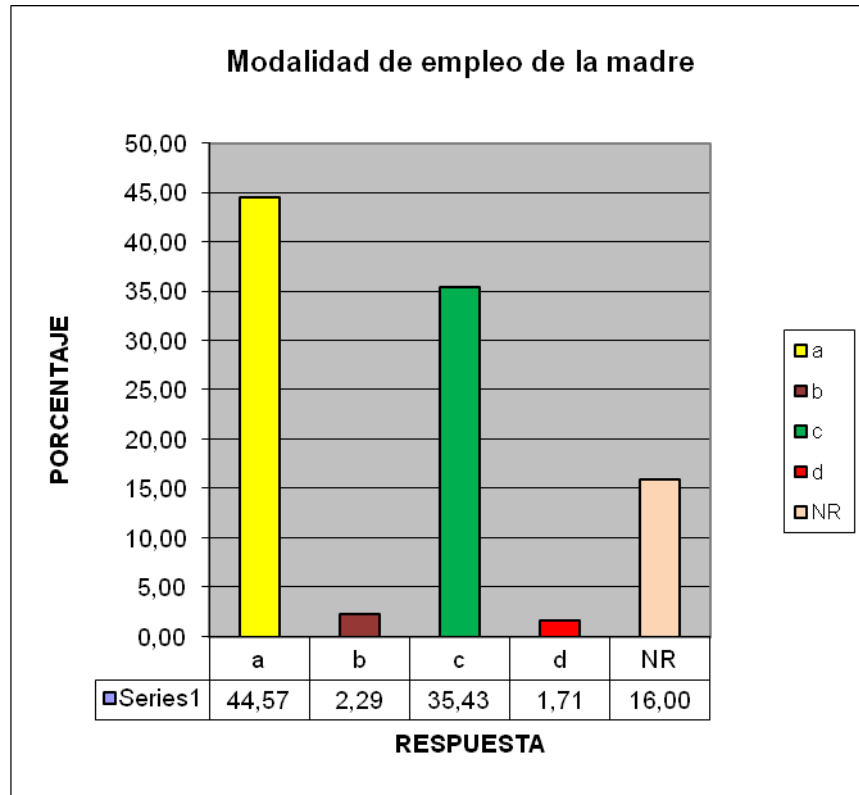
Los resultados obtenidos muestran que del 57,71% de las familias encuestadas el padre es empleado, el 2,86% el padre es subempleado, el 31,43% el padre labora de manera independiente. De igual forma hay que destacar que un 16% de las familias encuestadas no responden la pregunta. De los resultados se puede inferir que en un alto porcentaje los padres de familia trabajan de manera independiente y / o son subempleados y pueden no tener prestaciones sociales o servicio de salud. Los que no contestaron se debe a situaciones como: desempleo, abandono del hogar por parte del padre y / o fallecimiento del mismo.

12. La modalidad de empleo de la madre es :

- a. empleado
- b. subempleado
- c. independiente
- d. interna

a	b	c	d	NR
78	4	62	3	28

44,57	2,29	35,43	1,71	16,00
-------	------	-------	------	-------



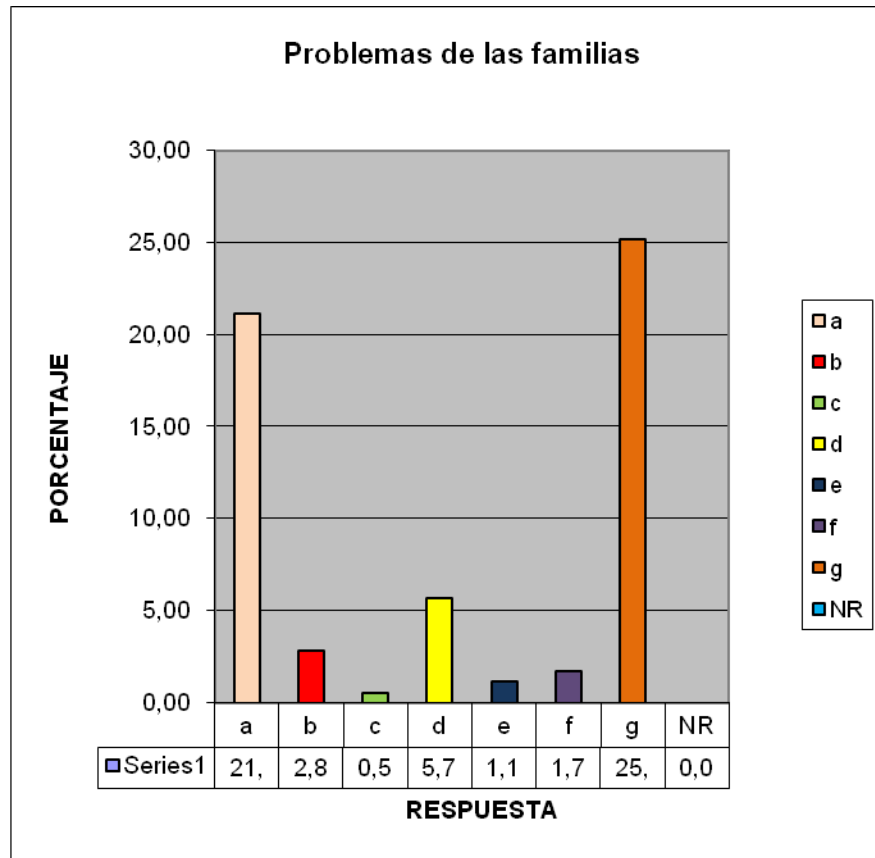
Los resultados obtenidos muestran que del 44,57% de las familias encuestadas la madre es empleada, el 2,29% la madre es subempleada el 35,43% la madre labora de manera independiente, el 1,71% la madre labora como interna en servicio doméstico. De igual forma hay que destacar que un 16% de las familias encuestadas no responden la pregunta. De los resultados se puede inferir que en un alto porcentaje las madres de familia trabajan de manera independiente y / o son subempleadas, Los que no contestaron se debe a situaciones como: desempleo y/o los hogares son sostenidos por el padre, entre otras razones.

13. La familia tiene actualmente problemas de:

- a. desempleo.
- b. alcoholismo
- c. drogadicción.
- d. violencia entre sus miembros.
- e. desplazamiento.
- f. abuso sexual.
- g. otros. ¿cuáles? _____

a	b	c	d	e	f	g	NR
---	---	---	---	---	---	---	----

37	5	1	10	2	3	44	0
21,14	2,86	0,57	5,71	1,14	1,71	25,14	0,00



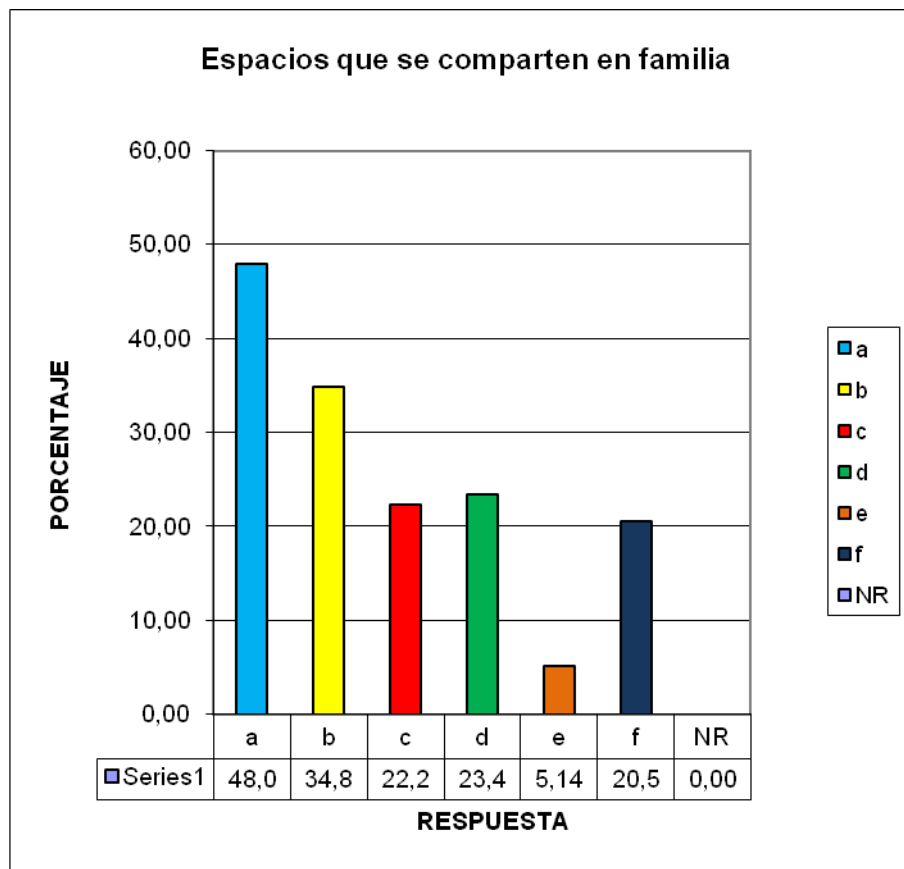
La mayoría de las familias encuestadas no manifestó la problemática de su hogar. El 25,1% dicen tener otros problemas, pero no indican claramente cuáles y / o las problemáticas son muy diversas, lo que genera dificultad para proyectar un trabajo de ayuda a las familias. El 21,1% de las familias encuestadas reconocen que entre las problemáticas que las afecta se encuentra el desempleo, El 2,86% reconocen que las afecta el alcoholismo, el 0,57% que las afecta la drogadicción, el 5,71% que las afecta la violencia intrafamiliar, el 1,14% que las afecta el desplazamiento, el 1,71% que las afecta el abuso sexual. El 25,1% de las familias encuestadas reconocen que entre las problemáticas que las afecta se encuentran: la falta de autoridad, la salud, la violencia en el barrio, la separación de los padres, la incomprensión, entre otros.

14. La familia comparte:

- a. el momento de los alimentos.

- b. programas de televisión.
- c. actividades culturales.
- d. actividades deportivas o recreativas.
- e. no disponen del tiempo para compartir en familia.
- f. es costumbre compartir en familia.

a	b	c	d	e	f	NR
84	61	39	41	9	36	0
48,00	34,86	22,29	23,43	5,14	20,57	0,00



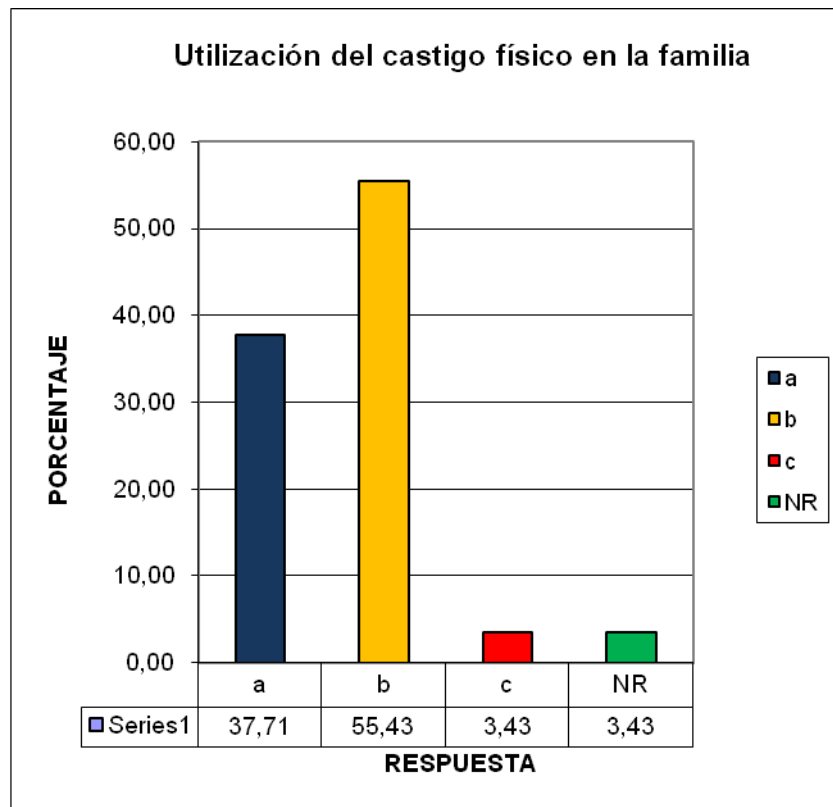
Los resultados se pueden observar así: un 48% de las familias encuestadas afirman que se comparte en familia al momento de consumir los alimentos, contrasta con un 34,86% de las familias encuestadas que expresan que comparten el espacio familiar cuando se reúnen para observar programas de televisión. Es importante resaltar el 22,29% de las familias encuestadas expresan que comparten actividades deportivas o recreativas, ya que el deporte es una de las fortalezas de la Institución. Es también necesario resaltar ese 5,14% de las familias que expresan que no disponen de tiempo para compartir en familia. A la par el 20,57% de las familias

dicen que es una costumbre compartir en familia, es un porcentaje bajo si se compara con el 100%. Es importante que desde la escuela se oriente y motive para compartir la vida en familia

15. El castigo físico, en su familia:

- a. no se aplica nunca.
- b. se aplica algunas veces.
- c. se aplica con mucha frecuencia.

a	b	c	NR
66	97	6	6
37,71	55,43	3,43	3,43



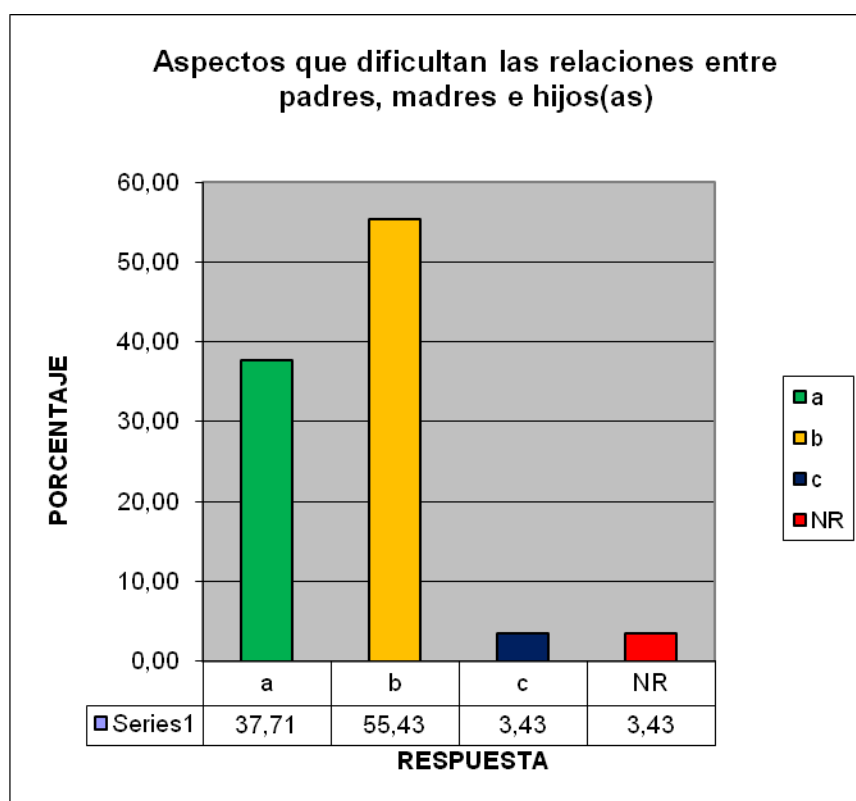
Culturalmente el castigo se ha utilizado para resolver los conflictos que se presentan al interior de la familia, sobre todo cuando los argumentos esgrimidos por los adultos no son convincentes para un pre adolescente que se encuentra en la etapa más conflictiva de su existencia. El 55,43% de las familias encuestadas manifiestan que utilizan el castigo físico en algunas ocasiones, sin dejar de desconocer que un 37,71% de las familias afirman que no lo aplican pero no manifiestan cuales son las formas empleadas para corregir o superar las dificultades.

De igual forma hay resaltar ese 3,43% de la familias que utilizan el castigo físico con mucha frecuencia. Las opiniones está divididas, pero el comportamiento de algunos estudiantes implica que al interior de las familias subyacen acciones violentadoras, que hacen de sus miembros seres violentos, por ello es urgente reflexionar sobre la forma de establecer la autoridad sin recurrir a la violencia. La Institución podría vincularse a esta labor mediante la Escuela de Padres.

16. Las relaciones con los(as) niños(as) y adolescentes se dificultan por:

- a. la rebeldía de ellos y ellas.
- b. desconocimiento de la forma como se deben orientar.
- c. la falta de tiempo para el encuentro.
- d. la diferencia de edades.

a	b	c	d	NR
74	35	13	28	25
42,29	20,00	7,43	16,00	14,29



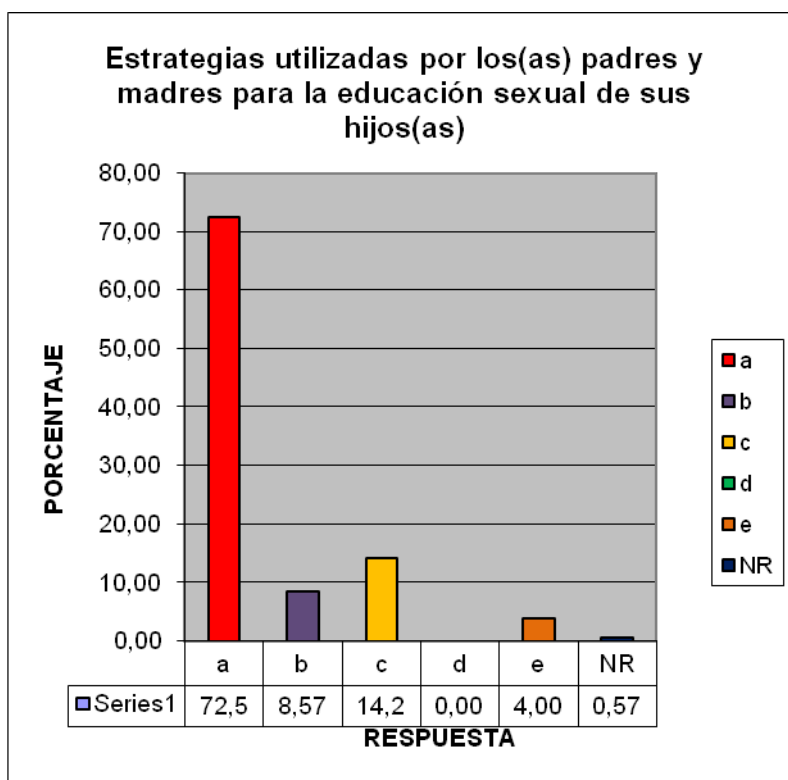
La anterior pregunta nos permite inferir que hay conflictos familiares, el 42,29% de las familias encuestadas afirman que las relaciones con sus hijos se dificultan por la rebeldía de ellos y ellas. El 20% indican que desconocen la forma como se deben manejar los hijos(as) cuando se

encuentran en esta etapa de la vida, el 7,43% expresan que les falta tiempo para encontrarse con sus hijos(as) en edad escolar. El 16% afirman que las relaciones con sus hijos(as) se dificultan por la diferencia de edades y el 14,29% no responde la pregunta. Es claro que a las familias requieren orientación sobre la manera como se debe manejar el conflicto con sus hijos en edad escolar

17. Respecto a la educación sexual de sus hijos(as):

- a. lo hace hablando directamente con ellos y ellas.
- b. no habla con ellos y ellas de esos temas.
- c. quisiera hacerlo pero no sabe cómo.
- d. busca ayuda de otras personas.
- e. espera que en la Institución lo hagan.

a	b	c	d	e	NR
127	15	25	0	7	1
72,57	8,57	14,29	0,00	4,00	0,57



En esta pregunta los resultados son los siguientes: el 72,57% de las familias encuestadas expresan que para la educación sexual de sus hijos utilizan el diálogo directo con ellos. El 8,57% expresan que prefieren no hablar con sus hijos(as) sobre el tema. El 14,29% indican que

quisieran intervenir directamente en la educación sexual de sus hijos(as) pero no saben cómo hacerlo. El 4% expresan que dejan la educación sexual de sus hijos(as) en manos de la Institución y el 0,57% no responde la pregunta .De estos resultados se puede inferir una solución, de las muchas que pueden existir, es necesario vincular los padres de familia al Proyecto de Educación sexual de la Institución porque un padre de familia bien orientado puede darle a su hijo una educación sexual acertada.

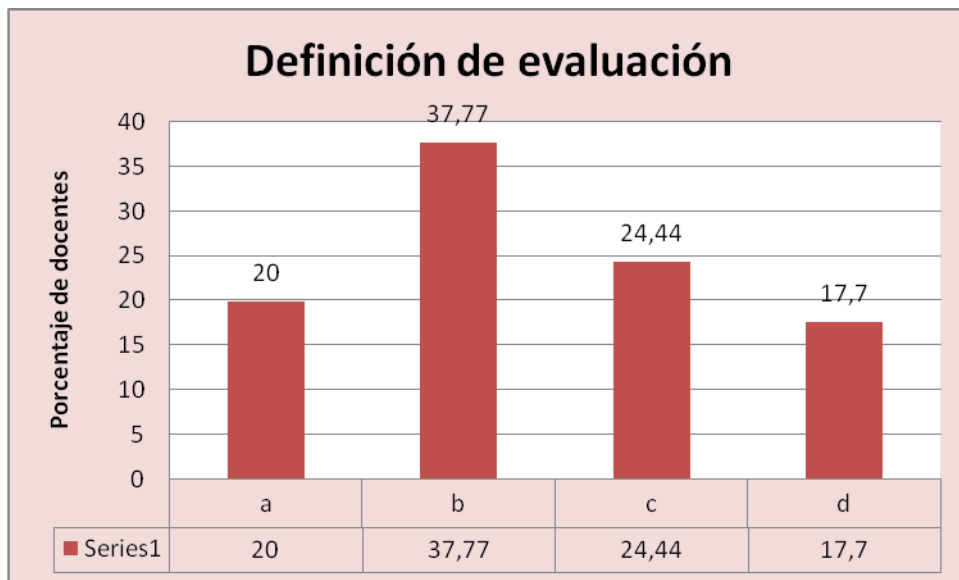
ANEXO C.
DIAGNOSTICO

TIPO DE INSTRUMENTO: Encuesta.

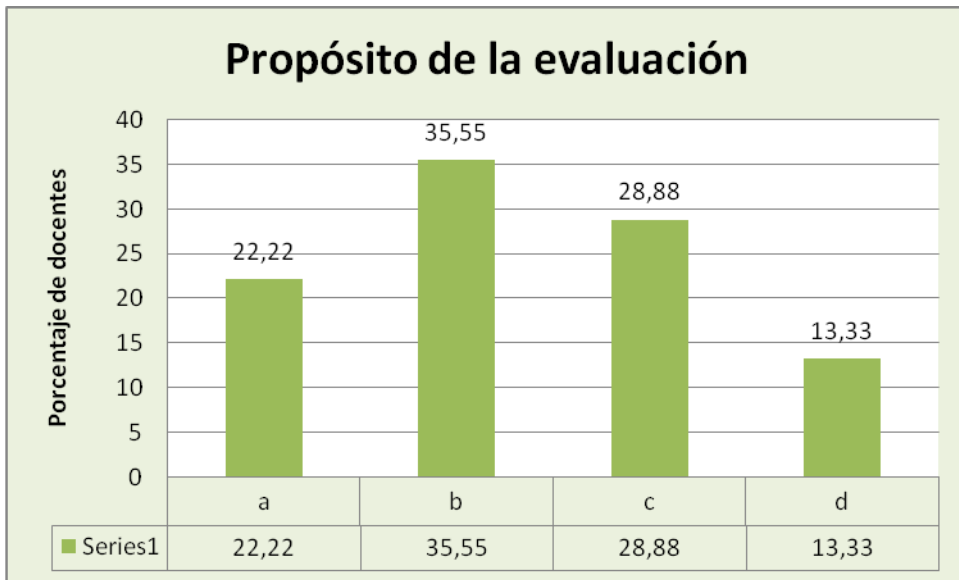
POBLACION: Docentes de la Institución Lola González

MUESTRA: 45 docentes de diferentes áreas, grados y sedes.

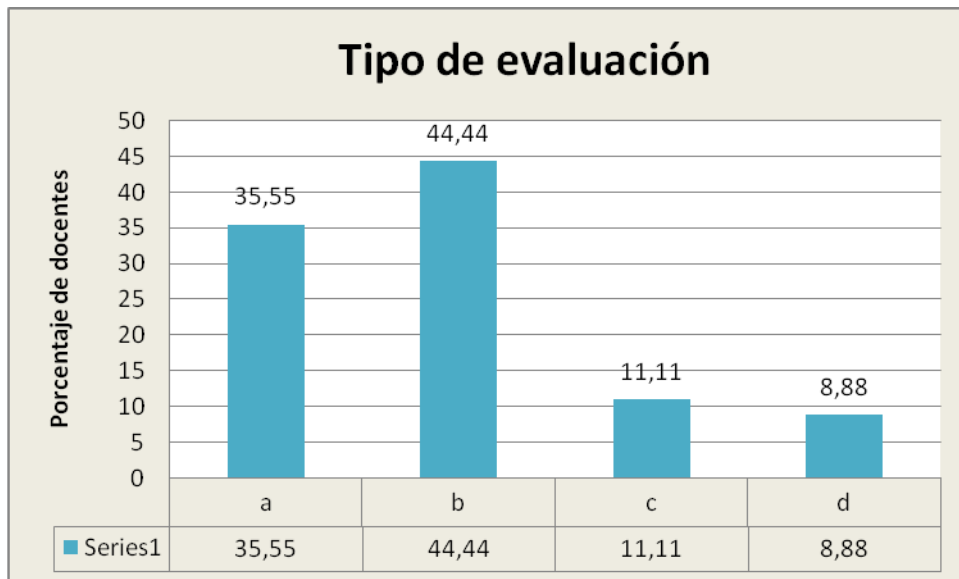
1. Usted define la evaluación como un proceso de:
 - a. Medición de logros
 - b. Obtención de resultados
 - c. Seguimiento y retroalimentación
 - d. Aprendizaje permanente y flexible



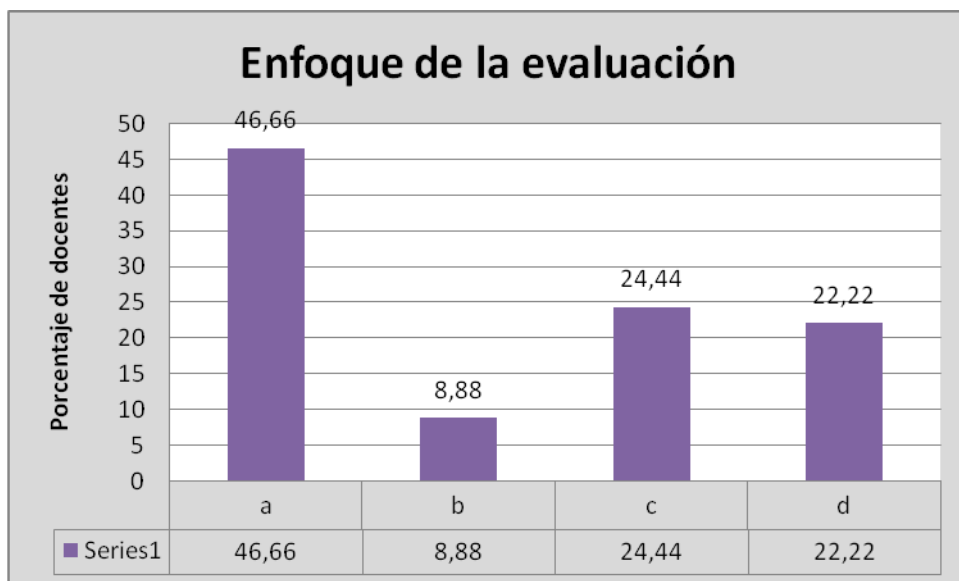
2. El propósito fundamental de la evaluación en la Institución es:
 - a. Desarrollar los estándares propuestos por el MEN
 - b. Determinar resultados periódica y anualmente
 - c. Decidir la promoción de los estudiantes
 - d. Reflexionar sobre el proceso enseñanza y aprendizaje



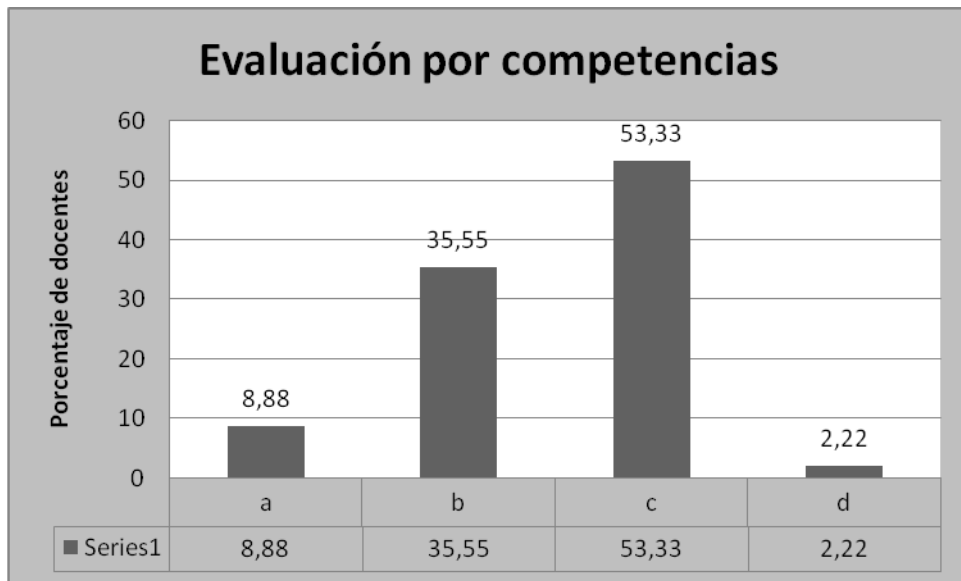
3. En su área predomina la evaluación de:
 - a. Logros
 - b. Conocimientos
 - c. Competencias
 - d. Aprendizajes significativos



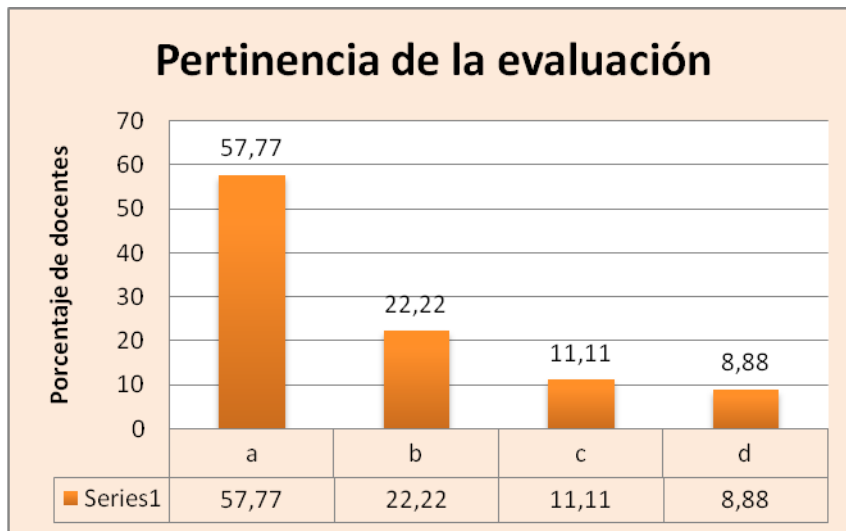
4. La evaluación que usted aplica en su área se caracteriza por ser:
- Cuantitativa
 - Cualitativa
 - Cuantitativa y cualitativa
 - Formativa



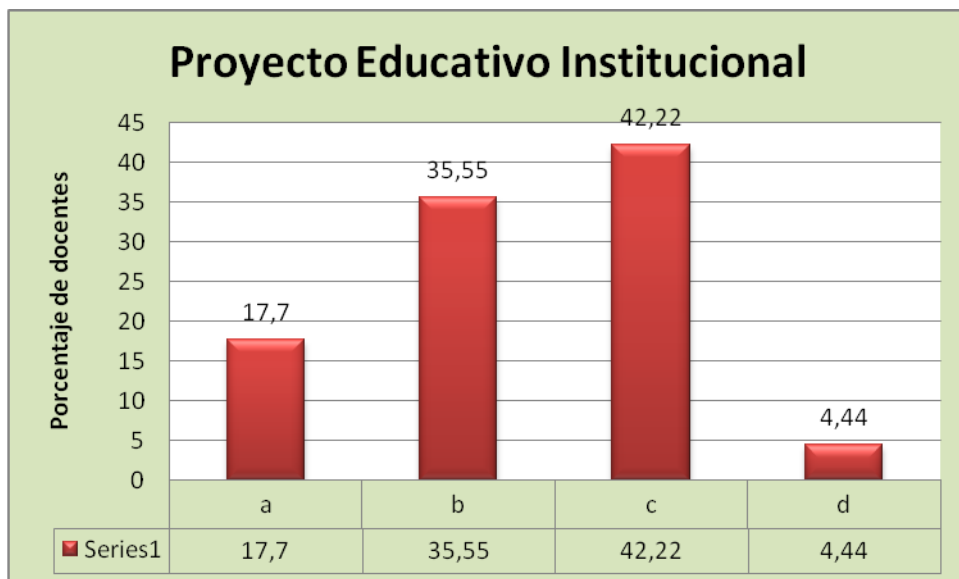
5. Usted conoce y aplica la evaluación por competencias desde su área:
- Siempre
 - Con frecuencia
 - La conozco pero no la aplico
 - No la conozco ni aplico



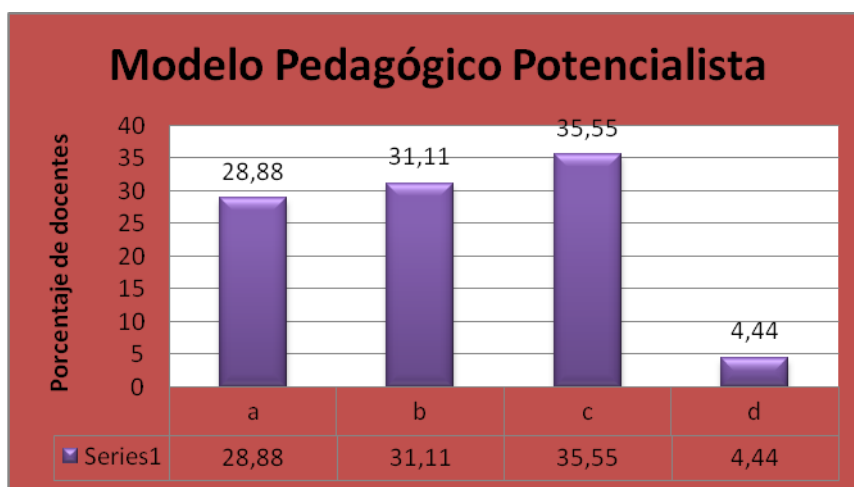
6. La evaluación que usted implementa es acorde con las necesidades e intereses de sus estudiantes?
- No, es igual para todos.
 - No, desarrollo los estándares
 - Con frecuencia
 - Siempre



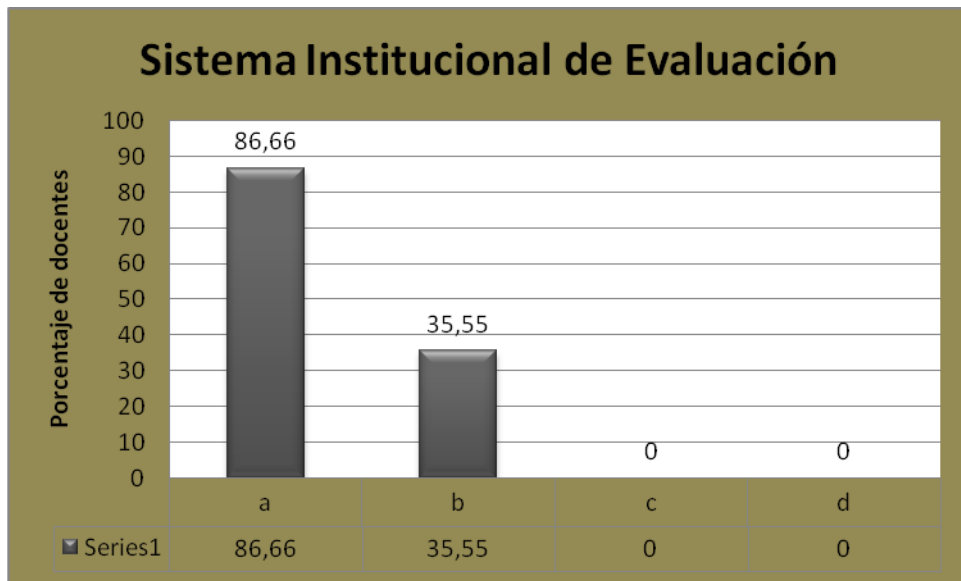
7. Usted conoce y aplica el Proyecto Educativo Institucional:
- Lo conozco y lo implemento
 - Con frecuencia lo implemento
 - Solo lo conozco
 - No lo conozco



8. Usted conoce y aplica el Modelo Pedagógico Potencialista:
- Siempre
 - Con frecuencia
 - Lo conozco pero no lo implemento
 - No lo conozco

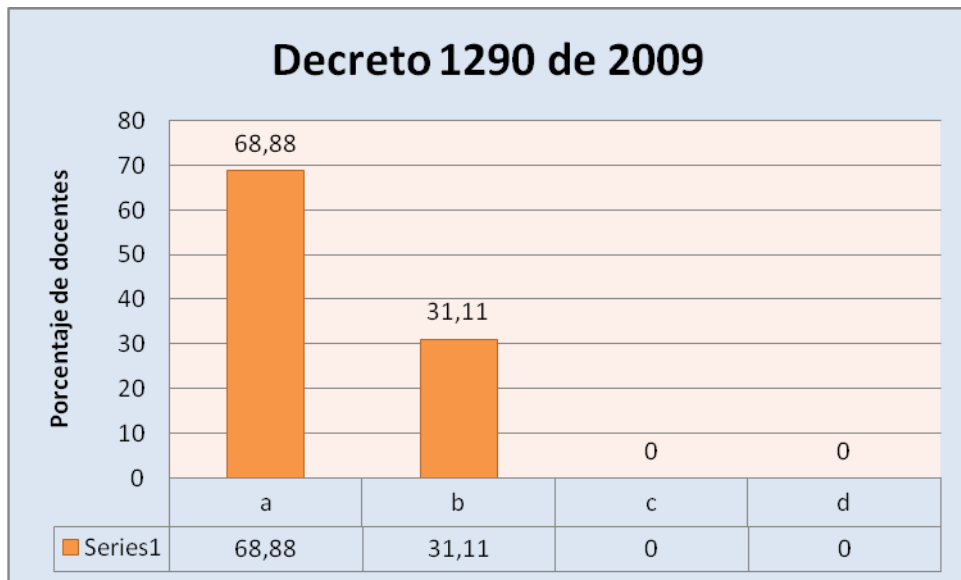


9. Usted conoce y aplica los criterios de evaluación establecidos en el PEI y el Sistema Institucional de Evaluación Lola González(SIELO):
- Siempre
 - Con frecuencia
 - Lo conozco pero no lo implemento
 - No lo conozco

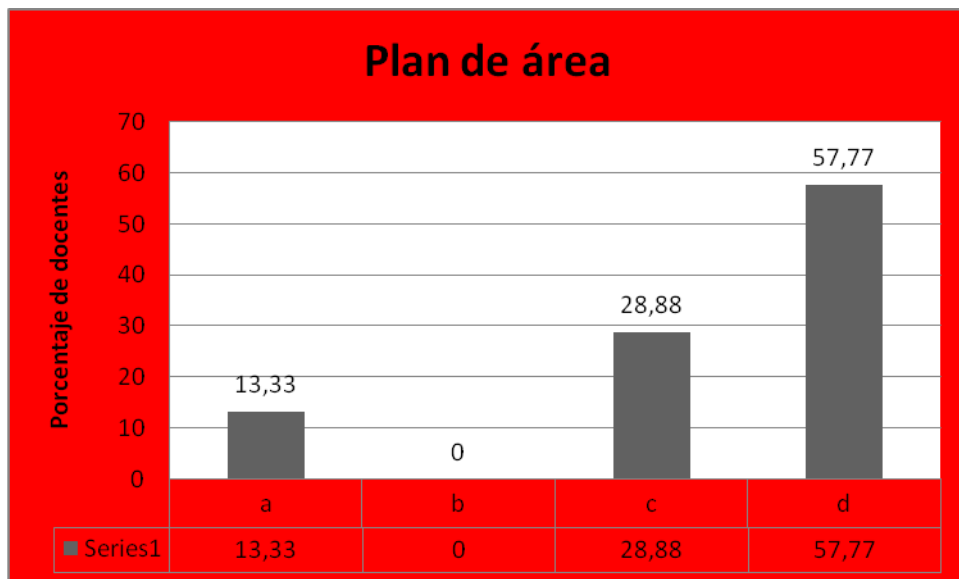


10. Conoce e implementa el decreto 1290 de 2009 al evaluar su área:

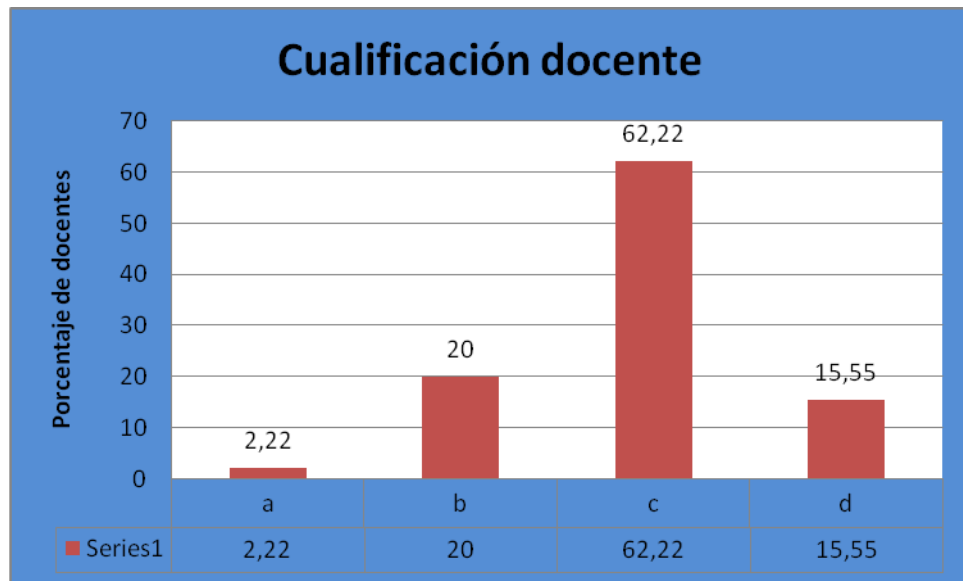
- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Lo conozco pero no lo implemento
- d. No lo conozco



11. La evaluación propuesta en su Plan de Área es coherente con la propuesta evaluativa del SIELO y el decreto 1290 de 2009:
- Si pero solo está escrita en el Plan de Área.
 - Si y se evidencia su implementación.
 - No, se debe elaborar.
 - No, requiere ajustes.

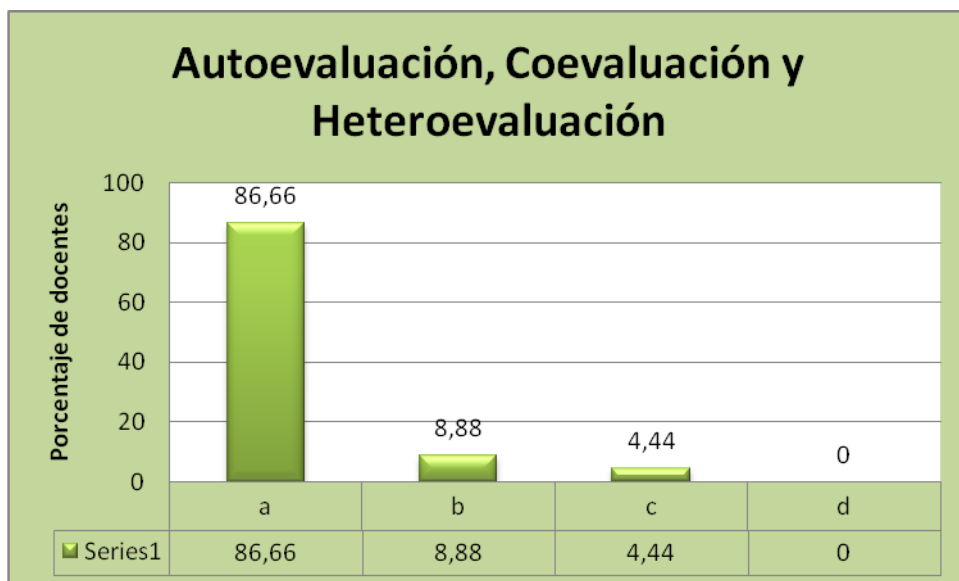


12. Usted recibe cualificación sobre el sistema evaluativo, sus innovaciones, requerimientos legales e implementación:
- Siempre
 - Con frecuencia
 - Algunas veces
 - Nunca



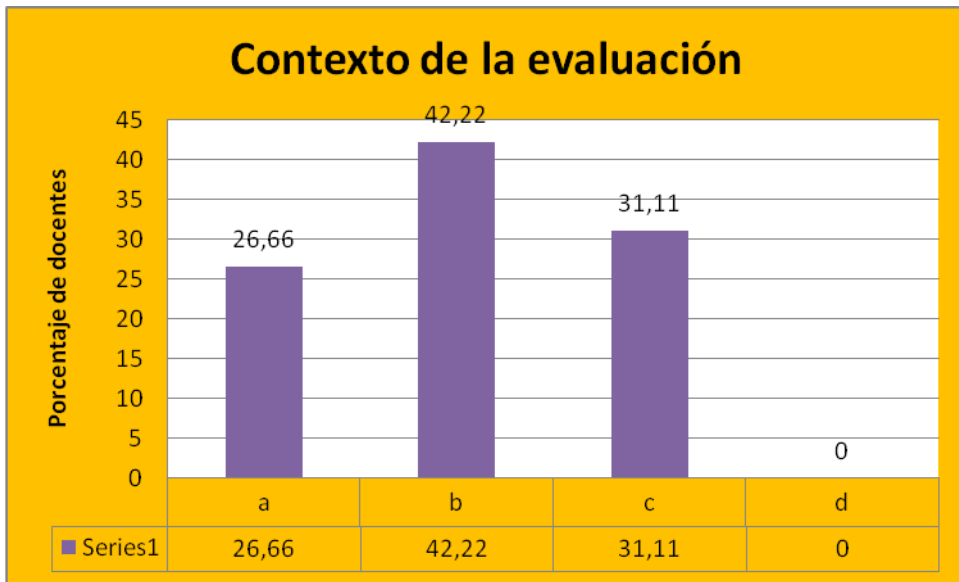
13. Conoce, valora y aplica los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los estudiantes:

- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Algunas veces
- d. Nunca



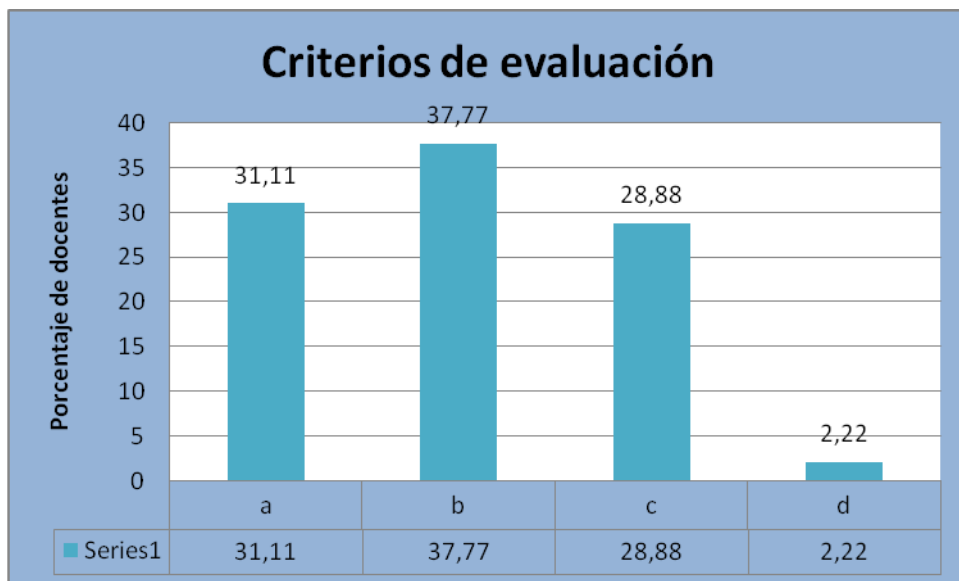
14. Reconoce el contexto social, cultural y político de la comuna 13 de Medellín y lo tiene en cuenta en su proceso evaluativo de clase:

- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Algunas veces
- d. Nunca



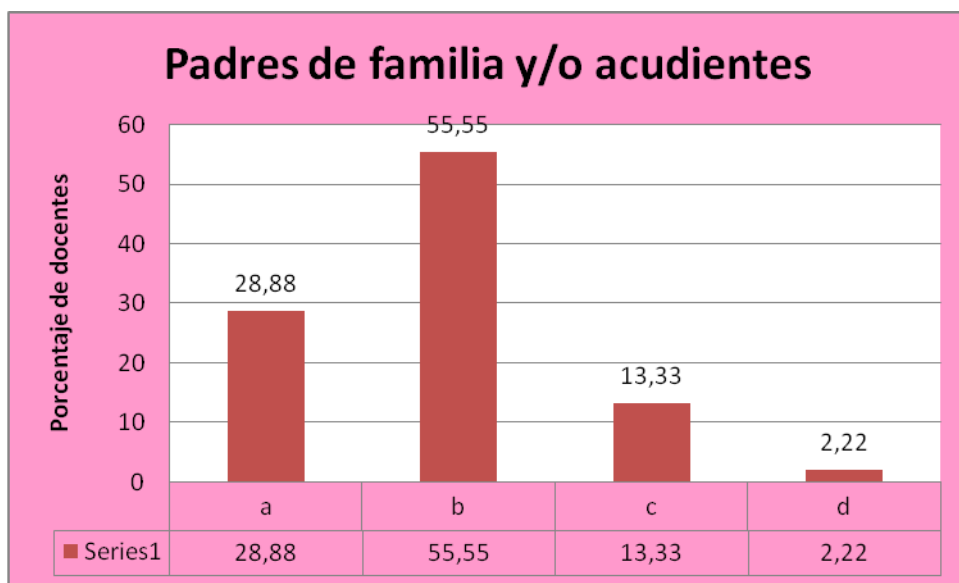
15. Analiza, comparte, discute y retroalimenta los criterios de evaluación con sus compañeros de área:

- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Algunas veces
- d. Nunca

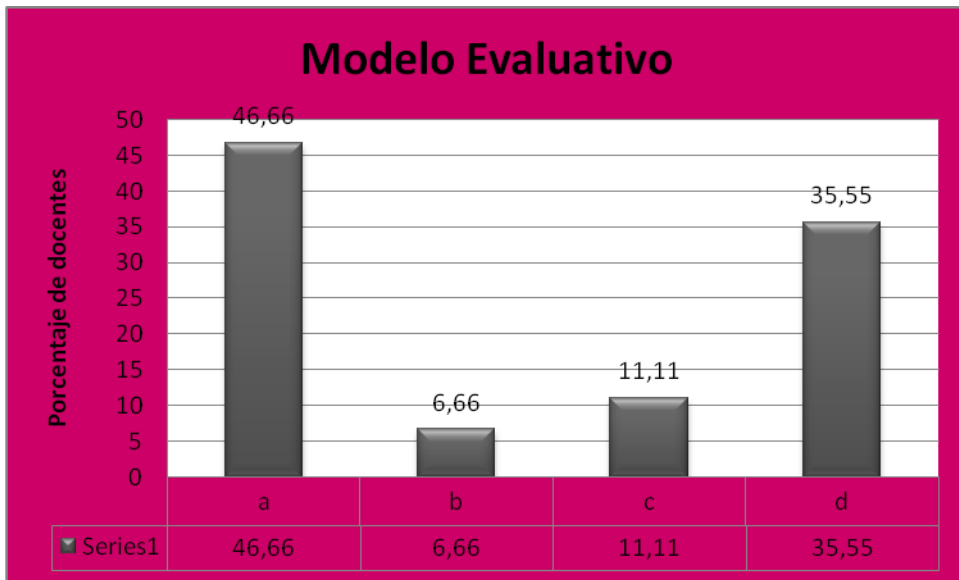


16. Los padres de familia/acudientes conocen los criterios de evaluación que usted emplea desde su área para evaluar a sus hijos(as):

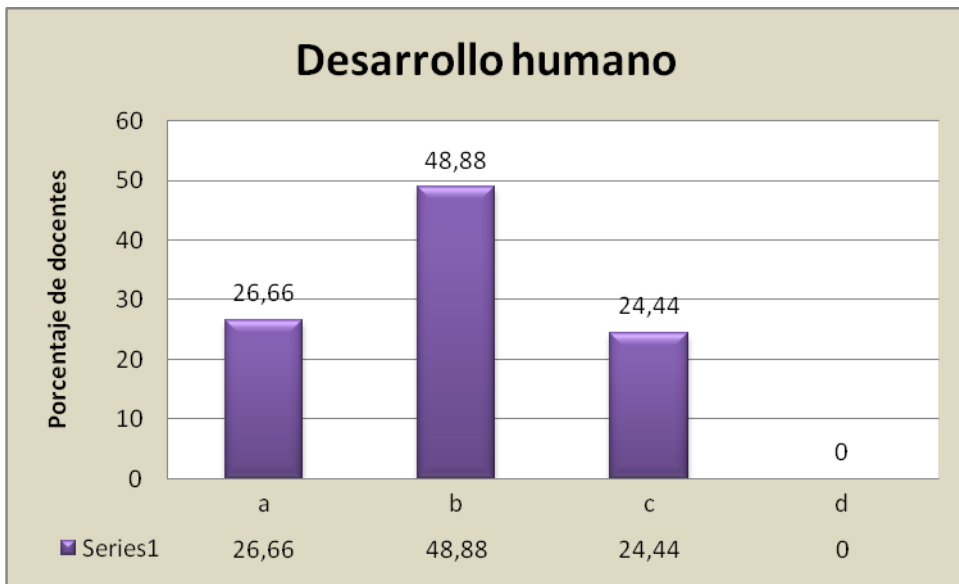
- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Algunas veces
- d. Nunca



17. El enfoque evaluativo fundamental que usted implementa desde su área es:
- a. Tradicional
 - b. Conductista
 - c. Desarrollista
 - d. Constructivista

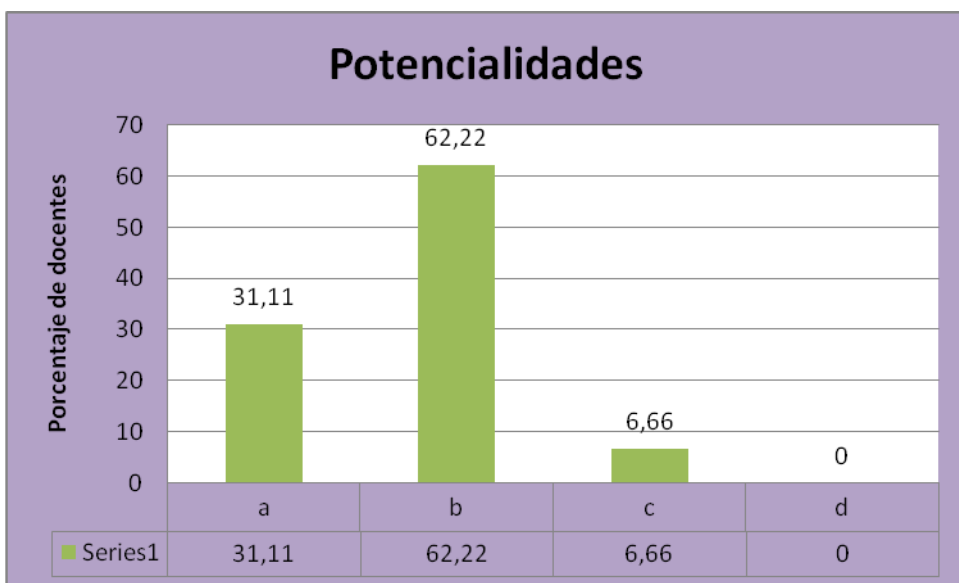


18. Las prácticas evaluativas de su área promueven el Desarrollo Humano:
- a. Siempre
 - b. Con frecuencia
 - c. Algunas veces
 - d. Nunca



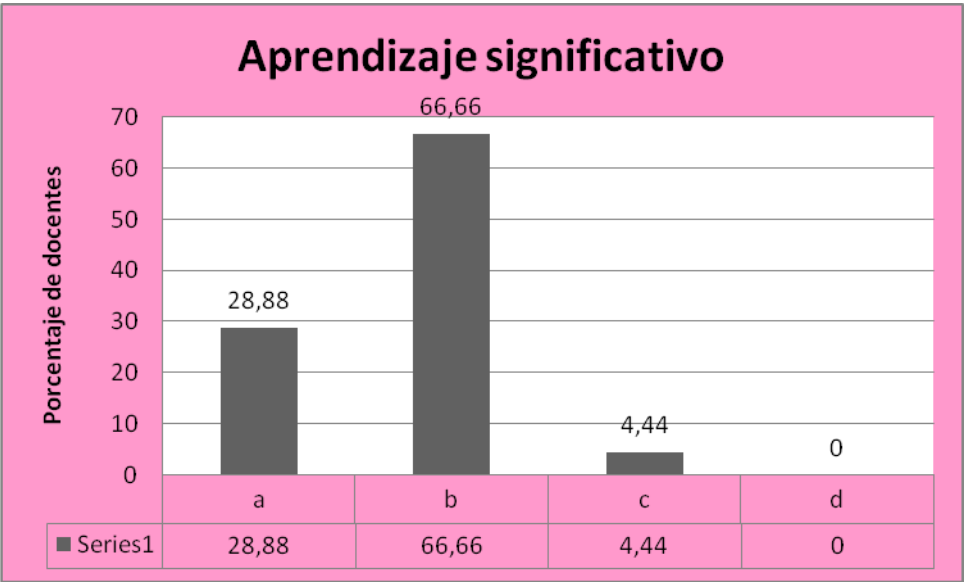
19. Las prácticas evaluativas de su área tienen al estudiante como sujeto y centro del proceso evaluativo y permiten desarrollar potencialidades:

- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Algunas veces
- d. Nunca



20. Las prácticas evaluativas de su área favorecen el aprendizaje significativo de sus estudiantes:

- a. Siempre
- b. Con frecuencia
- c. Algunas veces
- d. Nunca



ANEXO D.
ESTRATEGIAS EVALUATIVAS
LOLA GONZÁLEZ

2. COMO FRUTO DE LA REFLEXIÓN DE LAS CONSULTAS REALIZADAS DISEÑE CINCO ESTRATEGIAS EVALUATIVAS QUE PERMITAN EVALUAR EL DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE COMPETENCIAS EN CUALQUIER ÁREA DEL CONOCIMIENTO.

1. PROYECTO: ALBUM DE ANIMALES (se realizó con el grado séptimo)

OBJETIVO: Reconocer los nombres, características y habilidades de algunos animales.

MATERIALES: Gráficas, láminas, dibujos de animales, pegante y marcadores

ACTIVIDAD:

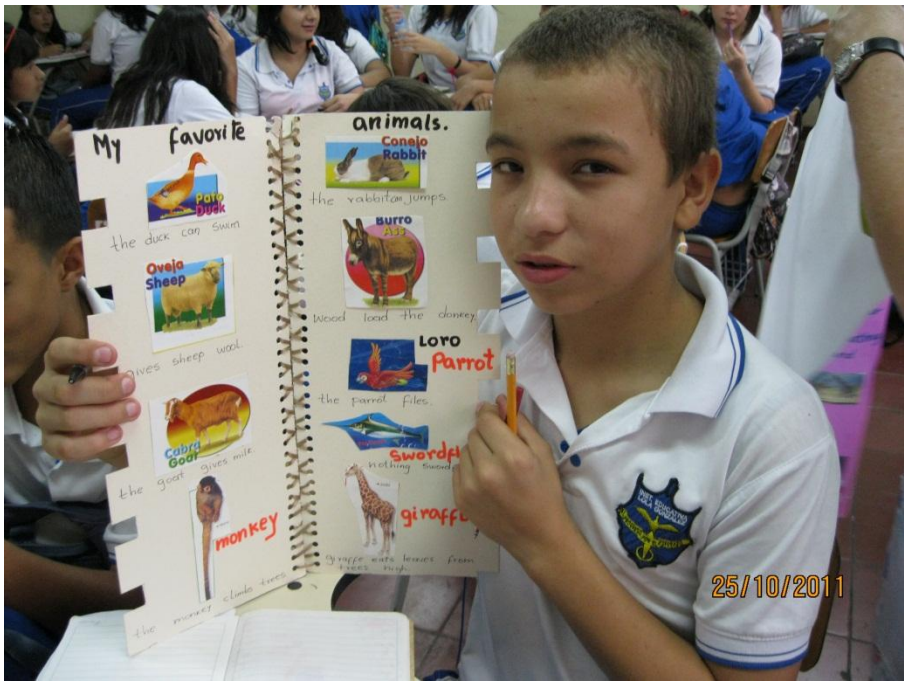
- a. Realizar un mapa mental sobre las divisiones que existen en el reino animal.
- b. Cada estudiante escoge una categoría y busca los animales más representativos de ella.
- c. Consultar sobre las características y las habilidades de los animales elegidos.
- d. Pegar las láminas o ilustraciones de acuerdo a la clasificación realizada en el mapa mental y escribir debajo de cada una la información correspondiente.
- e. Presentar su álbum a los compañeros de clase.

Esta estrategia permite a los estudiantes fomentar su espíritu investigativo al consultar e indagar sobre la diversidad que existe en el reino animal, sus características y clasificaciones.

Es una actividad muy lúdica y permite a los estudiantes desarrollar habilidades lingüísticas en forma muy creativa para elaborar su álbum o su poster utilizando láminas, dibujos e ilustraciones para ellos este tipo de actividad es muy divertida. También se puede hacer EL ÁLBUM VIRTUAL.

Esta estrategia se puede implementar en todas las áreas con diferentes temas y en cualquier grado porque la lúdica siempre está presente en todas las etapas del desarrollo del ser humano.





2. TALENT SHOW- PRESENTACIÓN DE TALENTOS (se realizó con el grado undécimo)

OBJETIVOS:

- a. Expresar sus habilidades artísticas como el baile, el canto, la actuación y el modelaje.
- b. Representar o imitar personajes.
- c. Expresar sus ideas y sentimientos empleando el idioma inglés.

PRESENTACIÓN

- a. Coreografía y baile de música Americana
- b. Imitación de cantantes en idioma inglés
- c. Fashion show. Desfile en pijama

Esta estrategia fomentó y desarrolló las competencias lingüística, musical e interpersonal. Permitió desarrollar los talentos artísticos, demostrando además su habilidad para comunicarse en una segunda lengua y como los estudiantes eligieron el tema, la música y la presentación coreográfica se les facilitó su exitosa realización y se caracterizó por la creatividad, la alegría y el interés colectivo.

Es de anotar que el reconocimiento positivo de los logros y las habilidades que han puesto en juego para realizar esta actividad con éxito, aumenta la autoestima y facilita el sentimiento de logro personal y de cooperación con otros, al sentirse involucrado en un trabajo en equipo.

Los participantes disfrutaron al escoger sus prendas y cuando las aprendieron a describir con sus modelos, colores y diseño.

También incluyeron en su presentación un peluche, representando una mascota, la cual formó parte de la descripción que cada estudiante realizó en su participación, aumentando el atractivo de la actividad realizada.





3. EXPERIMENTEMOS EN EL LABORATORIO (se realizó con el grado octavo)

OBJETIVOS

Fomentar una enseñanza más activa, participativa y cooperativa, mediante la aplicación del método científico.

Descubrir y valorar la importancia del trabajo científico, descubriendo la importancia de aprender haciendo.

Desarrollar el pensamiento crítico, la curiosidad la capacidad de observación y experimentación para dar explicación a los hechos y fenómenos cotidianos o científicos.

ACTIVIDAD: Experimentando con los fluidos

- a. Los estudiantes se organizan por grupos y cada grupo elige el fenómeno que quiere reconocer, verificar o modificar relacionado con los fluidos.
- b. Formulan las hipótesis y sus posibles argumentaciones científicas.
- c. Planean y desarrollan el montaje, siguiendo los procesos científicos y haciendo los cambios de variables que deseen.
- d. Realización del experimento, analizando y confrontando los resultados con la teoría científica.
- e. Comunicación de los resultados.

Esta estrategia es muy significativa en la medida que permite a los estudiantes realizar acciones psicomotoras, sociales y de práctica de la ciencia, a través de la interacción con equipos e instrumentos de laboratorio, el trabajo colaborativo, la comunicación entre las diversas fuentes de información y la solución de problemas. Además porque el estudiante aprende de su experiencia y de sus propios errores y desarrolla sensibilidad para apreciar el trabajo científico.

Igualmente el trabajo práctico permite poner en crisis el pensamiento espontáneo del estudiante, al aumentar la motivación y la comprensión respecto a los conceptos y procedimientos científicos.

Existen laboratorios como ejercicios prácticos con actividades diseñadas para desarrollar específicamente habilidades prácticas (medición, manipulación de aparatos, etc.), como estrategias de investigación (repetición de medidas, tratamiento de datos, diseño de experimentos, control de variables, realización de un experimento, etc.), como procesos cognitivos en un contexto científico (observación, clasificación, inferencia, emisión de hipótesis, interpretación en el marco de modelos teóricos, aplicación de conceptos).

El estímulo de la creatividad es otro objetivo fundamental que puede lograrse en el laboratorio. Al aceptar y alentar las variaciones de los problemas dados, un participante podrá encontrar nuevos caminos para alcanzar un objetivo dado o podrá incluso encontrar un nuevo objetivo, tal vez más valioso que el originalmente concebido inicialmente. En resumen, el laboratorio brinda naturalmente una excelente oportunidad para simular situaciones bajo las cuales no solamente las ciencias se desarrollan sino también un gran número de actividades profesionales y empresariales modernas, y por supuesto de la vida misma.





CONVERSATORIO (se realizó con el grado noveno)

OBJETIVO:

Fomentar la comunicación crítica, reflexiva y significativa en torno a un tema o un saber específico.

Permitir el diálogo participativo, fraterno y controversial entre el grupo de estudiantes.

ACTIVIDAD: La Época Medieval. Se realizó en el grado noveno.

- a. Se elige un tema de conversación, en este caso se eligió la cultura medieval.
- b. Todos los estudiantes leen, se documentan lo suficiente sobre el tema con anticipación. Preparan sus ideas y argumentos.
- c. Se convoca al conversatorio, teniendo un líder o coordinador del mismo grupo y uno o dos relatores.
- d. Se desarrolla el conversatorio, dejando al final las conclusiones o pensamientos producto del proceso individual y colectivo.

Es una técnica didáctica de carácter comunicativo, cuya finalidad no consiste tanto en exigir conocimiento como en llevar a la reflexión. Tiene carácter constructivo, amplio y educativo, ya que a través de él, puede el estudiante ser llevado a reflexionar sobre los temas que se están tratando y también, sobre sus propios conceptos, de suerte que sea él mismo quien evalúe la veracidad de los mismos o elabore nuevas proposiciones. Pero, la mayor virtud del conversatorio consiste en hacer que el alumno sea capaz de pensar. Puede decirse, además, que el gran objetivo del conversatorio es el orientar al estudiante para que reflexione, piense y se convenza de que puede investigar valiéndose del razonamiento.

El conversatorio es un proceso de reflexión dirigida, dentro del cual las preguntas del docente van orientando el razonamiento del alumno. El principio básico estriba en que el docente no debe dar soluciones a las cuestiones propuestas, sino encausar al educando para que sea él mismo quien las encuentre. Por supuesto que para encontrarlas será indispensable razonar.

Cuando el estudiante comete un error, el docente lo conduce al análisis del concepto emitido, de modo que las contradicciones se hagan evidentes. El propio estudiante, ante la evidencia, intentará rectificarse. De este modo, el concepto originario va siendo modificado hasta llegar a una expresión considerada satisfactoria. Este procedimiento, a pesar de ser muy laborioso, tiene el mérito de inculcar auto- confianza, haciendo que el estudiante se convenza de que es capaz de razonar y resolver sus dificultades. Por lo tanto el conversatorio asume un aspecto efectivamente educativo y le permite al docente conocer y comprender más y mejor a sus estudiantes.

El conversatorio es una conversación entre dos o más personas, pero, si el docente en su clase conduce a sus alumnos hacia la reflexión, hacia la indagación interior, él lo

está empleando con todo el grupo de alumnos. Puede inferirse así que, en esencia, el conversatorio es una conversación del individuo consigo mismo. De este modo cada vez que el docente consigue que el alumno dude, reflexione, razone, estará empleando el conversatorio, independientemente del número de personas envueltas en el proceso.

Puede emplearse en cada una de las sesiones donde se orienta el aprendizaje para fomentar la amistad, el compañerismo y la cooperación. Finalmente también se pueden usar, los chat, los foros virtuales y las actividades informales del currículo. Todo con el ánimo de lograr el desarrollo integral de los sujetos de la educación.



EL ORIGAMI (se aplicó en el grado séptimo)

ACTIVIDAD: elaboración de figuras con papel.

OBJETIVOS:

- a. Desarrollar la destreza, exactitud y precisión manual, requiriendo atención y concentración en la elaboración de figuras en papel que se necesite.
- b. Crear espacios de motivación personal para desarrollar la creatividad y medir el grado de coordinación entre lo real y lo abstracto.
- c. Motivar al estudiante para que sea capaz de crear sus propios modelos.
- d. Brindar momentos de esparcimiento y distracción.
- e. Fortalecimiento de la autoestima través de la elaboración de sus propias creaciones.

El origami como estrategia evaluativa se aplicó en el grado séptimo y permitió que los estudiantes desarrollaran su expresión artística e intelectual, mediante la transformación del papel en figuras con formas y tamaños diferentes, partiendo de una base inicial cuadrada o rectangular. Dichas figuras fueron desde sencillos modelos hasta plegados de gran complejidad. Los sujetos preferidos para modelar fueron animales y otros elementos de la naturaleza como flores, árboles otros motivos.

Elegimos esta estrategia porque si se incentiva un estudiante desde niño en el trabajo manual, seguramente crecerá desarrollando habilidades artísticas y estará en capacidad de ubicar espacialmente un objeto cualquiera en un papel, ya que está comprobado que el entrenamiento de los dedos de un bebé acelera el proceso de maduración del cerebro, porque el ejercitar el movimiento de los dedos de ambas manos es realmente una base de desarrollo bilateral del cerebro y el adelanto del desarrollo intelectual, aprovechando que el cerebro está en su mayor plasticidad”

“El trabajo de coordinación de ambas manos, el trabajo activo de la inteligencia y la atención es necesaria en el desarrollo y en el empleo del origami porque necesita la memoria, la imaginación y el pensamiento. Como se envuelven las manos activamente en trabajo, hay un masaje natural en la punta de los dedos por turnos saludablemente, afectando el equilibrio dinámico de los procesos de excitación en la corteza cerebral, frenando en las áreas corticales del cerebro (Kasahara, Kunihiko (2004).

Se aplicó desde el área de matemáticas, aunque el origami tiene conexiones con todas las asignaturas, su mayor contacto es con la geometría donde la manipulación de figuras facilita el razonamiento y la abstracción espacial.





De acuerdo con los planteamientos que hace Gardner sobre inteligencias múltiples y, según la lectura *Coexistencia de las inteligencias múltiples en Beethoven*, describa diferentes formas de evaluar procesos de aprendizaje de los estudiantes en las áreas de conocimiento.

PORTAFOLIO

El portafolio es una modalidad de evaluación, su uso permite ir monitoreando la evolución del proceso de aprendizaje por el docente y por el mismo estudiante, de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios durante dicho proceso.

Es una forma para recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y social) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación. El uso de este recurso permite ir monitoreando la evaluación del proceso de aprendizaje de tal manera que se puedan ir introduciendo cambios en él.

El portafolio se puede utilizar en todos los niveles educativos. No hay una sola manera correcta de hacer portafolios, los portafolios son un medio para llegar a un fin y no un fin por sí mismos. Lo importante es definir el Objetivo del portafolio, pues de esto depende que se haga una evaluación eficaz. Por ejemplo, se puede tener la intención de motivar al alumno, promover el aprendizaje a través de la reflexión y auto-evaluación o usarse para evaluar los procesos de pensamiento y escritura. Dependiendo del propósito se definirá qué deseamos incluir en él.

Con el uso de los portafolios se estimulara el cambio en las prácticas del aula con mejoras en la evaluación y motivación así como la participación de los estudiantes.

MAPAS MENTALES

El mapa mental consiste en una representación en forma de diagrama que organiza cierta cantidad de información. Parte de una palabra o concepto central (en una caja, círculo u ovalo), alrededor del cual se organizan 5 o 10 ideas o palabras relacionadas a dicho concepto. Cada una de estas 5 ó 10 palabras se pueden convertir en concepto central y seguir agregando ideas o conceptos asociados a él.

A los estudiantes los mapas les permiten aprender términos o hechos, practicar sobre el uso de gráficas, sintetizar e integrar información, tener una visión global con la conexión entre los términos y mejorar sus habilidades creativas y de memoria a largo plazo. Es importante mencionar, además, que el resultado de los mapas puede verse y memorizarse con la memoria visual, lo cual favorece el recuerdo.

A través de los mapas mentales, los docentes, tenemos la oportunidad de evaluar la visión que tienen los estudiantes de la totalidad de un determinado conocimiento o tópico científico, además, se puede observar como el alumno establece relaciones y formas de organizar la información asociada con dicho conocimiento. Esta técnica nos permite examinar la comprensión y la naturaleza de los errores de pensamiento de los estudiantes, además de que facilita la identificación de cómo se están realizando las conexiones de los conceptos y el desarrollo de las ideas a lo largo de cierto tiempo.

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Una de las habilidades importantes en la resolución de problemas, es la habilidad de hacer preguntas que nos permitan salir de un conflicto y sortear la dificultad, algunas preguntas pueden servir para identificar el problema, otras para buscar alternativas, etc. Nos podemos preguntar: ¿Qué es lo que hace problemática esta situación?, ¿qué me falta por saber?, ¿en cuántas partes puedo descomponer la situación para conocer la cantidad de problemas?, ¿cuántos problemas están involucrados?, ¿cuál voy a intentar resolver?, ¿qué es lo que no funciona?, ¿cuáles son todas las cosas que se pueden

hacer?, ¿cómo resolverían, otras personas, este problema?, ¿qué sé yo sobre este tema?, ¿por dónde puedo empezar para que sea más fácil?, etc.

La capacidad de encontrar la solución más adecuada a cualquier problema es lo que nos permite identificar en los estudiantes el nivel de comprensión, su habilidad de pensamiento y su capacidad de raciocinio.

MÉTODO DE CASOS

Otro método que ha sido asociado y que ofrece apoyo a la utilización de la técnica de solución de problemas es el Método de Casos. La evaluación con este método se realiza relatando una situación que se llevó a cabo en la realidad, en un contexto semejante al que nuestros estudiantes están o estarán inmersos y donde habrá que tomar decisiones.

El relato deberá contener información suficiente relacionada con hechos, lugares, fechas, nombres, personajes y situaciones. Dependiendo del propósito del profesor el planteamiento del problema puede o no estar oculto para que el estudiante lo identifique, los pasos a seguir en la resolución de un caso son:

- Identificación, selección y planteamiento del problema.
- Búsqueda y planteamiento de alternativas de solución.
- Comparación y análisis de las alternativas (contemplando ventajas, desventajas, consecuencias y valores involucrados).
- Planteamiento de suposiciones (de acuerdo a la lógica, la experiencia, el sentido común), cuando no hay evidencias suficientes y lo permita el profesor.
- Toma de decisión y formulación de las recomendaciones.
- Justificación de la opción seleccionada (investigación y utilización de teoría).
- Planteamiento de la forma de llevar a cabo la decisión.

La utilización del método de casos, permite evaluar la forma en que un alumno es probable que se desempeñe ante una situación específica, sus temores, sus valores, la utilización de habilidades de pensamiento, su habilidad para comunicarse, para justificar, o argumentar, la forma de utilizar los conceptos y la forma de utilizar lo aprendido en una situación real. Además, es importante mencionar que otro propósito del método es evaluar la forma en que el estudiante pone en práctica su habilidad de preparar reportes escritos.

PROYECTOS

A través del proyecto se pretende realizar un producto durante un período largo de tiempo. A parte de demostrar sus conocimientos sobre asignaturas específicas, se puede

evaluar la habilidad para asumir responsabilidades, tomar decisiones y satisfacer intereses individuales.

El docente le puede proporcionar al alumno o alumnos (en equipo), algunas recomendaciones para asegurar la realización adecuada del proyecto, como: definir el propósito del proyecto y relacionárselo con los objetivos instruccionales, darles una descripción por escrito de los materiales que pueden utilizar, los recursos necesarios, las instrucciones y los criterios de evaluación. También podemos promover la creatividad, dejándoles la toma de decisión a ellos y ofrecerles asesoría.

En los proyectos de investigación, por lo general el docente ofrece el tópico por investigar. La habilidad principal que se pretende evaluar con esta técnica es la de obtener información y organizarla de cierto modo para que tenga sentido de acuerdo al objetivo planteado al inicio del proyecto.

DIARIO

El uso del diario se centra en técnicas de observación y registro de los acontecimientos, se trata de plasmar la experiencia personal de cada estudiante, durante determinados períodos de tiempo y/o actividades.

La experiencia de escribir en un diario permite a los alumnos sintetizar sus pensamientos y actos al ir adquiriendo más datos. El registro puede contener la elaboración de un objetivo, con el cual hacer la comparación al final de lo logrado, además, permite que el estudiante tenga una idea, desde el principio, de lo que sucederá durante un tiempo.

El registro se hace en la medida que transcurre la clase, con el propósito de irle dando seguimiento al proceso, al alcance de las actividades, a su participación en ellas y en la dinámica de los grupos, etc.

Uno de los aspectos más importantes por registrar, se refiere a los comentarios sobre su propio progreso académico, actitudinal y de habilidades; sobre todo, el proceso seguido para el logro de dicho progreso, esto los sensibiliza sobre sus propios modos de aprender (meta cognición).

LLUVIA DE IDEAS

La "Lluvia de ideas" es una técnica para generar muchas ideas en un grupo. Requiere la participación espontánea de todos. Con la utilización de la "Lluvia de ideas" se alcanzan nuevas ideas y soluciones creativas e innovadoras, rompiendo paradigmas establecidos.

El clima de participación y motivación generado por la "Lluvia de ideas" asegura mayor calidad en las decisiones tomadas por el grupo, más compromiso con la actividad y un sentimiento de responsabilidad compartido por todos. Es importante porque todos se pueden expresar, perder el miedo de hablar, sin censuras y sin juicios sobre lo bueno y lo malo. También se puede hacer a través de fichas escritas para mayor reflexión, antes de expresar las ideas. Cuando son escritas el docente puede leerlas y colocarlas en un panel o papelógrafo para leerlas una a una y analizarlas, se pueden agrupar las ideas comunes para llevar el grupo un consenso, destacar las ideas nuevas o aquellas más pertinentes para la solución de un problema o tema tratado.

EL REPORTAJE

El reportaje consiste en la narración de hechos que pueden ser de actualidad o ser atemporales. Se explica con palabras, imágenes y desde una perspectiva personal o grupal. . Tiene características de otros géneros periodísticos, tales como la noticia, la crónica y la entrevista. También, suele incluir las observaciones propias del reportero. Esta técnica tiene la particularidad de que puede ser atemporal, es decir, que el hecho narrado no debe ser necesariamente un hecho reciente, por lo tanto se puede usar en las ciencias sociales y naturales para mirar al pasado. Puede ser de varios tipos:

1. Científico: Este tipo de reportaje destaca los avances y descubrimientos científicos más recientes. Interpreta los términos científicos haciéndolos entendibles para receptores de todo nivel cultural. Los reportajes médicos, ecológicos, astronómicos, bioéticos, etc.
2. Explicativo: Se presta a ahondar en hechos de trascendencia entre la opinión pública, tiene un fondo predominantemente noticioso, pero detalla las causas y efectos de la noticia o serie de eventos noticiosos.
3. Investigativo: El reportaje investigativo requiere una labor casi detectivesca del periodista para captar detalles completamente desconocidos sobre un hecho en particular. Este tipo de reportaje habitualmente contiene cifras actualizadas y datos estadísticos en relación con el tema. Por la seriedad y extensión del reportaje requiere la participación de varios estudiantes.
4. De interés humano: Es aquél que está centrado en una persona o en una colectividad, dando relevancia a su vida o a un aspecto de su vida.

EL ENSAYO

Consiste en plantear a los estudiantes algunos puntos o preguntas (puede ser sólo uno) sobre un asunto, los cuales de ninguna manera serán con el objeto de medir conocimientos de información sobre hechos, sino productos del aprendizaje más complejos como: originar, organizar, expresar ideas e integrarlas en un planteamiento global de un problema.

Tiende principalmente a propiciar respuestas o análisis suficientemente extensos para apreciar en forma más completa dichas capacidades en el alumno. Podemos poner como ejemplo de una prueba de ensayo lo siguiente: *Exponga cómo el desarrollo de la teoría de conjuntos repercutió en el de otras teorías matemáticas. Cite ejemplos concretos.*

El uso de la prueba de ensayo presenta ventajas como las siguientes:

- Proporciona una medida de algunos productos del aprendizaje que no pueden medirse por otros medios (siempre y cuando la elaboración de las preguntas sea cuidadosa).
- El énfasis que da a la integración y aplicación de las habilidades del pensamiento y a la solución de problemas.
- Es un auxiliar para mejorar las habilidades de la escritura.
- Facilidad de construcción (lo cual no debe interpretarse como elaborarla sin cuidado y a última hora, puesto que debe cumplir objetivos específicos).

Y limitaciones como las siguientes:

- Escasa confiabilidad en la calificación, puesto que interviene totalmente el criterio del maestro, (esto se soluciona un poco si se define con toda precisión lo que se pretende medir a través de la prueba).
- El tiempo que se requiere para calificar es mucho mayor que el que se emplea en las pruebas objetivas, más si el maestro anota pequeños comentarios o sugerencias.
- Dado que se pueden hacer muy pocas preguntas en una prueba de ensayo, se limita el panorama de alcance de objetivos por el alumno.

Al elaborar pruebas de ensayo conviene tomar en cuenta lo siguiente:

- Reservarla sólo para aquellos productos del aprendizaje que no pueden ser medidos por otros medios.
- Formular preguntas que provoquen exactamente el tipo de producto del aprendizaje que pretendemos medir.
- Formular las preguntas con claridad de manera que el alumno no dude sobre lo que tiene que hacer, y marcar un límite de tiempo aproximado para la respuesta.
- Evitar las preguntas opcionales.

EL EJERCICIO INTERPRETATIVO

Consiste en proporcionar al estudiante una serie de datos por escrito, por medio de gráficas, de dibujos o de tablas, para que entre ellos identifiquen relaciones, deduzcan la validez de las conclusiones propuestas, descubran aplicaciones, etc. Permite evaluar

aquellos aprendizajes que hacen al alumno capaz de obtener conclusiones, pensar soluciones originales, analizar la validez de conclusiones ya establecidas, etc.,

Se considera como una modalidad de prueba objetiva desde el punto de vista de que presentan a todos los estudiantes la misma información y piden que realicen el mismo tipo concreto de actividad.

Este tipo de pruebas se utiliza cuando se pretende medir:

- La capacidad para reconocer si una información es pertinente. Ejemplo: se puede plantear un problema de matemáticas, pidiéndoles no que lo resuelvan, sino que digan, si todos los datos que se dan son necesarios, y si falta o sobra alguno, que lo mencionen
- La capacidad para reconocer si una conclusión es o no apropiada. Ejemplo: proporcionar a los alumnos una serie de estadísticas para que las observen y digan si estaría correcto concluir de allí tal o cual cosa, por ejemplo que mueren más hombres que mujeres por ataques al corazón
- La habilidad para aplicar principios. Ejemplo: al plantear un problema y señalar su conclusión, preguntar qué cosa no mencionada en los datos fue importante suponer que existía para que la conclusión sea cierta
- La capacidad para reconocer inferencias. Ejemplo: proporcionar una serie de datos informativos y plantear luego una lista de conclusiones obtenidas de ellos para señalar cuáles son válidas y cuáles no
- La capacidad para interpretar descubrimientos experimentales. Ejemplo: narrar cómo se llevó a cabo un experimento real o ficticio y preguntar sobre la validez de los resultados que se obtuvieron.

El ejercicio interpretativo presenta ventajas como las siguientes:

- A través de él se pueden medir las categorías últimas del aprendizaje, sobre todo en el área cognoscitiva obliga al alumno a mostrar exactamente el grado de dominio de la habilidad que se pretende medir
- El alumno es menos influenciado por los resultados, por la falta de ciertos aspectos informativos (no necesita memorizar información para mostrar su capacidad en ciertos procesos)

Al elaborar ejercicios de interpretación, conviene tomar en cuenta lo siguiente:

- Seleccionar material acorde con los objetivos del curso, apropiado para el nivel de experiencia de los alumnos y para la calidad de su lectura.
- Buscar material nuevo para los alumnos
- Cerciorarse de que en el ejercicio construido haya claridad, precisión y buena posibilidad de poner en juego la capacidad pretendida.