

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

ACERCAMIENTO AL MODELO PEDAGÓGICO Y A LA EVALUACIÓN COMO FORMA
DE GARANTIZAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS ESTUDIANTES EN LOS PROCESOS
FORMATIVOS Y ACADÉMICOS

Gladys Patricia Cano Ruiz

Álvaro Cuervo Montoya

Medellín, Colombia

2015

***ACERCAMIENTO AL MODELO PEDAGÓGICO Y A LA EVALUACIÓN COMO FORMA
DE GARANTIZAR LA PARTICIPACIÓN DE LAS ESTUDIANTES EN LOS PROCESOS
FORMATIVOS Y ACADÉMICOS**

La Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, de carácter oficial, se encuentra ubicada en el Barrio Buenos Aires, sector Miraflores, del Municipio de Medellín, pertenece al Núcleo Educativo 925 y a la comuna 9. Carrera 26 No. 49-70. Esta zona ha sido de mucha tradición histórica en el proceso de expansión de Medellín, y la calle Ayacucho (49) ha sido una clásica vía de comunicación entre el centro de la ciudad y el oriente antioqueño.

La Institución lleva el nombre de Gonzalo Restrepo Jaramillo, para honrar la memoria de este escritor insigne y ex ministro de Estado. Tiene como misión atender los niveles de preescolar, básica y media técnica, con especialidad en alimentos, comercio y sistemas. Para ello cuenta con talento humano, científico, pedagógico y técnico para garantizar una educación integral, fundamentada en valores de respeto, responsabilidad y solidaridad, posibilitando la construcción de un proyecto de vida digno y la adquisición de competencias comunicativas y laborales para la producción y proyección en un mundo que debe transformar.

En su visión, la Institución Educativa se proyecta para el año 2020 como líder en la formación integral de mujeres con compromiso social, competentes para la vida, con miras a una educación superior, al trabajo digno, y a la creación y administración de empresas productivas.

Para ello, el modelo pedagógico que asume la Institución facilita los procesos de aprendizaje y enseñanza; integra teoría y práctica, forma en autonomía, en construcción del propio conocimiento, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la aprehensión de las competencias necesarias para asumir el mundo académico y/o laboral con compromiso social.

La Institución Educativa ha optado por un **modelo desarrollista** al que convergen corrientes empiristas y pragmáticas que conciben la construcción del conocimiento como una experiencia individual a partir del contacto con objetos del mundo real y que asumen que la utilidad de ese conocimiento debe tenerse como un principio de verdad. El modelo entiende la necesidad de adaptar los contenidos, las secuencias y la complejidad de los mismos de acuerdo con los grados escolares y según el desarrollo mental de los estudiantes, sin dejar de lado el desarrollo de la actitud científica en estudiantes y profesores.

En la revisión del PEI de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo, hecha por los estudiantes de la Especialización en Evaluación Pedagógica, se observa el planteamiento de la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje para hacer realidad el modelo pedagógico. En esta se precisa que el **Proceso Docente-educativo** garantiza la relación de los protagonistas del proceso y sus acciones para responder a preguntas como:

¿Para qué enseñar?

¿Qué enseñar?

¿Cuándo enseñar?

¿Cómo enseñar?

¿Qué, cuándo y cómo evaluar?

La primera pregunta se refiere a los fines de la educación, al tipo de sociedad y al tipo de hombre que se pretende formar; es la primera reflexión cuando se trata de construir el modelo pedagógico de la Institución, para dar cuenta de los principios filosóficos que han de guiar la labor educativa.

La segunda pregunta se desprende de la primera y se refiere a los contenidos que han de darle significado a la educación y a la formación de esos hombres y de esa sociedad, para plasmar intenciones, propósitos y fines de la educación.

La tercera pregunta se refiere a la secuenciación y organización que deben tener los contenidos, pero esa decisión tiene que estar ligada a las preguntas anteriores, y si lo que se pretende desarrollar es capacidad y competencia, hay que recurrir a nuevas formas y concepciones de secuenciar los contenidos, pues los desarrollos actuales, su rapidez y su complejidad exigen miradas más globales y diversas para comprender la cultura.

La pregunta ¿Cómo enseñar? hace alusión a la metodología de la enseñanza y aquí es necesario saber ¿cómo se da la relación entre los estudiantes, el maestro el saber y el contexto?; dar esta respuesta implica establecer con claridad las estrategias pedagógicas propias para abordar el contenido a trabajar, los recursos y medios que se necesitan para desarrollar las actividades, las competencias y obtener los logros propuestos.

La última pregunta se expresa en tres pasos que han de ir concatenados, alude a las funciones que la evaluación debe cumplir: diagnosticar, formar y cualificar los procesos y las acciones realizadas por los estudiantes y su maestro con el fin de redimensionar y redireccionar lo que se hace y cómo se hace.

El Proceso Docente-educativo se sintetiza así:

Los contenidos: propios al desarrollo de las ciencias, de sus avances y la comprensión de su estructura: teorías, leyes, conceptos y aplicaciones.

Los métodos: facilitan la configuración, la estructuración, secuenciación a partir de la lógica de las ciencias.

La forma: el proceso de aprendizaje prima sobre el de enseñanza.

El maestro: será un guía, un orientador que facilita al estudiante el desarrollo del pensamiento, de competencias y su formación.

El estudiante: es considerado el centro del proceso y se formará en el **aprender haciendo** y el **aprender a pensar**.

Los recursos y medios: priman los instrumentos y herramientas derivadas del proceso de hacer ciencia que se adapten a las estrategias de aprendizaje propuestas.

La evaluación: se desarrolla por procesos, es cualitativa y posibilita conocer las maneras de aprendizaje de los estudiantes, como también diagnosticar las dificultades, fallas o carencias que presente el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Garantiza que se democratice la evaluación y se realice autoevaluación y coevaluación como procesos complementarios y formativos.

Al finalizar la revisión teórica del Proyecto Educativo Institucional, se observan aspectos que fortalecen y debilitan los procesos evaluativos. Entre las **fortalezas** encontramos:

Se asume la formación integral de las estudiantes con compromiso social.

El modelo pedagógico integra la teoría y la práctica y forma a sus estudiantes en la autonomía, desarrollando el pensamiento crítico.

Se pregunta por el quehacer de la educación y su significado, desarrollando estrategias pedagógicas en concordancia con los fines de la educación.

Considera al estudiante como centro del proceso.

Asume al maestro como guía y orientador.

La evaluación se desarrolla por procesos, es cualitativa y democrática.

Se tiene claramente definido el Sistema Institucional de Evaluación de acuerdo con la normatividad vigente.

Se evidencia claridad sobre los propósitos de la evaluación y los criterios de la misma.

Dentro de los **procesos a mejorar** se destacan:

No se evidencia coherencia entre los planteamientos sobre enseñanza y aprendizaje para hacer realidad el modelo pedagógico y las prácticas evaluativas que se realizan con las estudiantes.

Falta evaluación integral y trabajo en equipo por parte de los docentes.

No se evidencia transversalización de las áreas.

No se evidencian procesos de continuidad entre los grados y niveles.

No hay seguimiento y retroalimentación de los resultados que arrojan los informes escolares.

Todavía se utiliza la evaluación cuantitativa a través de símbolos y números, a pesar de lo consignado en el Proyecto Educativo Institucional.

En la media técnica el SENA califica de manera cuantitativa (1 a 5), lo que va en contravía de la escala de valoración adoptada por la Institución Educativa.

Con el fin de analizar las opiniones de las estudiantes frente a las prácticas evaluativas más frecuentes dentro de la Institución Educativa, se realizó una guía de observación con un total de 90 estudiantes del grado noveno.

Las alumnas afirman que las prácticas evaluativas en muchas ocasiones no corresponden con los temas desarrollados en clase y que las preguntas en las evaluaciones son de carácter memorístico (respuesta de 57 alumnas).

Frente a la pregunta de que si las áreas son evaluadas en clase o extra clase, las alumnas argumentan que la mayoría de las veces se evalúan tareas que se realizan extraclase (respuesta de 65 alumnas).

A la pregunta sobre el tipo de calificación, las alumnas responden que en la gran mayoría de ocasiones son calificadas mediante números y símbolos (72 alumnas).

Sobre las prácticas evaluativas las alumnas detallan en el siguiente orden la forma como son evaluadas en las asignaturas:

Exámenes (74)

Tareas (65 alumnas)

Revisión de cuadernos (45 alumnas)

Participación en clase (40 alumnas)

Respecto a los aspectos positivos en las prácticas pedagógicas y evaluativas, las alumnas argumentan que son positivas las actividades de refuerzo y los planes de mejoramiento que se programan a nivel institucional cada periodo (55 alumnas).

Teniendo en cuenta el análisis anterior, la pregunta que emerge dentro del grupo de investigación, es la siguiente:

¿Cuáles son los imaginarios de las estudiantes del grado noveno (9) de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo respecto a las prácticas evaluativas de los docentes y cómo influyen estas en los procesos formativos?

Una forma de acercarnos a responder este interrogante es conocer las características sociales, culturales y económicas de la población estudiantil que alberga la Institución educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo. Así que se realizó una encuesta que permitió además conocer los sueños, expectativas y realidades de las estudiantes para ponerlas en contexto con los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas que se dinamizan en la institución educativa.

El estamento estudiantil de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo es de género femenino, con una población de 2.000 jóvenes que se forman en las medias técnicas: alimentos, comercio, informática-redes y académica. Se tomó como muestra un total de 200 alumnas del grado 9.

Se constató que sólo el 29% de doscientas estudiantes tiene edad para estar en el grado noveno y que el 71% se encuentra en edad extraescolar; sin embargo, cursan el grado con las mismas garantías que las demás compañeras.

Las estudiantes que llegan a la institución provienen de distintos barrios y sectores de la ciudad. El 46% de la población estudiantil del grado noveno vive en los barrios Buenos Aires y Caicedo; el 33% procede del barrio La Milagrosa; el 12% del barrio Pablo Escobar; el 5% de los barrios Villa Hermosa y Enciso; de San Diego se desplaza una estudiante, que equivale al 0.5%

y, finalmente, del Corregimiento de Santa Elena, 5 jóvenes. Es importante aclarar que la mayoría de estudiantes provienen de sectores altamente afectados por violencia e inseguridad.

Las estudiantes en un 94.5% manifiestan vivir con de tres a seis personas y generalmente se encuentran entre ellas mamá, papá o ambos. También viven con sus abuelos, hermanos, hermanastros. Otras provienen de hogares de paso. El 5.5% viven con una y dos personas.

Un número considerable de estudiantes, que equivale al 62%, manifiesta vivir en casa propia. Se debe tener en cuenta, aunque no esté reflejado en la encuesta, que algunas de ellas viven con abuelos, tíos o con personas que las cuidan.

El análisis nos muestra que los padres de familia no tienen una profesión definida, solamente el 1% de los papás y el 0.5% de las mamás tienen un pregrado; el 31% de los papás se ubica en empleos de oficios varios, mecánicos, electricistas, mensajeros y vigilantes, entre otros; el 21.5% de las mamás se ubican en empleos de oficios varios, confecciones, domésticas, cosmetólogas, operarias.

El 3.5% de los papás son docentes y el 1.5% de las mamás son madres comunitarias; el 1% representa a un discapacitado y a un pastor; el 22.5% de los papás son independientes y las mamás con labores independientes representan el 3%; sólo en un 7.5% los papás son pensionados, mientras que las mamás no tienen pensión; las estudiantes en un 17.5% no manifiestan ninguna profesión en sus padres y un 30% en sus madres; el 0.5% desempeñan la minería y el 6.5% de las mamás son secretarías.

El ingreso al sistema de salud en el Sisbén es del 18.5% y el 38% no responden, aspecto que hace pensar que el acceso al empleo informal tiene un porcentaje considerable en las respuestas de esta encuesta; le siguen vinculaciones a Sura, con el 16%, Saludcoop con el 13%,

Comfenalco con el 5%, la Fundación Médicopreventiva con el 3.5 % y el ingreso a la nueva EPS con el 4%.

Los deportes son unas de las aficiones que tienen las estudiantes, aunque el 29% manifiesta no practicar ninguno. Se puede decir que algunas de ellas piensan que los deportes sólo tienen categoría de competencia. El fútbol se destaca, con un 30.5% en su práctica, a pesar de ser femenina la institución; le sigue el baloncesto, con un 18.5%; el tenis y el balonmano representan el 10%; los aeróbicos tienen el 7%, les sigue el patinaje con el 4.5% y sólo al 0.5% le gusta los bolos.

A las estudiantes de la Institución, según la estadística anterior, les gusta estar en actividades deportivas, les agrada relacionarse con otras personas, aspectos que son una fortaleza para ellas. Cabe resaltar que tres estudiantes representan al municipio a nivel del departamento y del país.

De esta muestra del grado noveno, el 41.5% afirma no realizar ninguna actividad artística, mientras que el 18.5% no responde. El 35% se inclina por el dibujo, mientras que el 5% por el baile.

El gusto por la música es variado. El reggaetón ocupa el 16%, mientras que la salsa es la música más escuchada, con el 39%; les siguen el rock y rap, con el 12%. Los géneros menos escuchados son los románticos, 8.5%, el pop, 7.5%, y la música clásica, con un 5%.

La tendencia de la moda es variada en las estudiantes de la Institución, con una tendencia del 41% a vestirse sencillamente, sin ningún estilo específico.

Las estudiantes tienen diversos sueños, aunque el 3.5% no responde la encuesta; se visualiza según las respuestas que el 61.5% manifiestan estar en un grupo religioso y, finalmente, entre los gustos deportivos y culturales se manifiesta un 35%.

El 72.5% de las estudiantes desean llegar a la universidad para profesionalizar sus estudios; el 21.5% al no responder este punto hace pensar que no tienen los recursos necesarios para llegar a la universidad o simplemente no desean continuar estudiando; algunas estudiantes, que equivalen al 5% piensan solamente conseguir un trabajo y el 0.5% desean ser bailarinas.

A partir de estos planteamientos, el equipo investigador realizó un modo de autobiografía, donde se pudo evidenciar que el rol del maestro y sus prácticas a la hora de evaluar han cambiado muy poco. Remontándonos a nuestro tiempo de escuela, encontramos unos docentes con una brecha generacional bastante amplia en comparación con los alumnos, el temor a hablar se hacía evidente, no había ninguna postura contradictoria dentro del aula, simplemente porque la sanción (que llegaba incluso a maltrato físico) no daba espera. La organización del aula, semejante a la actual, nos ponía unos de espaldas a otros, una postura de recepción pasiva de cuanto transmitía el maestro. Interactuar con el par era interpretado como un brote de indisciplina que había que controlar. Así, el trabajo en grupo era casi nulo y se reducía a ‘seguir en estricto orden las instrucciones dadas por la autoridad’.

La hora de la prueba (que era de carácter sumativo –cuantitativo– en la mayoría de casos) se convertía en un total régimen de terror: no hablar, no murmurar, no mirar al compañero, hacía parte de las instrucciones que se daban al comienzo y durante el desarrollo del examen. El cuaderno, compañero permanente, se convertía en ese instante en un verdadero enemigo, no se podía ni siquiera ojear. El silencio del aula, junto con el constante repiquetear de los minutos, transformaba aquella escena en una película de total tensión, que se añadía al capítulo que se vivía en casa días antes de la prueba, cuando nuestros padres irrumpían justamente a la hora del juego (lo poco que quedaba), para decirnos: “Venga, pues, le pregunto la lección”. Un verdadero calvario, si se tiene en cuenta que no había forma de decirla con nuestras propias palabras, ya

que era un ejercicio de memorización, un juego de retahílas sin sentido para una mente que solo quería jugar y divertirse. Así fueron pasando largos y tediosos años (6 para quienes tuvieron la fortuna de ir al preescolar). Pero lo peor apenas estaba por llegar...

Al paso dramático de la niñez a la adolescencia, se sumaba el cambio traumático de la escuela al colegio. En esa época no había ninguna fusión de establecimientos, solo lo que llamaban 'convenios' que, a la postre, no garantizaban que los niños estudiaran donde querían, sino donde 'alcanzaran un puesto', el cual ya estaba restringido por múltiples factores, entre los cuales el 'boletín de calificaciones' jugaba un papel primordial. En este punto, se empieza a dibujar la gran influencia que tenía y tiene la forma como se evalúa y sus resultados.

El contacto con el maestro era casi nulo; se limitaba al momento del aula, había muy poco tiempo y menos voluntad para establecer algún vínculo que fuera más allá de lo estrictamente académico.

¿Quiénes fueron nuestros maestros? Con algunas excepciones (pero tal vez lo suficientemente profundas como para elegir esta profesión), eran inflexibles y autoritarios. Se paseaban por corredores y salones alardeando de su poder, su estricto silencio, que solo se rompía con el "NO", era lo suficientemente contundente como para cortar de tajo cualquier otra palabra cercana o con algún asomo de afecto. Las personas de nuestra generación podrán contar de manera anecdótica todas estas experiencias e impases que se vivieron en torno al ámbito escolar y que nos marcaron por el resto de la vida.

¿Quiénes éramos los alumnos? No es difícil detallar qué tipo de alumno se visualiza en este contexto. Nosotros (los alumnos de esa época) fuimos formados en un ambiente de mucho temor e incertidumbre, algunos conservamos ciertas secuelas de esta experiencia: temor a

enfrentarnos a un grupo, inseguridad, miedo a las pruebas, distanciamiento de la academia, dificultades para expresar de manera verbal y escrita los puntos de vista propios, fobia a algunas materias (matemáticas, por ejemplo, está dentro de las primeras). Hoy, en nuestro rol de maestros, queremos cambiar este panorama y propender por una educación más justa y equitativa en donde la evaluación en lugar de ser utilizada para segregar, contribuya a mejorar los procesos a través del trabajo en equipo.

Hasta ahora se ha analizado solo una parte del clima escolar que se vivenció en la propia época de estudiantes; ahora se pasará a revisar el contexto social en el cual estaba (y continuando estando) la escuela.

La época de los 1980s y 90s estuvo enmarcada dentro del conflicto armado y el narcotráfico; los barrios se convirtieron en escenarios de sangre y violencia. Los jóvenes aportaron el mayor número de víctimas cuando ser adolescente era todo un riesgo. Para la juventud de esa época fue difícil enterrar amigos y familiares.

La escuela se vio profundamente afectada por este fenómeno. Era común ver a los compañeros, de un día para otro, convertirse en matones a sueldo de grupos al margen de la ley, quienes los esperaban afuera de las instituciones educativas, para darles indicaciones o pagarles por algún trabajo, mientras que las niñas y adolescentes exhibían sus mejores prendas en algo así como una pasarela, donde lo que primaba era estar a la última moda, andar en compañía del “chico malo” del barrio en una moto de alto cilindraje.

A pesar de las cantidades de dinero que se movían alrededor de estas actividades delictivas, las comunidades seguían teniendo altos índices de pobreza, la deserción escolar era frecuente, ya que para los padres y acudientes era difícil satisfacer la subsistencia y otras necesidades de los

jóvenes y también las demandas educativas (matrícula, mensualidad, uniformes, útiles y refrigerios). Este era el escenario habitual de la escuela, sin embargo esta se mantenía al margen del conflicto, tratando de evadir su responsabilidad frente a lo que estaba pasando, tal vez por miedo, pero mucho más por indiferencia. Los jóvenes que lograron permanecer en el escenario educativo se veían enfrentados a otro tipo de violencia, la que se da al interior de la escuela, la que conlleva a los estudiantes a competir de manera desleal por una nota, por el concepto favorable de los profesores, la que lleva a distanciarnos del otro, a hacernos los ciegos frente a sus necesidades. Para nadie era importante que un alumno no tuviese qué comer o como llegar a la escuela, o si había enterrado a un pariente; lo que importaba eran los resultados escolares, que no eran más que la nota impresa en un boletín de calificaciones.

¿Qué se evaluaba? La respuesta no dista mucho del panorama actual; en ese momento, como hoy, lo que se evaluaba eran contenidos, datos, estadísticas, fechas, resultados, lugares, nombres de personalidades, batallas y conquistas externas, mientras que las propias se estaban perdiendo.

La tensión aumentaba cuando se aproximaban las pruebas ICFES, se sabía que el desempeño en ellas era algo así como un pasaporte al ‘éxito’; había presión por parte de docentes y directivos, porque en ese momento, al igual que ahora, el resultado jerarquizaba no solo a los estudiantes, sino también a las instituciones educativas.

Las notas eran de tipo cuantitativo; se evaluaba con números, promedios y porcentajes. La opinión del alumno no tenía injerencia en ningún ámbito escolar. No existía el gobierno escolar, ni comités que velaran por la transparencia del proceso evaluativo, ni educativo en general. Era la voz suprema del docente, frente a la del alumno o padre de familia.

Existía un total distanciamiento de la escuela hacia la comunidad educativa; la presencia del padre de familia o acudiente ponía en riesgo el desempeño del menor. Esto hacía muy pobre la participación de los estamentos, ya que se limitaba solo a contribuir con recursos para un evento especial o situaciones muy particulares.

Los jóvenes se mataban afuera, mientras que dentro de la escuela los docentes se preocupaban por el largo de la falda del uniforme, la apariencia física de los estudiantes y su “rebeldía”, sin percatarse que esto no era más que respuesta a lo que se vivía una vez salían de las aulas y se topaban con la penosa realidad.

Aquellos que logramos culminar con éxito el paso por la educación media y sobrevivimos a la cruenta batalla que se dio en los barrios de la ciudad, se vieron cara a cara con otro tropiezo, el ingreso a la educación superior. Las aspiraciones no podían ir más lejos que una universidad pública, pero no era tarea fácil el acceso.

Hoy, pese a las vicisitudes, se está del otro lado, desde dos perspectivas muy diferentes, la del directivo y la del docente, pero con algo en común, el deseo de cambiar un poco la historia o más bien el presente. Creemos en el peso que tiene la educación para alcanzar este objetivo y por ende la importancia y trascendencia de las prácticas evaluativas para lograr un aprendizaje para la comprensión y transformación, lo cual no se consigue enseñando unas disciplinas alejadas de la realidad; todo lo contrario, a través de la interiorización progresiva de los valores sociales y el desarrollo a escala humana.

A lo largo de esta autobiografía se han considerado, entre otros, aspectos tales como organización del aula, ambiente evaluativo, valoración de los aprendizajes, comunicación estudiante-maestro, contexto social. En estas líneas abordaremos la forma como aprendemos y

nuestras potencialidades. Para ello resulta pertinente analizar la forma en que se van asimilando los aprendizajes de acuerdo con nuestras etapas de desarrollo y como la escuela ha influenciado en este aspecto, facilitando o entorpeciendo el proceso.

¿Cómo aprenden los niños? Desde sus primeros años, los niños requieren de la **participación activa y constructiva** en su propio aprendizaje, deben construir sobre su deseo natural de explorar, de descubrir y entender las cosas nuevas. Sin embargo, pese a lo reciente que es en nuestro país la educación inicial, incorporada por primera vez en 1976 al sistema educativo colombiano, la educación preescolar y en general la educación básica se contraponen a este principio cuando convierten a los estudiantes en oyentes pasivos por largos periodos de tiempo, interactuando con cartillas donde solo se decodifica y transcribe un texto, en lugar de estimular las actividades manuales e investigativas.

Aprendizaje como actividad social. El niño por naturaleza disfruta de la compañía de sus pares, se evidencia en todas sus actividades el deseo constante de participar activamente del grupo. La escuela relega esta característica natural estimulando el trabajo individual, la competencia por una nota, el aprendizaje alejado de la discusión y del trabajo en equipo. Este tipo de educación no permite que el estudiante direcciona su propio aprendizaje a través de la toma de decisiones sobre qué aprender y cómo hacerlo, así como las metas que aspira alcanzar. Es importante recordar que los niños y niñas a través de sus pares adquieren hábitos, costumbres, vocabulario e ideas de los miembros de la comunidad en la que crecen.

La escuela que valora la actividad social del individuo debe alentar el trabajo colaborativo, donde los recursos sean compartidos, se expresen opiniones y se evalúen los argumentos de otros estudiantes. Además se debe motivar la vinculación de la comunidad al escenario educativo.

Aprendizajes significativos. En este aspecto la escuela ha encontrado sus mayores tropiezos. El estudiante de ayer, como el de hoy, pocas veces entiende el propósito y utilidad de lo que aprende y estos “aprendizajes” se alejan cada vez más de la comunidad a la que pertenece, no reflejan las características sociales y culturales de los estudiantes. “No es posible entender, recordar o aprender algo que es completamente extraño” (Vosniadou, 2000, p.15).

Para dar significado al conocimiento el docente debe activar el conocimiento previo, con el fin de usarlo para aprender, entender y resolver las posibles inconsistencias internas, reestructurar los conceptos previos y guiarlos hasta la adquisición de conocimientos maduros. Con esto se entiende que la adquisición de conocimientos y su posterior valoración no es simple cuestión de quien imparte un saber, sino de quien desde la otra perspectiva (estudiante), verifica su comprensión, enmienda sus propios errores, se autoevalúa, pero también establece sus propias metas de aprendizaje.

Es de especial importancia crear el mejor ambiente para el desarrollo infantil tomando en consideración las diferencias individuales y motivacionales. Dirigir al estudiante a preguntas y problemas que estimulen el pensamiento. Así mismo crear espacios que ayuden a los niños a creer en sí mismos y en sus propias potencialidades.

Comprender más que memorizar. La verdadera comprensión permite poner en contexto lo que se ha aprendido y aplicar los nuevos aprendizajes a la solución de problemas del mundo real, y a su vez conlleva a transversalizar los saberes. Lo anterior no es posible si la información es memorizada de forma superficial, ya que fácilmente se olvida. Este camino hacia la comprensión implica también asignar tareas coherentes, dar el tiempo suficiente para entender la

información nueva, llevar el nuevo aprendizaje a la práctica cotidiana e interdisciplinar, acceder a material, recursos variados y, lo más importante, motivar la retroalimentación del aprendizaje.

Integración interhemisférica. La educación, tal como la hemos entendido hasta hoy solo ha dado relevancia a los conceptos lingüísticos, matemáticos y lógicos (competencias del hemisferio cerebral izquierdo); sin embargo, el ser humano requiere ser estimulado en su imaginación, en su gusto musical y artístico, en la necesidad de autocontrolarse, autodirigirse, autoevaluarse y, en su capacidad de verse así mismo, modificar sus conceptos y conducir su comportamiento (metacognición).

Así que, además de las habilidades y competencias mencionadas anteriormente, el docente debe abordar la educación como un escenario social donde sus protagonistas comparten significados. En este aspecto, cobra especial importancia el concepto de metacognición, el cual hace referencia a la importancia que tiene la reflexión de los estudiantes sobre sus propios saberes y la forma como se producen no solo los conocimientos, sino también los aprendizajes. La metacognición aborda la concientización, el control y la naturaleza de los aprendizajes. Para ello es importante tener en cuenta:

El desarrollo de experiencias de aprendizaje adecuadas.

Cada persona tiene, de alguna manera, puntos de vista metacognitivos, a veces de forma inconsciente. Sin embargo, el método utilizado durante la enseñanza puede motivar o desalentar las tendencias metacognitivas de los estudiantes.

Una vez abordada la forma como aprenden los niños se pasará a otro aspecto: ¿Cómo aprenden los adolescentes? La adolescencia es una etapa que se caracteriza no solo por los cambios corporales que experimenta el sujeto, sino también por la forma como percibe el mundo.

El sujeto adolescente tiene acceso a nuevas formas de pensamiento, existe una comprensión distinta de los fenómenos que suceden a su alrededor, hay mayor autonomía y rigor en su razonamiento. A esta forma de pensar que emerge se le denomina **operaciones formales**. Es importante entender que los aprendizajes adquiridos no se limitan a cambios de conducta, sino que implican una transformación significativa de las experiencias y una mayor interconexión de los conocimientos preexistentes, los cuales llevan a su vez a una organización jerárquica y lógica de cada concepto y a la inclusión de otros nuevos.

Se evidencian **avances en las estrategias y habilidades** referidas a la **capacidad de razonar** tanto de forma inductiva como deductiva, y a la habilidad para plantear y comprobar hipótesis y sistemas de creencias por sí mismo.

Tomando en consideración estas características, la escuela y el entorno deberían crear el mejor ambiente para el desarrollo adolescente; sin embargo, en la práctica no se favorece la capacidad de argumentación ni las habilidades para la resolución de problemas. El estudiante no es tenido en cuenta en los procesos de selección de información relevante, identificación de objetivos, planificación y elección de estrategias evaluativas. De modo similar, la escuela no prepara a los estudiantes en técnicas ni hábitos de estudio que les permitan obtener mejores resultados en términos de aprendizaje.

El adolescente se ve orientado de manera constante a la **interacción con sus pares y con las redes sociales**, mientras que en el ambiente escolar hay una marcada atmósfera individualista. De ahí que la escuela debe revalorizar el trabajo grupal como posibilidad de lograr una comunicación que integre a cada individuo como participante activo en una comunidad de aprendizaje.

Para finalizar, la preocupación constante de nuestra sociedad es que lo que aprendan los jóvenes les sirva al instante; esto está cada vez más relacionado con la vida laboral y económica. Sin embargo, resulta contradictorio el hecho de que esta misma sociedad es la primera en desvalorizar lo que se enseña en las escuelas. A lo anterior se suma la creciente situación de violencia que se vive dentro y fuera del entorno escolar, tema ya abordado en la segunda fase de la escritura investigativa.

¿Cómo aprenden los adultos? Aprender es una necesidad apremiante de los seres humanos en todas las etapas de su vida. En el adulto existe un **reconocimiento contundente de la necesidad de aprender**, lo cual asume con motivación y compromiso. Para el logro de los objetivos de aprendizaje es necesario que el adulto se sienta actor, superando metas y objetivos que se pone a sí mismo, reconociendo que lo que está aprendiendo es asequible y vale la pena para cualificarse dentro de la sociedad. De igual manera, hay aspectos que pueden convertirse en tropiezos para alcanzar el aprendizaje:

El bagaje experiencial. El adulto en ocasiones se muestra reacio a aceptar e integrar ciertos aprendizajes que pueden cuestionar planteamientos que consideraba inamovibles.

Dificultad para realizar procesos mentales abstractos, lo que sucede sobre todo a personas con carencias formativas.

Interferencias emocionales.

Problemas para aceptar las observaciones.

Disminución de facultades físicas o intelectuales. Problemas visuales, auditivos o de retención de información.

Abordar la forma como aprendemos durante nuestra vida nos permitió entender que la capacidad de adquirir nuevos conocimientos y experiencias permanece intacta en el ser humano. Sin embargo, factores como la motivación, las características sicofísicas, la familia, el entorno social y educativo, pueden influir notoriamente sobre estas adquisiciones. En un plano más personal y con el fin de dar respuesta a la pregunta que nos convoca en esta fase autobiográfica sobre **¿cómo aprendo yo?**, nos remitiremos a aquellos aspectos que hacen que sea posible un aprendizaje significativo. El equipo coincide en afirmar que aprendemos dentro de un **clima de confianza, seguridad y de propia valía**. Al respecto, este escrito permitió recordar situaciones que menguaron la autoconfianza dentro del salón de clase: reclamos, regaños e incluso burlas por parte de los docentes afectaron el desempeño en algunas asignaturas. Situaciones como estas nos ayudan a pensar en el componente afectivo en la educación. “Educar es también dar espacio y tiempo al otro, es reconocerle al otro el derecho a cometer sus propios errores por grandes que sean” (Mélích, 2006, p. 33).

Aprendemos en un espacio libre de imposiciones. Aprendemos ensayando y cometiendo errores. En estos aspectos no solo nos referimos a la necesidad apremiante de negociar, dialogar y llegar a acuerdos en la relación maestro-estudiante, sino también de crear en el aula situaciones que nos obliguen a pensarnos, a narrarnos de manera distinta, donde el mundo ‘dado’ a través de los textos o cartillas sea visto de otro modo, en otras circunstancias, ya que estamos ‘siempre en situación’ (Jaspers, 1983).

Nuestra etapa escolar estuvo marcada por la rigidez, el silencio y la disciplina. En pocas ocasiones se nos permitió debatir los argumentos escuchados o expresar las formas propias de ver el mundo.

Aprendemos de la realidad observada, de los acontecimientos significativos y cercanos. Con algunas excepciones, los conocimientos eran impartidos en el aula, los textos ‘sugeridos’ no daban pie a ninguna discusión, puesto que todo el grupo trabajaba al unísono la misma unidad, los mismos contenidos. En la actualidad, reflexionamos sobre lo valiosa que hubiese sido una visita guiada a un museo, a una biblioteca, al centro de la ciudad, o la visita de un personaje de la comunidad a nuestras aulas. Hoy se cuenta con mayores recursos; sin necesidad de desplazamientos de los alumnos, el docente se debe atrever a buscar nuevas y motivantes formas de transmitir el conocimiento.

Por último, vale la pena resaltar que aprendimos y seguimos aprendiendo de aquellos seres sensibles frente a nuestras circunstancias, frente a nuestra felicidad, temor y sufrimiento. Que configuran el mundo a través de palabras próximas como: ayuda, confianza, tacto, alegría, escucha, solidaridad, tolerancia, comprensión, humanidad.

Luego de concientizarnos de la manera como aprendemos, abordaremos nuestras potencialidades. Gracias al test propuesto en el módulo de evaluación del aprendizaje, rastreamos las características y potencialidades de ambos integrantes del grupo y encontramos:

Inteligencia verbal/lingüística. En este tipo de inteligencia se aprende mejor leyendo, escuchando y viendo palabras; hablando, escribiendo y debatiendo. Se incluye también la habilidad para manipular la sintaxis o significados del lenguaje, o usos prácticos de este.

Inteligencia intrapersonal. La inteligencia intrapersonal está asociada al **acceso a la propia vida emocional y sentimental.** Es, por lo tanto, la facultad de la persona para conocerse a sí misma.

Inteligencia interpersonal. La capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas.

Inteligencia lógico matemática. En este tipo de inteligencia se aprende mejor usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto. Se observa sensibilidad para realizar esquemas y relaciones lógicas, abstracciones y planteamientos de elementos aritméticos (Gardner, 1983).

El anterior ejercicio investigativo, además de ofrecer pistas acerca de las variadas formas de inteligencia que se pueden desarrollar en los seres humanos, develó la necesidad apremiante de reflexionar sobre el propio trabajo pedagógico; aquel que se realiza cada día en el aula y en la escuela, que en muchas ocasiones se vuelve un ejercicio mecánico e inconsciente. Al respecto, Freire (1990) afirma:

El momento fundamental en la formación de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la práctica del mañana. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con el hacer en el aula. (p. 40)

En otras palabras, el ejercicio de asumir la praxis como objeto de investigación debe ser una tarea constante de las instituciones educativas, así como lo es la conformación de comités de promoción, de calidad, de convivencia y otros estamentos creados por el afán de dar respuesta a las directrices emanadas de los entes educativos.

En la actualidad, esta reflexión crítica del ‘hacer docente’, cuando se presenta, se limita a conversaciones informales sobre el comportamiento de los estudiantes en clase, su negativa a aprender, sus dificultades comportamentales, los bajos resultados evidenciados en las pruebas y el ausentismo familiar. Discurso que se basa generalmente en el deber ser de los estudiantes.

Por otro lado, los directivos docentes, en alto porcentaje, consideran pérdida de tiempo generar estos espacios reflexivos que permitan configurar una posición investigativa desde el trabajo pedagógico en las aulas de clase y en el contexto social en que actúa el maestro. Esta actitud obedece también a los requerimientos constantes de las entidades educativas que imprimen un tono de “cientificidad” a cada formato, directriz, planilla o proyecto que debe ser desarrollado en la institución educativa, además de un exagerado afán por cumplir con las semanas efectivas de clase.

En el ámbito escolar siempre ha estado ausente la pregunta por el quehacer pedagógico; se nos ha mostrado que la práctica docente viene encapsulada en decretos, leyes, normas. Es como si bastase aprender la Ley General, los diversos planes de estudio y una que otra técnica para mantener la disciplina, para que como por arte de magia se revele ante nosotros el camino hacia el aprendizaje eficaz de los estudiantes. Lo anterior tiene origen en algunas concepciones de enseñanza que interpretan el conocimiento como algo acabado y definitivo. El aprendizaje como repetir fórmulas y definiciones, para su memorización. La investigación, indagación y exploración como algo muy difícil, que solo pueden hacerlo personas muy dotadas intelectualmente.

Las anteriores concepciones han tenido efectos negativos en el ámbito educativo, no solo evidentes en el desempeño de los estudiantes en el clima escolar, sino también en el sistema de relaciones establecidas por los docentes, que van mucho más allá de actos observables y que involucran valores, saberes, formas de ser, de hablar, de pensar, de concebir al ser humano. Es común que los docentes, ante la propuesta de hacer transformaciones significativas en la enseñanza, argumenten temer por los ‘vacíos’ que les puedan quedar a los estudiantes; sin

embargo, se corre el riesgo de que la palabra ‘vacío’ se entienda como el no darles un cúmulo de contenidos de los que deben ‘dar cuenta’ mediante diversas técnicas evaluativas.

Por otro lado, la literatura existente en el campo educativo aborda el término ‘maestro investigador’, que en muchas ocasiones produce en los docentes inconformidad y rechazo, probablemente por las acepciones científicas que trae consigo y porque en nuestro país siempre se han hecho públicas las críticas al sistema escolar a través de distintos poderes. Señalamientos que van desde las condiciones personales y familiares del docente, hasta la calidad de su preparación, basados en la interpretación de los exámenes practicados a los estudiantes. Estos debates escapan al propósito de este escrito; sin embargo, inciden en la identidad, formación y desempeño de los educadores.

¿Cómo se podría asumir entonces el término ‘maestro investigador’?, se podría entender como aquella persona que dentro de su práctica docente tiene espíritu de indagación y autocrítica, que busca encontrar sentido al ejercicio cuestionándose por los intereses de los estudiantes, por las necesidades en cuanto al docente que ellos mismos reclaman, los desafíos frente a la transformación de la realidad y el cambio social. Cuando pensamos que el docente es el profesional que más tiempo pasa con los niños y jóvenes, se hace evidente el compromiso social de la profesión, la necesidad de hacer un alto en el camino para observar la realidad del barrio, de la comunidad; un alto que movilice el pensamiento y lo haga capaz de sentarse al lado de los estudiantes; que muestre su rostro, propicie el encuentro; que hable poco y escuche mucho; que se acerque a las familias, las interroge y a la vez las comprenda; que pueda desdoblarse para actuar en un medio complejo y cambiante.

Visto desde esa perspectiva, ser maestro investigador se entiende, se justifica y se hace posible en la medida en que rescate el aula como espacio para construir saber pedagógico; que en ningún momento sea unidireccional; por el contrario, que reconozca las conjeturas e interpretaciones que del mundo hacen también los estudiantes. De igual manera, que entienda la importancia de la conformación de comunidades de aprendizaje, ya que el espíritu investigativo no es una cualidad o una forma de ser que se agrega a la de enseñar o sea condición particular de un maestro, sino que es la naturaleza misma de la práctica docente.

Por otro lado, es necesario entender que la práctica educativa requiere que los docentes dominen su disciplina, superen los esquemas centrados en la información y la memoria, y que con metodologías activas ofrezcan a los estudiantes herramientas necesarias para comprender el mundo a través de diversos lenguajes, aprender a vivir con los demás y eliminar barreras que impidan participar de los progresos de la humanidad. El maestro comprometido con su quehacer entiende que es diverso no solo el saber de cada estudiante, sino también sus modos y fuentes de motivación. Por eso está en la obligación de actualizar sus conocimientos y desarrollar de forma constante habilidades y actitudes que le permitan responder efectivamente a los retos.

Este escrito autobiográfico no pretende hacer ver al docente como un ser sobrenatural, dotado de poderes. Simplemente recurre al análisis de la propia práctica pedagógica para producir cambios y transformaciones que generen una nueva relación con el conocimiento, con el entorno educativo, con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto vale la pena señalar los argumentos de Sacristán (2011), quien afirma que

El profesor debe estar acorde con esas condiciones exigidas por una nueva filosofía del alumno. Entonces lo que tenemos que hacer no es reinventar, sino rescatar el discurso pedagógico progresista y adecuarlo a las circunstancias actuales. Claro, pero quien predicó que la escuela

debía ser científica, igualitaria y solidaria tiene hoy razón más que nunca y este discurso ha desaparecido de las normas ISO, de las pruebas PISA y del debate educativo cotidiano. (p.11)

En esta escritura investigativa se realiza un análisis sobre la cultura evaluativa en el ámbito escolar. Es así como emergen diferentes concepciones y posturas frente a este tema tan trascendental.

La escuela es el espacio público donde el fracaso escolar adquiere visibilidad. Es el escenario en el que ese fracaso toma identidad, adquiere nombre propio y se muestra. Es la escuela la que tiene el poder de decidir quién fracasa y quién tiene éxito. (Perrenoud, 2008, p. 30).

Desde esta perspectiva nos acercamos a una reflexión clara sobre el papel que juega la evaluación en el contexto educativo. Nos pone a viajar en la máquina del tiempo, cuando en el rol de alumnos fuimos estigmatizados o alabados por causa de una nota o la opinión que sobre nuestro desempeño escolar tuvo algún docente. En realidad, “la máquina del tiempo” a la que se hace alusión, es solo un lugar estático, frío, silencioso y tedioso...Un aula cualquiera en una escuela cualquiera.

Es desafortunado pensar que después de tantas reflexiones, tantos decretos, tantos recursos, la forma en que evaluamos continúa estática o, peor aún, ‘fragmentada en múltiples parcelas’, las cuales tienen en común los siguientes elementos:

La marginalidad a la que se ve expuesto el alumno que “fracasa”, quien en la mayoría de casos termina siendo el alumno señalado por problemas de conducta.

La ruptura de la comunicación. Es común encontrar en estos estudiantes familias ausentes, quienes optan por dejarlo ‘a su suerte’ o instituciones que marginan a las familias de los

estudiantes. Frente a este aspecto cabe destacar que al no permitirse el debate, la sana contradicción en los mecanismos de evaluación, ésta pierde su verdadera esencia.

“Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presentan debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2009, Decreto 1290. Artículo 3. Numeral 3).

Evaluación abordada desde una sola mirada maestro-alumno: los mecanismos de evaluación solo son reconocidos como válidos si proceden del maestro hacia el alumno. Toda situación que se presente a la inversa tiende a ser entendida como sublevación, rebeldía e intromisión. Al respecto, cabe añadir que todo intento por establecer mecanismos de evaluación a los docentes ha sido frenado: el docente no quiere, ni acepta ser evaluado al interior de la institución educativa, ni mucho menos a nivel estatal.

Aprendizaje vs. evaluación. Tanto alumnos como maestros no tienen una idea clara de para qué y por qué se evalúa. Los primeros conciben que se aprende para el momento de la evaluación, el aprendizaje queda reducido al momento de la prueba. Los últimos utilizan la evaluación como lista de ‘cotejo’ (se hace mucho con el que aprueba, se marca como ‘apto’; el que reprueba, en la mayoría de casos no cuenta con otra opción que ser ‘el perdedor’).

Evaluación como ejercicio instrumental. A pesar de las múltiples concepciones que se han tenido acerca de la escala de valoración, que han pasado por convenciones en colores, escalas numéricas, símbolos, hasta las que se aplican en la actualidad, todas terminan por convertirse en formas de evaluación cuantitativa-instrumental. Vale la pena resaltar que “la calificación no reemplaza, ni es sinónimo de evaluación, sino que expresa sus resultados” (Elola, N. & Toranzos, L., 2000, p.15).

La institución educativa no se autoevalúa. “¿Qué pasaría si, aun admitiendo que la educación es la solución de muchos problemas, tuviéramos que aceptar que la educación, cierto tipo de educación, es también el problema?” (Ospina, 2011, p.2). La dinámica escolar no se concibe como objeto de auto-evaluación; algún tipo de acercamiento a su dinámica interna es considerado como amenaza, esto frena las posibilidades de avanzar de manera positiva en todos los procesos, incluyendo la evaluación. La experiencia nos ha mostrado las dificultades que se encuentran con los docentes cuando se pretende realizar dinámicas para observar y ser observados, cuando se buscan mecanismos para conformar grupos de estudio entre docentes y dialogar saberes.

Otro punto neurálgico dentro del contexto escolar, es la concepción de inclusión. Desde la Ley General de Educación se busca que todos los estudiantes, incluso aquellos con necesidades educativas, se acerquen a la dinámica interna de la escuela. Esa Ley establece que la educación para personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. Sin embargo, las prácticas evaluativas son homogéneas; en general no existen planteamientos evaluativos integradores que valoren los logros para grupos poblacionales diversos.

Hoy no solo es el alumno que ‘fracasa’ el que queda excluido, sino también la escuela a la que pertenece, la comunidad donde está inmerso. Como lo afirma Di Franco (1997), la historia de la educación puede ser analizada como la historia del fracaso de los grupos más carenciados, pese a la promesa de inclusión en el sistema educativo. Fracaso que devuelve a los sujetos a su lugar social en su destino de exclusión (p. 6).

Sin embargo, la responsabilidad no solo es del docente; paradójicamente, la legislación educativa se quedó en el estilo evaluativo que dice haber abolido: desde la Ley 115 de 1994 se

aborda el término evaluación directamente asociado con vigilancia, control e inspección; se desdibuja la evaluación procesual cuando contempla la evaluación al final del proceso. Por otro lado, sería muy importante tener en cuenta que si el Proyecto Educativo Institucional corresponde a una mirada particular de las instituciones educativas, la evaluación también tendría que obedecer a un contexto específico.

Las pruebas Censales y pruebas ICFES que se realizan cada año en nuestro país, han sido reestructuradas según los entes educativos pero esta estructuración, más de forma que de fondo, continúa teniendo un tinte de evaluación cuantitativa cuando el alumno examinado tiene en frente variadas preguntas con única respuesta verdadera.

Cuando se pretende analizar los causales de deserción, repitencia e incluso problemas de aprendizaje, aparece el elemento evaluativo como factor condicionante del proceso de enseñanza. Por esto las lecturas abordadas suscitaban algunas inquietudes que tenían estrecha relación con la forma como se concibe la evaluación, el poder que sostiene dentro del clima escolar y del que el docente hace uso, aunque no se lo proponga, para ‘controlar, dirigir, homogenizar e incluso dominar’. Otras preguntas emergentes nos llevaron a pensar en la forma como se concibe ese estudiante, su relación con el conocimiento impartido pero, sobre todo, como percibe, se apropia y ‘entra en el juego’ de ser evaluado, de ser observado, de ser estandarizado. Es importante entender que el estudiante tiene mucho que decir, mucho que aportar en este aspecto. “La hora de la verdad no es la hora de aprendizaje, sino la hora de la evaluación” (Bordas y Cabrera, 2001, p.4).

Hasta el momento hemos abordado educación y evaluación dentro del contexto estrictamente escolar. Ahora retomaremos estos mismos elementos en un ámbito más amplio.

En primer lugar, la educación como derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (Constitución Política de Colombia. Art. 67), y en segundo lugar su incidencia decisiva en las oportunidades y la calidad de vida de los individuos, la familia y las colectividades (contexto social de la educación).

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal. Este derecho vive cambios sustanciales, materializados en políticas que han apuntado a la universalización de la educación.

Hasta hace muy poco, el ingreso de los niños a la educación básica era restringido, no se contaba con centros educativos suficientes para albergar la población escolar, los recursos destinados para tal fin eran insuficientes y el cobro de derechos académicos no podía ser subsanado por las familias, debido a sus condiciones socioeconómicas. Por otro lado, no se otorgaba valor ni funcionalidad a la escuela.

En la actualidad, se visualiza mayor interés de los gobiernos por aumentar la cobertura, lo cual tiene relación íntima con el estado social de derecho y la justicia, contemplados por la Constitución Nacional. Se ha avanzado notoriamente a nivel de infraestructura, gratuidad y recursos; además, otros sectores productivos han volcado su interés en este importante aspecto. Sin embargo, pese a los grandes esfuerzos, los resultados obtenidos han sido muy pocos, por esto es importante entender que no basta con formular y reglamentar políticas de educación. El éxito de las reformas educativas será visible en la medida en que las escuelas se conviertan en comunidades de aprendizaje con una adecuada gestión.

Además de ser un derecho vinculado al desarrollo pleno de las personas, la educación tiene efecto en la mejora de los niveles de ingreso, la salud, la convivencia civilizada, la actividad autónoma y responsable, la promoción de valores democráticos y la formación de la identidad.

El bajo nivel educativo de amplios estratos de la población en nuestro contexto constituye un importante mecanismo de transmisión intergeneracional de la pobreza. Por lo anterior, la educación cumple un papel protagónico en la distribución de las oportunidades de bienestar, particularmente en sociedades caracterizadas por grandes desigualdades sociales. “La evaluación educacional en sí constituye un área problemática, porque evidencia las desigualdades que la escuela traslada de la sociedad” (Castro Rubilar, 2003, p.6).

La evaluación debe reflexionarse desde una mirada crítica-comprensiva de los procesos que dan lugar al aprendizaje de los sujetos, mediados por el diálogo y las relaciones horizontales. A este respecto, cabe señalar que el modelo pedagógico de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo tiene sus bases en procesos desarrollistas, los cuales entiende el estudiante como sujeto activo, constructor de su propio conocimiento y sujeto activo del aprendizaje. Sin embargo esta concepción se queda en el papel, puesto que existen marcados rasgos de la escuela tradicionalista, aspectos que fueron evidenciados en la primera guía de observación (Anexo 1).

Como equipo investigador, consideramos dos alternativas para favorecer la participación de las estudiantes en los procesos evaluativos: por un lado, favorecer la **autoevaluación** y, por otro, institucionalizar el **portafolio de aprendizajes significativos**.

La **autoevaluación**, abordada como práctica constante, estructurada y coherente, debe ser permanentemente revisada, ya que a través de ella no solo se entienden las dimensiones del aprendizaje, sino además porque el acto de aprender en sí mismo asume la evaluación.

Tradicionalmente los procesos autoevaluativos en la Institución Educativa han sido subestimados; peor aún, no se realizan, a pesar de estar contemplados en el Decreto 1290/ 2009, art. 4. Por esto la autoevaluación surge como propuesta integradora, que requiere no solo de la participación de los estudiantes y docentes, sino también de un ambiente de confianza, responsabilidad, actitud crítica y valores democráticos por parte de sus actores. Es lo más próximo a la iniciación de un proceso dinámico de reflexión acerca de la propia formación integral. A evaluar también se aprende, y, por consiguiente, también es susceptible de enseñarse. Aprender a autoevaluarse se aprende... autoevaluándose. Al respecto: “se considera que no hay juicio de valor más importante para la persona ni factor más decisivo en su desarrollo psicológico y en su motivación, que la evaluación que uno hace de sí mismo” (Branden, 2003, p.110).

Involucrar a los estudiantes en el proceso de valoración y evaluación es fundamental para mantener el equilibrio de estos elementos. Cuando los estudiantes se convierten en miembros activos del proceso de aprendizaje adquieren una mejor perspectiva no solo del proceso sino de ellos mismos, estimulándose la lectura, la escritura y el pensamiento reflexivo, que en última instancia son las metas de todo proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, consideramos que otro de los mecanismos que favorecen la participación activa de los estudiantes en los procesos educativos y evaluativos es el desarrollo de **portafolios de aprendizajes significativos**, los cuales facilitan la búsqueda de herramientas que permiten a los estudiantes convertirse en aprendices más efectivos, puesto que los cambios a nivel socio-económico y cultural exigen al estudiante de hoy ser capaz de planificar y hacer seguimiento de su propio proceso, desarrollando competencias, autonomía y pensamiento innovador.

Esta estrategia se fundamenta en la teoría de que la evaluación marca la forma como un estudiante se plantea su aprendizaje. A este respecto las fichas metodológicas coordinadas por la Universidad Miguel Hernández de España (2006) sugieren que

el Portafolio es un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones de diferente índole por parte del estudiante a través de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una disciplina o materia de estudio. (Versión 1)

Los portafolios permiten a los estudiantes ‘coleccionar’ distintos tipos de evidencia que dan cuenta de su evolución en los procesos en las diferentes asignaturas. Fuera de lo anterior, favorecen la reflexión del docente sobre el trabajo de sus estudiantes y su propia práctica pedagógica. Son, a su vez, una forma de evaluación y seguimiento cualitativo, formativo y continuo de los aprendizajes. Estimula la autoevaluación y coevaluación. Castro Q., L. (2010) afirma:

Un portafolio como herramienta de evaluación de procesos tiene un propósito de valoración claramente establecido cuando sirve para: analizar el progreso, indicar el esfuerzo, comprender los cambios y los logros, motivando intrínsecamente al estudiante para reflexionar sobre sus propios procesos, ofrecer criterios de evaluación que están diseñados con el fin de clarificar los contenidos, indicar tiempos de cumplimiento, señalar etapas de desarrollo futuro, y para juzgar los desempeños, los productos y los contenidos. (p. 1)

En líneas anteriores hemos tratado de consolidar una propuesta de carácter cualitativo y formativo para favorecer la participación de las estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo en los procesos de evaluación. Sin embargo, cualquier iniciativa que se emprenda a este nivel requiere considerar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación pedagógica, en función del respeto por los tipos de inteligencia, necesidades y ritmos de aprendizaje de las estudiantes.

La evaluación del aprendizaje abre caminos para una mayor comprensión acerca de cómo funciona el cerebro frente a los procesos de pensamiento y educabilidad del sujeto. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el término educabilidad no se reduce a la respuesta medible frente a los procesos evaluativos de los estudiantes, generalmente asociados al desarrollo cerebral izquierdo, sino que asume la diversidad en los tipos de inteligencia, intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior obliga a los docentes a preguntarse por ¿cómo aprenden los estudiantes?, ¿cuáles son sus potencialidades?; estas preguntas deben verse reflejadas en un cambio sustancial frente a la pedagogía, al currículo y a la evaluación; además obliga a los maestros a preguntarse por las relaciones existentes entre lo pedagógico, psicológico y neuropsicológico en la evaluación de los aprendizajes.

Como se ha señalado, el desarrollo de las inteligencias lingüística y lógico-matemática ha sido tradicionalmente tomado como horizonte hacia el cual se deben orientar todas las acciones pedagógicas. Esto desconoce otras capacidades que deben ser desarrolladas, aprovechando al máximo todas las zonas cerebrales.

A este respecto, conviene recordar que con el fin de abordar el contexto social y educativo de la evaluación en la Institución Educativa, se realizó una encuesta de caracterización de la población estudiantil, la cual, además de arrojar pistas importantes sobre la conformación del grupo familiar y las características socioculturales del mismo, mostró los gustos y preferencias de las estudiantes, que en su gran mayoría se inclinaban por actividades deportivas y artísticas (dibujo, música). Sin embargo, la jornada diaria escolar privilegia las ciencias naturales, lengua materna y matemática, las cuales, si se totalizaran serían 14 horas semanales, mientras que educación artística y física suman 3 horas semanales, una muestra del sistema educativo en

nuestro país, fundado en la idea de que el desarrollo mental del estudiante requiere privilegiar destrezas a nivel comunicativo, lógico-matemático y aritmético.

A lo anterior se suma el proyecto bandera del Ministerio de Educación Nacional para el año en curso, la jornada única escolar. Respecto a las horas adicionales que plantea la jornada, se espera reforzar las áreas de matemáticas, ciencias y lengua castellana, para convertir el país en el más competitivo frente a otros de la región. Este proyecto busca eliminar la doble jornada creando 300 nuevas sedes, trabajando con el sector privado, el que por su parte quedará encargado de construir la infraestructura necesaria.

Más allá de la intencionalidad del proyecto en mención, con algunos tintes de privatización de la educación, para algunos expertos, nos ocupa la reflexión sobre el sentido pedagógico, ya que a nivel estatal se siguen orquestando propuestas que legitiman la educación centrada en currículos asignaturistas y prácticas evaluativas que sólo miden y cuantifican. Sin embargo, es importante aclarar que estas concepciones asumidas por agentes educativos no son más que rezagos de teorías conductistas que argumentan que para alcanzar un estatus verdaderamente científico la pedagogía no puede ocuparse del estudio de procesos inobservables, métodos subjetivos o procesos internos de naturaleza mental. Solo son viables métodos objetivos, como la observación y la experimentación, empleados por las ciencias naturales. Pese a esta argumentación y a los intentos por mejorar los resultados de las pruebas censales, estos cada vez son más pobres en cuanto al rendimiento de los estudiantes, particularmente los que terminan el grado once. Al respecto, Campos (2010) afirma que

la brecha entre los resultados proyectados y los resultados reales de las reformas educativas se debe a que se ha propuesto una transformación, sin antes entender que esta viene desde adentro, de las estructuras mentales no solo del educando sino del educador.

A medida que el conocimiento relacionado con el funcionamiento del cerebro humano vaya siendo más accesible a los educadores y en general a los agentes educativos, los procesos se volverán más efectivos y significativos, se obtendrá información relevante para buscar nuevas estrategias y transformar los ambientes de aprendizaje, estimulando el progreso de los estudiantes y la eficacia del docente, direccionada desde una verdadera intencionalidad pedagógica (evaluación formativa).

Comprender los aspectos anteriormente acotados nos lleva a la evaluación cualitativa, que pretende ir más allá del aprovechamiento académico como tarea estrictamente intelectual y que valora la conducta en términos de actitudes, intereses y sentimientos, procurando alcanzar una descripción holística del proceso. Para esto es necesaria la revisión de propósitos, metas, habilidades y aspiraciones –denominados logros– a alcanzar por los estudiantes, abordados no solo desde el punto de vista cognitivo, sino también práctico, afectivo y motivacional. Por su parte, las actitudes, aptitudes, aportes y discusiones (indicadores de logros), deben ser constatados, estimados y valorados durante todo el proceso para confrontarlos con el logro esperado y hacer las reformulaciones necesarias, si fuera el caso.

Considerando que los elementos retomados anteriormente son niveles que dan cuenta del estado de desarrollo y aprendizaje del estudiante, emerge el término competencia, entendida como los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla un individuo para comprender, transformar y participar del mundo circundante (Congreso Pedagógico, 2012). Cabe señalar que la competencia no es una condición estática, está en continuo desarrollo; incorpora la habilidad de hacer, donde el sujeto toma posición frente a lo planteado.

En el contexto de evaluación por competencias se hace ineludible la pregunta por los procedimientos que se planean y practican dentro del proceso educativo; es así como emerge el término evaluación de la enseñanza, producto de la reflexión en torno a las preguntas por los valores, motivos, intenciones, idoneidad del maestro, características de los estudiantes (desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social), contextos, métodos, currículum.

Por su parte, la cualificación de la práctica pedagógica inicia desde la reflexión por el sentido que tiene la pedagogía, la cual se nutre de otras disciplinas como antropología, sociología, psicología y, fundamentalmente, filosofía. Su objeto de estudio es la formación que permite que el sujeto no solo reconozca que ocupa un lugar en el mundo, sino que es artífice, constructor y transformador del mismo. A partir de esta definición se orienta la pedagogía como una actividad humana sistémica que dirige las acciones educativas, se plantea principios, métodos y prácticas. El trabajo pedagógico es tanto del profesor como del estudiante, ya que el acto de interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje involucra el diálogo permanente entre sus actores. A este respecto Jurado Valencia (1988) afirma: “Alcanzar una actitud investigativa entre maestros y estudiantes, es sin duda un logro, un avance enorme hacia la cualificación de la práctica que no sería rutina, sino una actividad suscitadora de asombros permanentes, de conjeturas y de descubrimientos” (p.3).

Además de involucrar los actores, la práctica pedagógica se reviste de sentido cuando es consciente y controlada; por eso el método juega un papel central en la pedagogía, implica mecanismos desde el ‘hacer’ y del ‘cómo hacer’. El método orienta el conjunto de disposiciones que un profesor prevé para sus intervenciones (*meta*: a través) y el camino a recorrer por los estudiantes (*odos*). El método en pedagogía se presenta como una organización de los objetos,

de la actividad de la enseñanza, de los modos de trabajo de los estudiantes y con los estudiantes, y de las bases de este trabajo.

Por otro lado, lo que une y da coherencia a las prácticas y métodos es el modelo, el cual comprende los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas de cómo se aprende, cómo se enseña, las metodologías más adecuadas para la asimilación significativa de los conocimientos, habilidades y valores, las consideraciones epistemológicas en torno a la pedagogía, las aplicaciones didácticas, el currículo y la evaluación de los aprendizajes (Universidad Mariana, 2008). Los modelos dan sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

Hasta este punto, hemos analizado conceptos como: pedagogía, objeto de estudio, formación, método y modelo. Cada uno de estos elementos ha sido puesto en consideración al analizar las prácticas evaluativas en la Institución Gonzalo Restrepo Jaramillo; algunos de ellos son un punto neurálgico en este análisis. En primer lugar, la pregunta por el quehacer pedagógico se queda al interior de la sala de profesores, es allí donde los docentes expresan su inconformidad frente a los estudiantes y sus procesos académicos. Sin embargo, los cuestionamientos que se generan se quedan en la enseñabilidad de las disciplinas, aspecto sobre el cual se funda todo el quehacer profesional de los educadores, lo que genera un distanciamiento profundo entre los actores, que a su vez repercute en los procesos de aprendizaje. Al respecto, Sacristán (2005) comenta: “Cuanto más blandura se necesitaría para la cultura juvenil más duros somos tratándolos de poco estudiosos, violentos, gamberros, poco dedicados al esfuerzo, etc.” (p.13).

Respecto a la formación, la Institución Educativa solo considera este proceso desde el punto de vista del estudiante, dejando de lado que el docente tiene la obligación de hacer también

parte de este proceso formativo. Por lo anterior, se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

La necesidad de que el docente aprenda a dialogar y a comunicar lo que enseña.

Encontrar el espacio para descubrir el significado de la tarea de formar, mediante el conocimiento de los significados que históricamente ha tenido y, particularmente, el porqué de su elección personal.

Mantener la capacidad de oír, dialogar y aprender.

Apropiarse de herramientas para analizar el entorno en que labora y construir estrategias de acción propias.

Desarrollar la autonomía y la responsabilidad frente al sentido de la profesión.

Interrogarse siempre sobre el oficio y conocer a los estudiantes.

Otro aspecto que se debe poner en consideración en este análisis tiene que ver con los métodos pedagógicos; al respecto, la evaluación de la enseñanza pone de manifiesto, no solo la importancia de la idoneidad de los docentes en su campo disciplinar, para que de esta manera el conocimiento pueda ser comunicado, sino también el dominio de las teorías didácticas y pedagógicas para ser investigadas, ensayadas, aplicadas y revisadas dentro del aula en cada situación de enseñanza. En ese sentido, encontramos que en la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo existen condiciones favorables en cuanto a la preparación e idoneidad de la planta de docentes; sin embargo, al realizar la encuesta propuesta por el núcleo electivo sobre evaluación por competencias, se encontraron algunas dificultades que tienen que ver con la

metodología de enseñanza. De esta manera, se identificaron algunos elementos que reflejan anomalías:

No se evidencia un plan de trabajo concreto. Las estudiantes argumentan desconocer las unidades y contenidos a trabajar en las áreas. Como consecuencia de esto, el docente no cuenta con elementos para hacer seguimiento continuo de los avances y las estudiantes no tienen insumos para hacer procesos de autoevaluación.

El seguimiento de los aprendizajes se hace casi exclusivamente a través de exámenes escritos que son valorados cuantitativamente. Es importante destacar que se planifican más las pruebas y las evaluaciones que el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. No se evidencia valoración por actividades de producción de las estudiantes, ni por la participación activa dentro del aula de clase.

En general, las actividades diagnósticas y las conductas de entrada no son tenidas en cuenta como insumo para valorar y conocer procesos. Además de lo anterior, no se evidencia un trabajo interdisciplinar.

Las dificultades anteriormente descritas motivaron al equipo investigativo de la especialización en evaluación pedagógica a plantear al equipo directivo y Comité Académico de la Institución Educativa dos alternativas dirigidas a estudiantes y docentes. La primera de ellas tiene que ver con la implementación del portafolio de aprendizaje en las áreas de ciencias sociales y lengua castellana, en el grado noveno. Dicha implementación se hará paulatinamente y pretende abarcar otros grados y áreas.

Esta estrategia se constituye en un modelo triangular, por cuanto implica la interacción de tres elementos esenciales: enseñanza, aprendizaje y evaluación. El portafolio de aprendizajes es

una herramienta metacognitiva, por cuanto da un lugar privilegiado al desarrollo de estructuras mentales en el procesamiento de la información, tiene en cuenta los aspectos de elaboración y producción de contenido en que maestro y estudiante hacen construcción conjunta de los contextos de aprendizaje; se evalúan los productos pero también los procesos de desarrollo; además, se reconocen los ritmos individuales de aprendizaje, que no solo generan impacto en el ambiente del aula, sino que transforman el contexto. Las directrices para su elaboración están descritas en los anexos del presente trabajo.

La segunda estrategia va dirigida a todos los docentes de la Institución. En ella se retoman los esquemas de unidad didáctica que el Consejo Académico había propuesto al equipo de profesores en el año 2013-2014, pero que terminaron en desuso, por considerarlos complejos y de una alta inversión de tiempo para su elaboración (ver Anexo 6).

Este último recurso fue retomado por considerarse que como forma de trabajo aporta elementos valiosos a la planeación didáctica, promueve efectivamente la construcción de competencias cognitivas y, además, centra la atención en el proceso evaluativo para indagar sobre logros y dificultades, y tomar decisiones al respecto.

La implementación de esta herramienta no constituye una camisa de fuerza; su intencionalidad es servir de espacio académico para la construcción de nuevas comprensiones en torno a la evaluación no solo de los aprendizajes sino también de la enseñanza. Entonces, el equipo de investigación recogió las inquietudes más sentidas de los docentes en torno al manejo de los ítems de dicho formato, así como las conclusiones de la encuesta realizada sobre competencias en evaluación (ver anexo 4).

A través del análisis de dichas encuestas se evidenciaron algunos obstáculos en los docentes para realizar la evaluación por competencias, entre los cuales están:

Falta de comprensión: Para adoptar la evaluación por competencias, es necesario tener conocimiento de los propósitos, del por qué y para qué hacerlo. Los docentes encuestados siguen realizando prácticas evaluativas que sólo miden y cuantifican. No hay claro acercamiento a los demás saberes disciplinares, se abordan temáticas que solo tienen que ver con el área de su desempeño, no se tiene en cuenta la motivación, los sentimientos y la relación del sujeto con el medio. En particular, para el docente de preescolar estos últimos cuestionamientos son tenidos en cuenta, tal vez porque la forma de trabajo del preescolar (por dimensiones del desarrollo) así lo exige. Existen respuestas coincidentes, como las que afirman que se debe preparar al estudiante para la solución de problemas prácticos, para la vida laboral, para el mundo globalizado. A este respecto, es necesario tener presente que la educación para el empleo debe ir paralela a la educación para la ciudadanía responsable, aspecto que no solo es competencia de las ciencias sociales.

El análisis anterior permitió evidenciar que existen algunas barreras para entender algunos conceptos, la mayoría de los docentes afirmaron comprender las temáticas que se estaban abordando cuando en realidad no es así. Además, en la pregunta que tiene que ver con estrategias de evaluación por competencias los encuestados que tenían algún conocimiento, se remitieron solo a autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, dejando de lado otras como: evaluación en situaciones reales, simulaciones, procesos de investigación, matrices de valoración, evidencias y bitácoras. Es importante destacar que también se realizó la encuesta a una estudiante de último semestre de educación, la cual expresó tener muchas dudas para dar las respuestas a las preguntas, lo cual es muy contradictorio, ya que suponemos que los pónsumes de

las universidades deben estar acordes con las nuevas tendencias y reglamentaciones a nivel educativo.

Actitudes existentes. Los docentes encuestados dejan entrever un trabajo académico aislado y descontextualizado. La metodología empleada es asignaturista, no hay conformación de comunidad académica, solo trabajo conjunto entre algunas disciplinas; y las estrategias pedagógicas formuladas, además de convencionales, son poco relevantes.

Por último, en la encuesta realizada, los docentes afirman que las aulas se masifican y esto impide que haya conocimiento acertado de las potencialidades, dificultades e intereses de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estas inquietudes, se elaboraron unas diapositivas (ver anexo 5), que fueron presentadas y puestas en consideración al equipo directivo y docente de la Institución Educativa. A su vez, fueron presentadas en la tutoría del módulo IV, como avance investigativo.

Con este instrumento se espera que los docentes en su práctica asuman su propio estilo pedagógico, articulen en su saber profesional lo curricular y lo evaluativo en función de la formación integral de los estudiantes. Así mismo, que se propicie la discusión, la lectura crítica, la comunicación de saberes y la construcción de una verdadera comunidad académica, a fin de generar ideas de mejoramiento y cambio institucional desde la enseñanza y la evaluación pedagógica.

REFERENCIAS

- Bordas y Cabrera (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en los procesos. *Revista Española de Pedagogía*.
- Branden, N. (1993). *El respeto hacia uno mismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Campos, Anna (2010). Neuroeducación: uniendo la neurociencia y la educación en búsqueda del desarrollo humano. Organización de los Estados Americanos. *Revista digital La educación*, 143. Recuperado de www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/.../neuroeducacion.pdf
- Castro Quitora, Lucila, (2010), *El uso de portafolios de aprendizaje como herramienta innovadora en los procesos de evaluación*. Recuperado de http://normalfalan.net/portal/images/stories/DOCUMENTOS/el_uso_de_portafolios_como_herramienta.pdf
- Castro Rubilar (2003). *La evaluación en los procesos de formación desde una perspectiva reflexivo-crítica*. Chile: Departamento de ciencias de la educación. Recuperado de: www.ubiobio.cl/theoria/v/v12/10.pdf
- Di Franco, María Graciela (1997). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. Recuperado de www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n14a16. Difrancó
- Elola, N. & Toranzos, L. (2000). *La evaluación educativa: Una aproximación conceptual*. Organización de los Estados Americanos. Recuperado de: www.oei.es/noticias/spip.php?article=3547
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI. Título original Pedagogia da autonomia. Sao Paulo: Paz e Terra. ISBN 85-219-0243-3
- Gimeno Sacristán, José, (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Jaspers, O (1983). *Introducción a la filosofía*. Munich: Piper.
- Jurado Valencia (1988). *Investigación y escritura en el quehacer de los maestros*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Mélich, Joan-Carles, (2006), *Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL de Colombia , 2009. Decreto 1290/1994. Artículo 3. Numeral 3.

Ospina, William (2011). *Reflexiones sobre la educación: la escuela de la noche*. Recuperado de: www.es.lapluma.net

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata.

Universidad Mariana (2008). *Modelo pedagógico. Libros institucionales*. Recuperado de: www.umariana.edu.co/CatalogoLibros/index.php/.../libros-institucionales.

Universidad Miguel Hernández (2006). *El portafolio del estudiante. Fichas metodológicas coordinadas*. Versión 1. Generalitat Valenciana. Recuperado de www.recursoseees.uji.es/fichas/fm4.pdf

Vosniadous, Estela, (2000), *Cómo aprenden los niños*. Génova: IBE UNESCO.

ANEXO 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN PRÁCTICAS EVALUATIVAS**Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo****Grado: Noveno (9)**

Descripción de la prácticas evaluativas de la Institución Educativa Gonzalo Restrepo Jaramillo

HORA: _____

FECHA: _____

RESPONSABLES: _____

La descripción estará fundamentada en la observación de las clases docentes y, mediante los ítems propuestos, se realiza el informe de las distintas experiencias y acciones observadas.

1. ¿Cómo son las prácticas evaluativas en la Institución Educativa?

2. Las diferentes áreas, ¿cómo se vienen evaluando en las clases o extra clase?

3. Las calificaciones en el grado 9° ¿son numéricas, o cualitativas? Justifique su respuesta.

4. ¿Qué prácticas evaluativas hacen individualmente los docentes, y cuáles son las asignadas por la Institución?

5. ¿Qué opinión tienen las alumnas del grado noveno de la forma como son evaluadas?

6. ¿Cómo evalúan los profesores en el nivel de primaria, básica secundaria, media y técnica?

7. Aspectos positivos observados en las prácticas pedagógicas en el grado NOVENO

ANEXO 2**INSTITUCIÓN EDUCATIVA GONZALO RESTREPO JARAMILLO**

Contexto familiar y social estudiantes de la Institución Educativa

Nombre de la alumna _____

Grado: _____ Edad _____

Barrio donde vive: _____

Comuna: _____

Tipo de vivienda Casa propia: _____ Alquilada: _____

Con cuantas personas vive: _____

Nombre del acudiente _____

Nombre de los padres: _____

Oficio del padre _____

Oficio de la madre: _____

EPS: _____ SISBEN: _____

Deportes que practica: _____

Actividades artísticas

¿Qué música te agrada?

¿Qué haces en el tiempo libre?

Te identificas con alguna moda en especial. ¿Cuál? _____

¿Pertenece a algún grupo cultural, deportivo o religioso? ¿Cuál? _____

¿Cuáles son tus sueños y aspiraciones? _____

ANEXO 3

***ORGANIZACIÓN DEL PORTAFOLIO ESTUDIANTIL**

INSTITUCIÓN EDUCATIVA GONZALO RESTREPO JARAMILLO

Presentación del estudiante:

La presentación del estudiante incluye una foto del mismo, sus datos personales, sus áreas de interés y los conocimientos del tema (experiencias anteriores vinculadas con el contenido a tratar en el curso).

1. Portada: La portada del portafolio contiene los siguientes aspectos:

Nombre del estudiante y número de identificación

Nombre del profesor.

Asignatura

Nombre del Proyecto o Unidad de aprendizaje

Año

2. Descripción de la asignatura

La descripción de la asignatura es una explicación, de forma detallada y ordenada, de las unidades que contiene, logros, contenidos (previamente presentados por el docente del área).

3. Competencias básicas

Deben ser previamente expuestas por el docente encargado

4. Logros

Deben ser puestos a consideración previa de las estudiantes

Mis logros y expectativas personales: En este apartado las estudiantes expresarán sus expectativas frente a la materia o asignatura

5. Justificación de la asignatura

Se expresan las razones por las cuales la asignatura es trascendental dentro del programa. Se aborda tanto lo expuesto por el docente como la postura personal sobre la importancia de la asignatura.

6. Plan de contenido de la asignatura

Se presenta un listado de los temas a cubrir durante el desarrollo de la asignatura. Debe ser puesto a consideración de los estudiantes.

7. Metodología de trabajo de la asignatura

Se indican los métodos, técnicas, herramientas y recursos didácticos a utilizar para el logro de las metas de la asignatura. Se exponen también los criterios personales

8. Evaluación de la asignatura

Se listan los aspectos a evaluar durante el desarrollo de la asignatura. La evaluación está sujeta a los puntos de vista de las estudiantes, generados en la puesta en común por parte de la docente.

9. Cronograma de actividades de la asignatura

Se confecciona un cuadro que contempla en su diseño los siguientes aspectos: fechas o número de semanas, contenidos, actividades a desarrollar en las secciones de aprendizaje teóricas y prácticas.

10. Bitácora de aprendizajes

Contemplan las actividades realizadas en cada encuentro:

- Controles de lecturas.
- Ejercicios cortos.
- Evaluación de los aprendizajes
- Investigaciones, entrevistas, foros.

- Proyectos individuales y grupales.
- Tareas
- Autoevaluaciones, evaluaciones y coevaluaciones.
- Conceptos y sugerencias de los padres.

11. Evaluación del profesor

*Las pautas para la presentación estarán sujetas a cambios, serán concertadas por las estudiantes.

ANEXO 4

ENCUESTA SOBRE COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN

Objetivo: Determinar el conocimiento que tienen los docentes sobre la práctica y evaluación de las competencias.

Institución:

Fecha:

Área de desempeño del encuestado:

1. ¿Qué concepto tiene sobre las competencias?
2. ¿Ha utilizado en su planeación de área el diseño por competencias?
3. ¿Considera la evaluación por competencias importante para el trabajo pedagógico?
4. ¿Conoce estrategias de evaluación por competencias? ¿Cuáles?
5. Si le solicitan diseñar la planeación de área por competencias, ¿en qué documentos se basaría para hacerlo?

ANEXO 5

(Diapositivas presentadas a los docentes)

APRENDIZAJE vs. EVALUACIÓN

- ✓ Los mecanismos de evaluación solo son reconocidos como válidos si proceden del maestro hacia el alumno.
- ✓ Tanto alumnos como maestros no tienen una idea clara del para qué y por qué se **evalúa**.
- ✓ Evaluación como ejercicio **instrumental**.

QUE SON LOS ESTÁNDARES CURRICULARES

- Criterios que especifican lo **mínimo** que todo estudiante debe saber y ser capaz de hacer; se expresan en formulaciones que indican lo que debe hacerse y cuan bien debe hacerse.
- Hacen referencia a una meta que expresa en forma observable lo que el estudiante debe saber; es decir, conceptos, competencias.
- Lo mínimo para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo

ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN

ESTÁNDAR DE CONTENIDO O ESTÁNDAR CURRICULAR

- Describe lo que los maestros deben enseñar y los estudiantes deben aprender.
- Son descripciones claras y precisas de los conocimientos:
habilidades y destrezas que deben ser enseñadas

PROCESOS MATEMÁTICOS:

Planteamiento y resolución de problemas

Razonamiento matemático

Comunicación matemática

CONTEXTO: SITUACIÓN PROBLEMA

De las mismas matemáticas

De la vida diaria

De las otras ciencias

PROCESOS EN LENGUA CASTELLANA

Construcción de sistemas de significación.

Interpretación y producción de textos.

Culturales y estéticos: Asociados al lenguaje: Papel de la literatura

Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación.

ANEXO 6

Plantilla Unidad Didáctica

Autor de la Unidad	
Nombres y Apellidos	
Área y Grado	
¿Qué? - Descripción general de la Unidad	
Título	<i>Un nombre descriptivo o creativo para la unidad.</i>
Pregunta problematizadora	<i>Pregunta que abarque los ámbitos conceptuales</i>
Ámbitos conceptuales	<i>Contenidos de aprendizaje a partir de las preguntas orientadoras</i>
¿Por qué? – Fundamentos de la Unidad	
Estándares curriculares	<i>Utilizar los estándares curriculares en su país.</i>
Objetivos de Aprendizaje	<i>Describir una lista de los objetivos de aprendizaje que se espera que los estudiantes logren al final de la unidad y que serán evaluados.</i>
Resultados/Productos de aprendizaje	<i>Abordar los principales resultados de la enseñanza pertinentes a los objetivos de aprendizaje.</i>
¿Quién? - Dirección de la Unidad	
Habilidades prerequisite	<i>Conocimientos y habilidades que el alumno debe tener antes de empezar la unidad.</i>
Contexto Social	<i>Describa las características sociales y culturales de los estudiantes.</i>
¿Dónde? ¿Cuándo? – Escenario de la Unidad.	
Espacios de aprendizaje	<i>Aula de clase, Aula informática u otros lugares.</i>
Tiempo aproximado	<i>Periodo Escolar</i>
¿Cómo? – Detalles de la Unidad	

Metodología de aprendizaje		<i>Abordar los principales modelos y métodos de enseñanza y aprendizaje - describir los pasos del método, si es necesario. Basado en el modelo pedagógico Desarrollista Social.</i>	
Procedimientos instruccionales (basados en el modelo pedagógico de aprendizaje y métodos seleccionados)			
Línea de Tiempo	Actividades del estudiante	Actividades del docente	Herramientas didácticas
Estrategias adicionales para atender las necesidades de los estudiantes			
<i>Describir las estrategias de apoyo a los estudiantes, tales como: tiempo de aprendizaje, necesidades educativas especiales, evaluaciones adoptadas, etc.</i>			
Evaluación (Establecer la valoración)			
Plan de evaluación			
Antes de empezar la unidad			
Durante la unidad			
Después de finalizar la unidad			
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA De acuerdo con los siguientes aspectos: Cómo me sentí como maestro, fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, aspectos a mejorar en el proceso. Realizar una reflexión semanal por grado, como mínimo media página a espacio y medio.			

RETROALIMENTACION EQUIPO DIRECTIVO



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GONZALO RESTREPO JARAMILLO PLAN DE UNIDAD DIDÁCTICA MEDELLÍN, 2015

Autor de la Unidad	
Nombres y Apellidos	Hilda Acero Oliveros, Margarita Díaz
Área y Grado	Humanidades Lengua Castellana. Grados: Novenos
¿Qué? - Descripción general de la Unidad	
Título	Literatura Prehispánica, de la Conquista y de la Colonia.
Pregunta problematizadora	¿De qué manera el diseño de planes para la comprensión discursiva me permite usar contextualmente las características formales y estilísticas de diferentes textos y manifestaciones literarias latinoamericanas?
Ámbitos conceptuales	<p><i>Origen del lenguaje- hipótesis- teorías.</i></p> <p><i>Literatura prehispánica- contexto histórico</i></p> <p><i>El mito, El Popol Vuh, las Crónicas.</i></p> <p><i>Elementos no verbales de la oralidad.</i></p> <p><i>Funciones del párrafo.</i></p> <p><i>Funciones del lenguaje.</i></p> <p><i>Elementos simbólicos de lenguaje, lengua, habla, dialecto.</i></p> <p><i>La comunicación auténtica.</i></p> <p><i>Programas juveniles.</i></p> <p><i>El arte y el tiempo.</i></p> <p><i>La comunicación auténtica.</i></p> <p><i>Implicaciones de la semántica y la pragmática en el reconocimiento de textos científicos, elementos gramaticales: ortografía.</i></p>

¿Por qué? – Fundamentos de la Unidad

Estándares curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.</i> ● <i>Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.</i> ● <i>Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica y uso de deícticos, entre otras.</i> ● <i>Utilizo estrategias para la búsqueda, la organización, el almacenamiento y la recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.</i> ● <i>Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.</i>
Objetivos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Reconocer las características de las obras representativas de la literatura de la Colonia y de la Conquista.</i> ● <i>Confrontar distintas teorías e hipótesis sobre el origen del lenguaje.</i> ● <i>Establecer diferencias entre lengua, lenguaje, habla, dialecto, jerga, argot, idioma, idiolecto y sociolecto, reconociendo el grado de generalidad de cada uno.</i> ● <i>Elaborar esquemas que permitan visualizar el desarrollo de las ideas expuestas en diferentes párrafos.</i> ● <i>Analizar las prácticas comunicativas cotidianas e identificar sus falencias.</i> ● <i>Reconocer las características de los textos escritos aplicando para ello los conceptos de la semántica comunicativa.</i> ● <i>Diferenciar los tipos de texto y las modalidades oracionales en las que se presentan las funciones del lenguaje.</i> ● <i>Presentar alternativas a los procesos comunicativos deficientes, como aproximación a la comunicación auténtica.</i> ● <i>Articular las secciones de un programa radial y de la música alrededor de un tema principal.</i>
Resultados/Productos de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Lectura comprensiva de textos científicos</i> ● <i>Lectura con pronunciación, entonación, puntuación</i> ● <i>Interpretación de textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación,</i>

	<p>el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Buen uso de la ortografía ● Análisis de las prácticas comunicativas ● introyección de la semántica para la aprehensión y comprensión de textos. ● Producir textos orales de tipo argumentativo exponiendo sus ideas y llegando a acuerdos en los que prime el respeto por su interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.
¿Quién? - Dirección de la Unidad	
Habilidades prerequisite	<p>Valorar con sentido crítico las obras y autores representativos de la literatura prehispánica de la Conquista y de la Colonia. Expresarse oralmente demostrando el nivel de apropiación de los elementos no verbales. Valorar la importancia de una buena ortografía en el proceso de comunicación. Agilidad lectora en voz alta con entonación, pronunciación y puntuación. Adquisición de vocabulario.</p> <p>Comprender la importancia de las distintas funciones y metafunciones que cumple el lenguaje humano. Producir textos escritos evidenciando el conocimiento alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación. Retomar crítica y selectivamente información que circula a través de los medios de comunicación y confrontarlos con otros</p>
Contexto social	<p><i>Las estudiantes carecen de elementos básicos para la comprensión de referentes contextuales tanto de su entorno local como global, por lo tanto, ello conlleva a dificultades de comunicación (feedback), ambigüedades en la interrelación con los demás y poca comprensión de contenidos presentados en los medios masivos de comunicación; así como el manejo de las TICS.</i></p>
¿Dónde? ¿Cuándo? – Escenario de la Unidad	
Espacios de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ● Aula de clase ● biblioteca ● sala de video ● sala de informática

Tiempo aproximado	<i>Periodo I.</i>		
¿Cómo? – Detalles de la Unidad			
Metodología de aprendizaje	<p>A partir del modelo desarrollista, basado en una pedagogía activa donde la estudiante confronte sus propias necesidades (para nuestra área: la comprensión del lenguaje), y formule unas preguntas que permitan indagar en su resolución a partir de una interacción social compartida donde se permita la retroalimentación o feed-back, y de ahí la estudiante aprenda a pensar y aprenda a hacer. Lo anterior desde una perspectiva de reconstrucción y de construcción de sus saberes previos. Por tanto, los pasos metodológicos serán los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Diagnóstico de saberes previos. ● Lectura en voz alta docente-estudiante de un texto de interés general. ● Reconocimiento por parte de las estudiantes sobre los referentes contextuales de la lectura. ● Interpretación semántica de los mismos, retroalimentación, reconstrucción, deconstrucción y puesta en común. ● Argumentación individual en forma oral y escrita de un texto de carácter científico, que implique una profundización a partir de los nuevos saberes dentro del mismo y la socialización con otros textos de otras estudiantes. ● Las estudiantes desarrollarán la V heurística que permita las inferencias de contextos: tecnológicos (media técnica) y las implicaciones éticas de los mismos. ● Las estudiantes darán cuenta de una autonomía o libre albedrío que de cuenta de aspectos morales y éticos de su entorno social. 		
Procedimientos instruccionales basados en el modelo pedagógico institucional			
Línea de Tiempo	Actividades del estudiante	Actividades del docente	Herramientas didácticas y/o tecnológicas
Semana 1	<p>Inducción</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Se presenta en la institución el día asignado. ● Inicia el análisis del Manual de Convivencia. ● Realiza las actividades en 	<ul style="list-style-type: none"> ● Recibe a las estudiantes dando un saludo de bienvenida. ● Organiza los 	Listado por grupos.

	<p>equipo, resuelve los talleres, ideogramas, sopas de letras, participa en la puesta en común.</p>	<p>grupos de acuerdo al listado correspondiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • orienta las actividades, complementa y resuelve inquietu 	
Semana 2-3	<p>Diagnóstico del área:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresa en forma oral y escrita a partir de un referente biográfico donde incluya necesidades y deseos.\ • Elabora un glosario de los referentes más conocidos. 	<p>Diagnóstico del área</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa y respetuosa, se permite el diálogo reconstructivo, retroalimentación del mismo. 	<p>Aula de clase Textos Hojas Marcadores Folletos Revistas Tics Biblioteca Sala de video</p>
Semana 4	<p>Lee los siguientes fragmentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sor Juana Inés De la Cruz: define: qué es un enredo, busca un ejemplo en su entorno y escribe un minidrama y lo socializa. • A partir de los fragmentos: Los soles o edades que han existido: analiza y describe la manera como fueron destruidas las cuatro edades que antecedieron a la que ahora vivimos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa las actividades propuestas. • Dirige la puesta en común en equipos de trabajos. • Direcciona el trabajo 	<p>Aula de clase Textos Hojas Marcadores Folletos Revistas Tics Biblioteca Sala de video</p>

Semana 5	<ul style="list-style-type: none"> ● La Conquista: lectura oral y participa en la puesta en común. ● Fray Bartolomé de las Casas: Discute y toma posición frente al texto. ● Ollantay: analiza las frases y elabora un cartel para dar cuenta de la comprensión del mismo con sus compañeras 	<p>propuesto aplicando la metodología desarrollista activa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elabora y socializa la evaluación escrita. 	<p>Aula de clase Textos Hojas Marcadores Folletos Revistas Tics Biblioteca Sala de video</p>
Semana 6	<p>En equipos de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Representa diferentes situaciones de emociones y sentimientos apelando a todos los elementos de la comunicación pragmalingüístico y kinésicos a través de trabalenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Hace las correcciones de los temas observados durante el periodo académico. 	<p>Aula de clase Textos Hojas Marcadores Folletos Revistas Tics Biblioteca Sala de video</p>
Semana 7	<ul style="list-style-type: none"> ● Cuenta una historia corta por medio del sistema kinésico y proxémico.. ● Selecciona una emisión de un noticiero, analiza las secciones (noticias nacionales, internacionales, deportes, farándula). ● Identifica las funciones del lenguaje que se observan. ● Transcribe el texto y señala los elementos lingüísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Elabora un dictado de tipo ortográfico. ● Hace lectura en voz alta de un texto científico. 	<p>Aula de clase Textos Hojas Marcadores Folletos Revistas Tics Biblioteca Sala de video</p>
Semana 8	<ul style="list-style-type: none"> ● De una revista, señala algunos fragmentos que permitan explicar cada una de las funciones del lenguaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Explica y orienta la puesta en común sobre la comprensión 	<p>Aula de clase Textos Hojas Marcadores Folletos</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Elabora carteleras y socializa al grupo. ● Escribe un guión sobre una relación amorosa o de noviazgo donde aparezcan claramente las funciones emotiva, referencial, apelativa, metalingüística, poética y fáctica. 	<p>del mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organiza por grupos los talleres semánticos que incluya los referentes textuales. 	<p>Revistas Tics Biblioteca Sala de video</p>
Semana 9	<ul style="list-style-type: none"> ● Analiza el tipo de comunicación que tienes con tus amigos y amigas definiendo si es auténtica o no, teniendo en cuenta los elementos pragmalingüísticos. ● Redacta una reflexión sobre la comunicación y su contexto ético en el curso. ● Presenta estrategias que permitan mejorar sus niveles comunicativos, dando cuenta de los canales y códigos culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Clase magistral sobre el tema de coherencia y cohesión. 	<p>Aula de clase Textos Hojas Marcadores Folletos Revistas Tics Biblioteca Sala de video</p>
Semana 10	<ul style="list-style-type: none"> ● Organiza párrafos e identifica palabras de difícil comprensión en el contexto literario hispanoamericano. ● Busca el significado de éstas y retroalimenta en un texto literario de autores latinoamericanos contemporáneos. ● Soluciona talleres. ● Presenta actividades donde afiance conceptos. ● Resuelve evaluaciones escritas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Afianza los temas vistos durante el primer período. ● Taller semántico sobre los temas ● Elabora planes de mejoramiento 	<p>Aula de clase Textos Hojas Marcadores Folletos Revistas Tics Biblioteca Sala de video</p>

		<p>del periodo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Evalúa de forma escrita de tipo semántico, a partir de un párrafo científico que permita dar cuenta de sus saberes y competencias gramatical, pragmática, enciclopédica y textual. ● Elabora y retroalimenta la evaluación de periodo. 	
--	--	---	--

Estrategias adicionales para atender las necesidades de los estudiantes	
<i>Describir las estrategias de apoyo a los estudiantes tales como; tiempo de aprendizaje, necesidades educativas especiales, evaluaciones adaptadas, etc.</i>	
Evaluación (Establecer la valoración)	
Plan de Evaluación	
Antes de empezar la unidad	<p>Diagnóstico</p> <p>Reconocimiento de saberes previos</p>
Durante la unidad	Lecturas, producción textual, talleres, evaluaciones escritas, observación y análisis de contenidos de los medios masivos de comunicación, adquisición de vocabulario y aplicación de éste en textos de la vida cotidiana.

Después de finalizar la unidad	Actividades de mecanización y afianzamiento, elaboración de fichas, mapas conceptuales, V heurística, ideogramas, resúmenes y evaluación de período.
--------------------------------	--