

DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

RAMÓN ALBERTO SUÁREZ ESCOBAR

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA
GRUPO 3 – 2010
MEDELLÍN
2011

DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

RAMÓN ALBERTO SUÁREZ ESCOBAR

Propuesta de investigación acción en evaluación pedagógica

Magister

LUZ STELLA PULGARÍN PUERTA

Asesora de la Investigación en Evaluación Pedagógica

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

GRUPO 3 – 2010

MEDELLÍN

2011

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	9
1. TÍTULO	10
2. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	11
2.1 PROBLEMA	11
2.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	11
3. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO	12
3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA I. E. MARÍA AUXILIADORA	12
3.1.1 Reseña Histórica	13
3.1.2 Filosofía	15
3.1.2.1 Misión	15
3.1.2.2 Visión	15
3.2 MODELO PEDAGÓGICO	15
3.3 ENFOQUE PEDAGÓGICO	16
3.4 ÉNFASIS	16
4. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	17
5. JUSTIFICACIÓN	20
6. IMPACTO SOCIAL	22

7. OBJETIVOS	23
7.1 OBJETIVO GENERAL	23
7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
8. MARCO TEÓRICO	24
8.1 GENERALIDADES DE LA EVALUACIÓN	24
8.2 EVALUACIÓN Y DESARROLLO HUMANO	35
8.3 EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE	41
8.4 EL NUEVO PARADIGMA DE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA	55
9. DISEÑO METODOLÓGICO	59
9.1 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	59
9.2 PROCEDIMIENTO	60
9.2.1 Reflexión Inicial	60
9.2.2 Planificación	61
9.2.3 Acción	61
9.2.4 Reflexión Final	62
9.3 UNIDAD DE ANÁLISIS	62
9.3.1 Población	62
9.3.2 Muestra	63
9.4 DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	63
9.4.1 La encuesta	63
9.4.2 Revisión de documentos	63
9.4.3 La Observación Directa	63

9.4.4 La Autobiografía	63
9.4.5 La creación de talleres y la sistematización de textos	64
9.4.6 La entrevista	64
10. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	65
10.1 ENCUESTA	65
10.2 ENTREVISTA	65
11. INFORME FINAL	68
12. PLAN DE MEJORAMIENTO	71
13. CONCLUSIONES	73
BIBLIOGRAFÍA	77
ANEXOS	79

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo A. Encuesta	79
Anexo B. Revisión de documentos	85
Anexo C. Diario de campo	87
Anexo D. Autobiografía	91
Anexo E. Creación de talleres y sistematización de textos	97
Anexo F. Entrevista	112
Anexo G. Guion	114

DEDICATORIA

A mi hijo Yesid, quien me motivó a estudiar esta especialización y no le duró la vida lo suficiente para compartir conmigo este triunfo, planeado con él desde los frutos económicos que se revertirían en su futura carrera profesional.

AGRADECIMIENTOS

Mis más sinceros agradecimientos a:

La comunidad de la Institución Educativa María Auxiliadora por haber permitido que realizara con ella la reflexión de mi quehacer pedagógico.

La Mg. Luz Estela Pulgarín Puerta, directora de la investigación, por sus valiosas orientaciones.

A la profesora Beatriz Pineda por su constante motivación en este trabajo.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación-acción, como un aporte a los procesos de la evaluación de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes, comprende la experiencia vivida paso a paso desde la formulación de la pregunta problematizadora, pasando por los objetivos, los ensayos que conforman el marco conceptual y que permiten darle respuesta a la pregunta de investigación, el diseño metodológico, la descripción del estudio, los procedimientos, el análisis y la interpretación de los resultados hasta llegar al plan de mejoramiento como una propuesta de solución a las debilidades de la evaluación.

El desarrollo de este ejercicio de investigación acción en evaluación pedagógica, como un nuevo quehacer pedagógico, pretende adelantar un plan de trabajo, para mejorar la evaluación y el desarrollo de competencias que se viene aplicando a los estudiantes. Tiene como eje fundamental la lectura que es utilizada como vehículo conductor del área desde cuatro frentes: el fortalecimiento de la competencia semántica, el reconocimiento de la lingüística textual, el desarrollo de talleres tipo ICFES con mayor énfasis en los niveles intertextual y crítico de lectura y, la producción de textos de los alumnos, que se evaluarán desde tres dimensiones: la autoevaluación, el seguimiento de las partes del trabajo en el que se valora la actitud de cada estudiante frente al trabajo orientado y el desempeño evidenciado en cada etapa de la escritura hasta llegar al producto final.

Identificado el problema se organizó la información en jerarquías de análisis con tres categorías primarias: metodología, formación y relaciones con el contexto de la Comunidad Educativa. La metodología se expresa en tres categorías secundarias: la implementación de la didáctica, la metodología de las clases y la evaluación. En la formación se manifiestan dos categorías secundarias: los conceptos pedagógicos previos y el saber en el área de lengua castellana. En la tercera categoría, las relaciones con el contexto, se basan en saber escuchar al estudiante, al padre de familia, a los demás profesores y directivas; en manejar un discurso claro, coherente, afectivo, con una actitud de apertura al diálogo y a la mediación en el manejo de conflictos.

Se espera que esta propuesta de investigación tenga la claridad suficiente para que sea entendible y aplicable con éxito en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes y, por qué no, también en otro contexto similar.

DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

1. TÍTULO

De la evaluación tradicional a la evaluación formativa en la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Andes, departamento de Antioquia.

2. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA

¿Qué estrategia metodológica debo aplicar para crear talleres que desarrollen, en mis estudiantes de lengua castellana de noveno, las competencias necesarias en la adquisición del conocimiento y en la preparación para las Pruebas de Estado?

2.1 PROBLEMA

La evaluación de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes es cuantitativa y no se apoya en el desarrollo de unas competencias que correspondan a los criterios de evaluación formativa que cumpla los procesos de autorregulación para que los estudiantes accedan a la construcción del conocimiento, y a la vez, alcancen el desarrollo de competencias necesarias para sacar buenos porcentajes en las Pruebas de Estado.

2.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La educación en Colombia está orientada hacia la construcción de competencias que traduzcan en la práctica los conocimientos adquiridos. Y para ello, se requiere de la evaluación como una acción permanente que evidencie los avances alcanzados en relación con los logros propuestos.

El Decreto 1290, en su primer Artículo, promueve una mirada globalizante de la evaluación de los aprendizajes, enmarcada en los ámbitos internacional, nacional e institucional, donde cobra peso la Evaluación del Estado (ICFES – SABER) como un instrumento de monitoreo de la Calidad Educativa para el país. Seremos evaluados: los estudiantes, los profesores, los directivos y las instituciones educativas.

Hace varios años que se propone la construcción de competencias en contexto, mediante actividades cognitivas que permitan el desarrollo de habilidades. Yo como docente no le he dado la importancia debida, porque no estoy preparados para el cambio de paradigma educativo, porque no sé qué estrategia metodológica aplicar, ni cuál es el material didáctico correspondiente, ni la forma de crear talleres en los que se desarrollen las competencias, para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, y a la vez, se preparen para las pruebas externas.

La evaluación actual debe ser democrática y participativa, flexible y abierta, como una acción comunicativa que invita al estudiante, a través de la autoevaluación y

la coevaluación a una reflexión y una búsqueda de alternativas para superar las debilidades.

3. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO

3.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA

3.1.1 Reseña Histórica. Esta Investigación-acción educativa se desarrolla en el grado noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora, ubicada en la calle 52 No. 49-28, en la zona urbana del Municipio de Andes, Antioquia, correspondiente al núcleo educativo 0702, género mixto. A la institución asisten 1.154 estudiantes de los cuales 442 son hombres y 712 son mujeres, pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, están distribuidos en los niveles de preescolar; educación básica primaria y secundaria; educación media académica y técnica comercial con jornada continua. Cuenta con 34 profesores y dos coordinadoras. La institución tiene una orientación salesiana, su rectora es la hermana Gloria Elena Echeverri.

La planta física que hoy corresponde a La Institución Educativa María Auxiliadora de Andes en su fundación se llamaba, Colegio Restrepo Escobar, y tuvo como primera directora a la hermana Esther Betancur, quien llegó en compañía de otras seis hermanas el 27 de agosto de 1932. En 1975, este colegio pasó a formar parte del IDEM Juan de Dios Uribe (ubicado también en Andes) y la comunidad salesiana entró a colaborar en la coordinación del área comercial y otras hermanas prestaban sus servicios como docentes de tiempo completo.

En 1988, La Secretaría de Educación Departamental, resolvió dividir el colegio. La sociedad Andina presentó a la Secretaría de Educación su deseo de que el nuevo colegio fuera regido por la comunidad salesiana. En noviembre, el director de Planeamiento Educativo hizo el estudio respectivo para la división del IDEM, dicho estudio tuvo el siguiente resultado: Se creó el IDEM María Auxiliadora de Andes y se trasladaron, del IDEM Juan de Dios Uribe: una plaza de coordinador para cargo de rector y treinta y ocho plazas docentes.

El IDEM María Auxiliadora inició sus actividades el 16 de enero de 1989. La rectora era la hermana María Gilma Londoño Franco, el coordinador es el señor Rafael Ángel Zapata; presenta las modalidades, bachillerato comercial y académico. En 1990 llegó como rectora la hermana Teresita Fernández Uribe. En 1993 la renovación curricular, en su fase de orientación inició con tres modalidades: Comercio, Salud y Nutrición y, Ciencias Humanas, en este mismo año se inaugura la biblioteca con el nombre de la hermana Esther Betancur, en reconocimiento a quien dedicara tantos años de su vida a la educación de la juventud andina.

En 1994 el IDEM María Auxiliadora contaba con 52 profesores y 1152 alumnos, tres grupos desplazados en la vereda la Carbonera, 2 en Palestina y 2 en Risaralda. En 1995 se inició una modalidad más: Ciencias Naturales; se impulsó la implementación de la Ley General de la Educación. En 1996 el IDEM María Auxiliadora pasó a llamarse Liceo María Auxiliadora, este fue un año de gratos acontecimientos para la Comunidad Educativa, se inició la recolección de frutos del proceso realizado, ganó dos importantes premios: mejor colegio del núcleo dentro del programa, Incentivos, creado por el MEN y el premio al mejor colegio de la subregión del Suroeste, con esto se dotó la sala de informática.

En 1997 se graduó la primera promoción de bachilleres técnicos en comercio y en salud, después de realizar el plan de estudios, en articulación con el SENA, reciben los títulos de "Agentes de salud comunitaria" y "Secretarios médicos y clínicos". Se terminó la construcción del bloque de laboratorios, se obtuvo con recursos de ley 21 la dotación del laboratorio de ciencias naturales integrado. En dicho bloque quedaron funcionando, además del laboratorio, la sala didáctica y sala de mecanografía.

En 1998 se inició el desmonte de dos modalidades debido a la dificultad para conseguir el profesorado idóneo y los centros de práctica requeridos. En cambio se inició la implementación del bachillerato académico con énfasis en informática, aprovechando la infraestructura del Liceo: una sala con 21 computadores instalados a la red y con acceso a la interné. También se inició la articulación de la básica primaria con los grados 4° y 5° que favoreció el sentido de pertenencia y la continuidad en la formación del Liceo. Se inauguró el restaurante escolar con aportes de los bachilleres del 98, la asociación de padres de familia y el Fondo de Servicios Docentes de la institución. El municipio colaboró con una partida de 4 millones de pesos para su funcionamiento.

En 1999 se continuó con el proyecto de básica primaria, agregando el tercer grado. Se dio inicio al proyecto de tecnología y bilingüismo, en un aula que contaba con quince computadores multimedia en red y un servidor. A través de un proyecto cofinanciado por el FIS y el municipio, se compró para el Liceo María Auxiliadora, el lote anexo al laboratorio y a la capilla, se inició la ejecución del proyecto de construcción de algunas aulas. En el año 2000 contaba con grupos desde el grado cero hasta el undécimo.

Como fortalezas posee una biblioteca, una sala de informática, laboratorio de química, de física y de matemáticas, una red de audio-video en los salones, sala de profesores equipada con televisor, computador con servicio de Internet, taller de artística, salón de música y una capilla. Como debilidad tiene espacios muy reducidos para el esparcimiento, los descansos, las actividades deportivas y de educación física.

En bienestar estudiantil se hace necesario implementar el servicio de sicoorientación y la capellanía, aunque en el primer caso se recibe un apoyo de Secretaría de Bienestar Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y ASPERLA para casos necesarios.

El municipio cuenta con cuatro instituciones educativas en el área urbana, una en cada uno de los siete corregimientos y tiene centros educativos en las veredas, lo que suma diez mil cupos escolares.

3.1.2 Filosofía

3.1.2.1 Misión. Es una institución de aprendizaje abierta al cambio, que promueve el crecimiento integral y armónico de los niños y jóvenes en los niveles de preescolar , básica, media académica y técnica comercial para que logren gradualmente: una valoración positiva de sí mismo y de los demás; una actitud intelectual honesta y dinámica frente a la verdad, la ciencia, la tecnología y la cultura; un espíritu comunitario que les haga respetuosos de los demás y responsables frente al mundo y la historia; una opción vocacional que le dé sentido a sus vidas y los ubique en el contexto social; una capacidad para el trabajo y para acceder a estudios superiores.

3.1.2.2 Visión. En el 2010 la institución se destacará por la formación integral que brinda a personas con capacidad de servicio a la comunidad, abiertas a las transformaciones del mundo contemporáneo para orientar y contribuir a la construcción de un nuevo país, fundamentado en el desarrollo humano y en la calidad de su comunidad educativa.

3.2 MODELO PEDAGÓGICO

La institución educativa se ha inscrito en un modelo pedagógico que intenta tomar elementos valiosos de diferentes paradigmas. Sin embargo, enmarcado en una filosofía salesiana, privilegia el Sistema Preventivo como método pedagógico en el cual el maestro es orientador y responsable de los procesos de aprendizaje, enseñanza y conocimiento de los estudiantes. En este sentido, la relación se fundamenta en la comunicación de aprendizaje y conocimiento entre maestro y estudiante. Es un modelo basado en la razón que, como dice San Juan Bosco, es el único que conduce al educando a asumir personalmente la ciencia y al educador a evitar responder a preguntas que sus estudiantes no han hecho. Tienen un papel fundamental las relaciones horizontales entre el educador y el estudiante porque se considera que ambos aprenden juntos.

3.3 ENFOQUE PEDAGÓGICO

La estrategia pedagógica de la Institución es una metodología de aprendizajes significativos y de promoción del pensamiento, las habilidades, los valores y el desarrollo de las competencias básicas requeridas para enfrentar con éxito el mundo actual, basada en los procesos de investigación y asimilación conceptual.

3.4 ÉNFASIS

Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos. Según el sistema preventivo puesto en práctica por Don Juan Bosco, con una pedagogía de la presencia que educa, de la amistad que previene y forma, de la persuasión y el diálogo, de la convicción y del amor educativo que todo lo espera. El énfasis en educación media es el comercial.

4. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Entre los muchos problemas que se presentan en la práctica docente, la evaluación de los estudiantes es el de mayor debilidad. Realizar una evaluación fundamentada en el enfoque y el diseño curricular de la Institución incorporando la autoevaluación y la coevaluación, y una heteroevaluación por competencias que correspondan a los criterios de evaluación formativa y cumpla los procesos de autorregulación está entre los más preocupantes; debido a que, los docentes seguimos aferrados a una evaluación cuantitativa que cayó en desuso y no queremos aceptar que los alumnos participen en este proceso con la autoevaluación y con la coevaluación porque no los consideramos idóneos para estas tareas y, porque tememos perder el poder y el dominio del grupo que nos concede la eteroevaluación cuantitativa.

En cuanto a la autoevaluación tenemos dos dificultades: los profesores la rechazamos por creer que es un regalo que se le ofrece a la mediocridad del estudiante, y los estudiantes no la dimensionan como su autorregulación, debido a que nunca la habían practicado y no han despertado la autorreflexión sobre su propio aprendizaje ni asumen con responsabilidad su valoración y por consiguiente, no reconocen en ella sus debilidades.

La coevaluación no la hemos aplicado en el colegio ni sabemos cómo llevarla a la práctica para que fortalezca la formación de los estudiantes.

Respecto a la heteroevaluación, en nuestra institución los profesores de secundaria y media debemos orientar el proceso hacia una evaluación escrita con preguntas cerradas de selección múltiple que prepare a los estudiantes para las pruebas de Estado, y casi siempre nos dedicamos a repetir los talleres ya aplicados por el ICFES o por otras instituciones como Instruimos, se califican según el número de respuestas acertadas, sin llegar a una socialización que aclare con argumentos las respuestas elegidas por el profesor. Este tipo de evaluación, genera inconformismo entre quienes responden equivocadamente según el criterio del profesor, pero creen que, desde su visión del mundo, su respuesta es correcta. Asimismo, como esta evaluación no tiene una articulación con los demás procesos de enseñanza, termina desmotivando a los estudiantes y obligando a los docentes a utilizar la represión y la imposición de su criterio por encima de la posición del grupo para dominar la disciplina e imponer su parecer ante unas ideas planteadas por el evaluador del ICFES o de otras instituciones en la defensa de unas respuestas que pueden ser diferentes a las que tenía en mente quien diseñó la prueba.

El problema se agudiza porque irremediablemente, gústenos o no, debemos preparar a nuestros estudiantes para estas pruebas, y si no podemos sustraernos

a su impacto, debemos aprender a usarlas de tal forma que tengan como directriz la lectura y que los temas abordados en ellas se articulen con otras estrategias de evaluación, con los contenidos del área y con la formación integral.

Para observar desde una perspectiva más precisa los elementos que hacen parte del problema de los bajos resultados en los niveles intertextual y crítico de lectura y las posibles propuestas de solución, se describen a continuación sus componentes menores y, más adelante, se definen los niveles de lectura.

- No se reconocen diferentes tipos de textos. Cada tipo de texto exige del lector poner en juego diferentes habilidades de pensamiento y reconocer un léxico especial. Se sugiere un trabajo de consulta de vocabulario desconocido de cada texto para hacer énfasis en el uso del diccionario y en la argumentación.
- Dificultad para reconocer las intenciones comunicativas de los textos. Quién habla en el texto, a quién habla, para qué habla, desde dónde y en qué momento. Cuáles son los elementos ideológicos y políticos que hay en juego en los actos comunicativos y en los textos. Se requiere un trabajo más sistemático sobre la lectura de diferentes tipos de textos, sus funciones y sus contextos de uso.
- Hay dificultad para establecer relaciones entre los contenidos de diferentes textos. Cambiar la técnica de lectura para verificar datos, de lectura para elaborar sólo resúmenes. Se debe explorar más allá de los límites del texto. Se requiere un trabajo metodológico que incluya la elaboración de talleres que permita avanzar a los alumnos a interpretaciones más complejas.
- Hay dificultades con la lectura crítica, pues se reduce el trabajo a elaborar opiniones sobre los textos leídos. Hace falta un trabajo que enfatice en un análisis más profundo de los textos que de cuenta de las voces y de los elementos políticos e ideológicos, a través de talleres tipo ICFES y por medio de la argumentación escrita en la redacción de ensayos, reseñas críticas e informes interpretativos de lectura (RELATORÍA).

Estructura de los niveles de logro según modos de lectura:

- Lectura Literal: Explora la posibilidad de leer la superficie del texto. Lo que dice de manera explícita.
- Lectura Inferencial: Trabaja sobre información no dicha en el texto pero que aparece sugerida en el mismo. Inferencias entendidas como la capacidad de establecer conclusiones que no aparecen de manera explícita en el texto.
- Lectura Crítica: El lector toma distancia del contenido del texto y asume una posición; es decir, define un punto de vista sobre el contenido. Para ello es necesario identificar y analizar las variables de la comunicación, las intenciones de los textos, los autores, así como la presencia de los elementos ideológicos y políticos.
- Lectura Intertextual: Pone en relación el contenido de un texto con el de otro u otros. También reconoce las características del contexto en que aparece un

texto y que están relacionadas con el contenido del mismo. Es de mayor complejidad que los demás modos de lectura porque los incluye. Cobran sentido las notas de pie de página, las citas, antetítulos. Identifica la presencia de otros textos.

5. JUSTIFICACIÓN

“Dime cómo evalúas y te diré que docente eres”. Una buena evaluación se debe apartar de la exigencia de que el estudiante manifieste por escrito o en forma oral unos aprendizajes memorizados, para darle mayor valor a la que realiza de sí mismo, y ésta, complementarla con la que adelanta el profesor. La autoevaluación ayuda al estudiante a la autorregulación, y la evaluación del profesor favorece la formación.

Los docentes nos vemos obligados a jalonar un proceso que desarrolle las competencias básicas (comunicar, interpretar, argumentar y proponer) para que los educandos alcancen un buen desempeño en la evaluación externa que aplicará el ICFES. El Decreto 1290, promueve una evaluación de los aprendizajes, enmarcada en tres ámbitos internacional, nacional e institucional, donde cobra peso la Evaluación del Estado (ICFES – SABER) como un instrumento de monitoreo de la Calidad Educativa para el país. Seremos evaluados: los estudiantes, los profesores, los directivos y las instituciones educativas con las pruebas externas que presenten los estudiantes cada año al ICFES. Por eso, los docentes debemos apropiarnos de una estrategia metodológica que incluya en el proceso y en la evaluación el desarrollo de los niveles de interpretación de lectura, la argumentación oral y escrita, y la propuesta de solución a problemas que cambien la realidad social del estudiante; de lo contrario, estaremos en riesgo de desaparecer como colegio por ineptitud.

El monitoreo de la calidad educativa del país a través de las Pruebas SABER e ICFES determinan que los resultados no son satisfactorios y presentan grandes debilidades. Esta versión se corrobora con el bajo porcentaje de bachilleres que obtienen un cupo para estudiar en una universidad pública. En el caso particular de lengua castellana, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos por nuestros estudiantes, podemos afirmar que la mayoría solo alcanza un conocimiento básico. Difícilmente obtienen un alto nivel en las competencias básicas (interpretar, argumentar y proponer), su mayor debilidad está en los niveles intertextual y crítico de lectura, y en la argumentación y la proposición.

Resultados de la última prueba saber en lenguaje

Porcentaje grado séptimo

	NIVEL C	NIVEL D	NIVEL E	NIVEL F
PLANTEL	100	90.72	54.64	4.12
MUNICIPIO	98.59	87.95	45.18	4.02
DEPARTAMENTO	94.95	79.59	39.68	3.07
ESPERADO	75%	55%	35%	15%

	Porcentaje Grado Noveno			
	NIVEL C	NIVEL D	NIVEL E	NIVEL F
PLANTEL	97.44	89.74	51.28	7.69
MUNICIPIO	97.37	76.9	35.55	4.68
DEPARTAMENTO	93.86	72.13	36.76	4.95
ESPERADO	95%	75%	55%	35%

Nuestro proceso presenta debilidades en los niveles intertextual y crítico de lectura, que aparecen en las tablas de séptimo y noveno como niveles E y F.

Resultados icfes por áreas bachilleres I. E. Ma. Auxiliadora

PUESTO	MATERIA	PUNTAJE					
		2010	2009	2008	2007	2006	2005
1°	QUÍMICA	50.08	51.00	52.04	46.43	46,98	46.50
2°	C. SOCIALES	49.3	50.11	41.55			
3°	BIOLOGÍA	48.74	47.5	46.05	47.02	46.36	49.60
4°	INGLÉS	47.35	45.3	45.07	47.02	45.26	46.40
5°	ESPAÑOL	47.33	47.8	48.86	50,94	56.1	49,70
6°	FILOSOFÍA	46.38	47.2	42.35	42.43	43.00	41.90
7°	FÍSICA	45.91	46.4	42.20	48.22	44.56	46.07
8°	GEOGRAFÍA				41,78	43,03	46,10
8°	HISTORIA				44.67	43.77	47.04
9°	MATEMÁTIC	44.03	45.7	51.91	43,36	45.80	46,20

Prueba de admisión a la universidad 2010

Los resultados en las pruebas de admisión a la universidad presentan una debilidad en la promoción 2010, pues de 75 bachilleres, 55 se presentaron a educación superior y sólo 8 de ellos pasaron la prueba de admisión. Esta prueba evalúa razonamiento lógico-matemático, y aptitud verbal, ésta abarca las competencias semántica y el nivel interpretativo de lectura.

6. IMPACTO SOCIAL

La puesta en práctica de este proyecto favorece la calidad de la evaluación de los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes. A la vez, redundará en un mejor desempeño de los docentes y unos resultados de mejor calidad para La Comunidad Educativa.

En el ámbito nacional, el desarrollo de este proyecto contribuye al fortalecimiento del nuevo sistema institucional de evaluación de los estudiantes consagrado en el Decreto 1290 para aplicar en todo el país, y al mejoramiento de los procesos pedagógicos de la evaluación.

7. OBJETIVOS

7.1 OBJETIVO GENERAL

Incorporar a la práctica pedagógica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación por competencias articulando los componentes del currículo de lengua castellana.

7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Deconstruir la práctica pedagógica para reflexionar sobre la evaluación, las causas y consecuencias de los bajos niveles de desarrollo de las competencias básicas de mis educandos y buscar posibles soluciones mediante mi intervención pedagógica.
- Humanizar la evaluación de desempeño de los alumnos fundamentándola en el enfoque y el diseño curricular de la Institución.
- Reconstruir la práctica pedagógica para reafirmar las fortalezas, y complementarla con una evaluación formativa integral y la creación de textos y talleres propios para el desarrollo de competencias.
- Mejorar la evaluación cualitativa y el desarrollo de competencias de La Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes con la implementación del Decreto 1290.

8. MARCO TEÓRICO

8.1 GENERALIDADES DE LA EVALUACIÓN

De la Evaluación Tradicional a la Evaluación Formativa

Este ensayo pretende bosquejar las generalidades de la evaluación y el rumbo que ha tomado la construcción del PEI de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes, desde el rompimiento de la evaluación tradicional memorística, pasando por la vinculación de las nuevas políticas de la Ley General de la Educación y la articulación de los decretos que orientan la evaluación de logros, indicadores, competencias y estándares hasta la evaluación formativa integral, incluyendo los obstáculos presentes en la reconstrucción de los planes de área. Con la ayuda de varias fuentes de estudiosos de la educación en Colombia, de los conceptos de evaluación que la UCM aporta desde la especialización en evaluación pedagógica, y de la revista Educación y cultura se presenta una interpretación de la situación ideológica que domina la crisis de la educación pública colombiana, para retomar, en segunda instancia, los conceptos de Carlos E. Vasco sobre la desarticulación de la evaluación; luego, con algunos aportes de los Lineamientos Curriculares se da una visión de la transformación de los planes de estudio del colegio; y, a manera de cierre, basado en los planteamientos de las tesis y argumentos del módulo II, unidad I de la Epistemología de la evaluación, se propone una reflexión acerca de la importancia de practicar una evaluación cualitativa que trascienda el paradigma de la medición, se oriente hacia la formación y autoconstitución del estudiante como sujeto cognoscente.

Hasta la década de 1980 se practicaba un tipo de evaluación que pasó a la historia con los nombres de: “evaluación por objetivos”, “evaluación numérica o cuantitativa”, “evaluación tradicional”. A partir de la nueva Ley General de Educación de 1994 es derogada la evaluación cuantitativa para reemplazarla por la evaluación por indicadores de logros, la cual fue calificada como “cualitativa”, “integral” y “continua”.

La diferencia entre evaluación por objetivos o numérica y evaluación por indicadores de logros es gigantesca, pues una y otra representan dos modelos evaluativos distintos.

En 1994 surge la Evaluación Cualitativa, referida en el Decreto 1860, como aquella que obedece a la descripción del desarrollo integral del estudiante, y en la cual se deben involucrar los procesos cognitivos, biológicos y físicos, de

competencia comunicativa, de expresión y experiencia estética, al igual que los valorativos y actitudinales.

A diferencia de las disposiciones evaluativas anteriores, en ésta predomina el criterio de inclusión; es decir, tener en cuenta a nivel evaluativo, tanto a aquellos que adquieren los logros, como aquellos que no los alcanzan. En ese Decreto 1860 de 1994, Artículo 47, se establece una de las finalidades de la Evaluación: el aprender del error, del desacierto y en general de la experiencia. En el Artículo 48 prohíbe categóricamente la evaluación memorística. Dice: *“Las pruebas basadas en la reproducción memorística de palabras, nombres, fechas, datos o fórmulas que no vayan ligadas a la constatación de conceptos y de otros factores cognitivos, no deben ser tenidas en cuenta en la evaluación del rendimiento escolar”*.

En 1996, mediante la Resolución 2343 el MEN determina los lineamientos generales de los procesos curriculares autónomos y prescribe los indicadores de logro para la educación formal. Tanto los lineamientos curriculares (orientaciones para que las instituciones educativas del país ejerzan su autonomía en cuanto a los procesos curriculares y al mejoramiento o de la calidad de la educación), como los indicadores de logro (indicios, señales, rasgos, datos de información perceptibles que al ser confrontados con lo esperado e interpretados de acuerdo a una interpretación teórica, pueda considerarse como evidencias significativas de la evaluación, estado y nivel que en un momento determinado presenta el desarrollo humano) constituyen un elemento fundamental para la orientación y práctica de los cambios curriculares que demanda la ley.

La Resolución 2343 se ocupa de conceptualizar los indicadores y de determinar los logros para los grupos de grados; prescribe además, que deben ser alcanzados por todos los educandos del país, por cuanto constituyen una descripción de los indicios y señales deseables y esperadas, en función de los fines y objetivas de la educación formal y de las dimensiones del desarrollo humano, al cual deben contribuir todas las áreas de formación.

El último artículo se ocupa de la evaluación del rendimiento escolar, considerándola como componente esencial del proceso curricular que debe adelantar la institución educativa en el desarrollo de su PEI. Se pretende avanzar hacia un proceso evaluativo dinámico y abierto, centrado en el impacto del quehacer pedagógico sobre las diferentes dimensiones del desarrollo humano.

La evaluación por logros hace parte de un currículo que no da énfasis a la memorización y acumulación de saberes, como en la evaluación por objetivos, sino que se centra en la comprensión, en el desarrollo de las operaciones de pensamiento, en el aprender a pensar, en el aprender a ser. Por tal razón, en el Decreto 1860, Artículo 48, se establece que en la evaluación por logros pueden utilizarse los siguientes medios: “pruebas de comprensión, análisis, discusión

crítica y en general de apropiación de conceptos. El resultado de la aplicación de las pruebas debe permitir apreciar el proceso de organización del conocimiento que ha elaborado el estudiante y de sus capacidades para producir formas alternativas de solución de problemas”.

El sistema de evaluación en los colegios ha sido un tema muy cuestionado en Colombia. Anteriormente, cuando se calificaba a los estudiantes con números, las quejas por la presión que este método ejercía sobre ellos eran constantes. Al igual que la cantidad de alumnos que perdían el año por no alcanzar el promedio matemático que exigía el colegio para que fueran promovidos. En 1994 se modificó la forma como se evaluaba a los estudiantes.

La novedosa propuesta buscaba que se calificara por logros y que cada logro tuviera indicadores que le permitieran al docente establecer si se había comprendido o no el contenido de sus clases. De esta forma no se evaluaría simplemente si el alumno sabía multiplicar, recitar de memoria las capitales de los departamentos o hacer un recuento de los nombres de los presidentes de Colombia o de los sucesos de la II Guerra Mundial; sino si era capaz de desarrollar competencias argumentativas, comprender un texto y elaborar razonamientos abstractos.

Sin embargo, en la Institución Educativa María Auxiliadora se resolvió adaptar este nuevo sistema de manera particular, así se hizo en la mayoría de las instituciones, a tal punto que se incrementó la repitencia y los padres no entendían claramente el desempeño académico de sus hijos. La repitencia no resolvía el problema que pretendía solucionar sino que generaba desestímulo, deserción y altos costos para el Estado. Cada profesor de forma individual calificaba al estudiante y cada institución definía los parámetros de enseñanza aprendizaje a través de planes de estudio que no siempre respondían a normas técnicas.

En el 2002, se reevaluó este sistema y se expidió el Decreto 230 en el que le hacían varias modificaciones. Se establecen sistemas de evaluación, promoción y repitencia. El Decreto 230 establece una escala de evaluación: excelente, sobresaliente, aceptable, insuficiente, deficiente; entrega de informes periódicos: cuatro veces al año y uno general al final del año escolar; una descripción de las fortalezas y debilidades de los estudiantes y recomendaciones para la superación de las últimas. En cuanto a promoción y repitencia, se crean las comisiones de evaluación y promoción.

Sólo eran candidatos a repetir el grado, los que obtuvieron valoración final insuficiente o deficiente en tres o más áreas, los que obtuvieron valoración final insuficiente o deficiente en matemáticas y lenguaje durante dos o más grados consecutivos de la educación básica y los que dejaron de asistir injustificadamente a más del 25% del año escolar.

La Comisión de Evaluación y Promoción decidía quienes necesitaban repetir por ser lo más conveniente para el estudiante. Mínimo el 95% de los estudiantes deberá ser promovido al grado siguiente; los que tenían dificultades presentaban una evaluación de recuperación. La repitencia debía ser excepcional y no superior al 5 % en cada grado. Esta última disposición causó malestar entre docentes y directivas, quienes argumentaban que se estaba dando licencia a la mediocridad, pues los estudiantes podían recuperar y recuperar los logros hasta pasar el año. Tuvo el efecto inmediato de reducir los índices crecientes de repitencia y deserción existentes, pero desmejoró la calidad.

Con esta reforma deben pensar en la construcción de los indicadores de logros, logros, competencias y estándares para las áreas o asignaturas, los registros escolares de valoración, el diseño de actividades complementarias, de refuerzo, de profundización y los programas anuales de recuperación ocasionados por el fenómeno de reprobación o persistencia en el aprendizaje, los aspectos académicos y formativos mínimos que definen la promoción, los lineamientos básicos del currículo y otros.

Estas dificultades exigieron que la misión docente, fuera la de aportar a la construcción de un sistema evaluativo democrático, revestido de compromiso y exigencia académica hacia los estudiantes, pero muchos educandos interpretaron la norma y reconocieron que no era necesario comprometerse con los actos educativo y evaluativo porque, al final, todos ganaban. Se redujo la repitencia y se bajó el nivel académico. Es así como nace el Decreto 1290 que se empieza a aplicar en el 2010.

En el 2009 se crea el Decreto 1290 que pretende corregir los errores del Decreto 230. Según el Decreto 1290, cada institución deberá incorporar en su Proyecto Educativo Institucional el sistema de evaluación de los estudiantes, luego de su aprobación por parte del Consejo Directivo de la Institución. El sistema debe contener los criterios, procesos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, así como los requisitos que estos deben cumplir para ser promovidos al grado siguiente.

La escala de evaluación del desempeño del estudiante, deberá tener equivalencia con la escala de valoración nacional. “El objetivo es permitir la movilidad de los estudiantes entre las instituciones educativas. Esta escala corresponde a: desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico y desempeño bajo”.

El Decreto 1290 en su primer artículo, dice que, “la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en tres ámbitos: 1. Internacional: el Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales. 2. Nacional: el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la

calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior. 3. Institucional: la evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es un proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”.

Los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, según el Decreto 1290 son: “identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo. Determinar la promoción de estudiantes. Y, aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional”.

Según el MEN, este decreto busca darle total libertad a los colegios para que evalúen a los estudiantes de acuerdo con su modelo pedagógico y establezcan los parámetros que determinen quiénes pueden o no ser promovidos al siguiente curso. Los colegios deben ser autónomos para establecer los parámetros mediante los cuales evaluarán a cada uno de los estudiantes, de acuerdo con su modelo pedagógico. “Números, letras o logros, lo importante no es el sistema sino que los niños desarrollen competencias para enfrentar un mundo profesional altamente competitivo... Pero existen dos tipos de mecanismos mediante los cuales se podrá medir qué tanto están aprendiendo los estudiantes y si los colegios están utilizando o no un método acertado para evaluar a sus niños: las Pruebas Saber e Icfes”. Seremos evaluados: los estudiantes, los profesores, los directivos y las instituciones educativas.

El aparato ideológico dominante crea la utopía de que el Estado colombiano es una sociedad demócrata en la que hay movilidad social e igualdad de oportunidades; crea en las personas la ilusión de que a través de la educación alcanzarán un futuro promisorio. El precio del mantenimiento de esta ilusión es muy alto; es el costo de invertir en la educación pública. Su existencia aunque con malos resultados es fundamental para sostener el sistema. Sin ella sería muy difícil para las clases dominantes ocultar que vivimos en una sociedad donde no existe igualdad real de oportunidades.

El gobierno tiene un concepto de educación alejado de la realidad del país, de las instituciones educativas y la escuela pública. Concibe el presupuesto para la educación como un gasto y no como una inversión en el futuro del país. Parece como si el sostenimiento de la educación pública fuera un mal negocio para la clase dominante. ¿Les sería más rentable entregársela a empresas particulares o multinacionales extranjeras para que la familia asuma su costo total?

Este concepto se infiere de las medidas que el gobierno ha tomando en detrimento de la educación con proyectos como el Acto Legislativo 01 de recorte a las Transferencias que la nación debe girar a los departamentos y municipios para su inversión en salud, educación, agua potable y saneamiento básico. Por tanto, este proyecto es un retroceso al desarrollo social; efectivamente, sin los suficientes recursos de la nación los departamentos y municipios no pueden asumir con eficiencia los gastos educativos.

No es suficiente con hablar de “convivencia, paz y ciudadanía”, si no se examinan las condiciones para vivir la experiencia de la justicia social, económica y cultural. No se puede hablar de ampliación de cobertura solo aumentando el número de estudiantes por grupo hasta llegar al hacinamiento. No se puede hablar de calidad si solo se recorta la inversión en educación, se aumenta la carga a los docentes y se pierde la autonomía institucional y curricular. No se puede hablar de justicia cuando se arrebatara a los trabajadores los derechos prestacionales.

Volviendo al tema de la evaluación del proceso de los alumnos, Carlos E. Vasco, en el documento ¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares? da luces a los educadores sobre una posible solución a esta crisis. En su reflexión plantea que el principal problema que se les presenta a los profesores es la evaluación del proceso de los educandos porque no hay una orientación precisa. Mientras la ley 115 encarga a las instituciones educativas para que elaboren su propio PEI (ahora ofrece autonomía para la creación del nuevo Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes, pero que evaluará con una prueba externa: ICFES) y les da autonomía para fijar sus propios currículos, incluyendo planes de estudio y programas; a la vez, crea unos incisos que generan contradicción entre autonomía curricular y los lineamientos generales de los procesos curriculares y de los indicadores de logro para cada grado. Luego el MEN y las secretarías de educación dicen que la evaluación debe ser por estándares. Al mismo tiempo, en forma independiente, el ICFES y la Universidad Nacional diseñan la evaluación por competencias (no obstante la U. Nacional, en su prueba de admisión pregunta datos de memoria mecánica que desdican del paradigma cualitativo).

Existe una desarticulación entre estos componentes porque nombran equipos de trabajos aislados, sin la participación de los docentes. Un grupo elabora estándares, otro las competencias para medir en pruebas ICFES y censales, otro redacta los lineamientos generales, y otro revisa los decretos 1860, 230 e indicadores de logro. Se deben integrar todos los trabajos para que en cada competencia importante definan los niveles de logro en esa competencia y se escoja uno de esos niveles como estándar básico para una edad, grado o ciclo de un nivel.

Vasco argumenta que una de las tareas pedagógicas más difíciles y apremiantes del momento actual está en la evaluación por subprocesos. En la manera de utilizar los indicadores de nivel de logro está la diferencia importante entre la evaluación por objetivos específicos conductuales y la evaluación por subprocesos, logros y niveles de logro. En la primera, si se logra la conducta observable esperada, ya eso es suficiente para evaluar bien al alumno; en la segunda, la conducta observable es apenas un indicador de que el alumno se encuentra en cierto nivel de logro en uno de los subprocesos que estamos impulsando y acompañando.

“Esta tarea tiene cuatro etapas: la primera es la de desglosar algunos subprocesos o dimensiones del proceso integral de desarrollo de la persona que nos interesen más según nuestro propio PEI; la segunda es la de fijar un gran logro final en cada subproceso o dimensión; la tercera es la de precisar distintos niveles de logro entre el inicial y el final; y la cuarta es la de formular los indicadores de cada nivel de logro, que son los indicios o síntomas perceptibles de que el alumno ya llegó a ese nivel, o al menos va avanzando hacia él.

El MEN puede ayudar a desglosar los procesos en subprocesos o dimensiones con sus grandes logros, a proponer posibles descripciones de niveles de logro dentro de cada dimensión y a ayudar a encontrar y a formular indicadores de nivel de logro e indicadores de avance de un nivel a otro”.

Según Vasco, “Hay una manera clara de hacer compatible la evaluación por subprocesos con la evaluación por competencias, si las competencias interpretativas y argumentativas se consideran como grandes logros; luego se proponen los niveles de logro de esas competencias y finalmente se buscan los indicadores de cada nivel, lo cual ayudaría a precisar los estándares considerados como criterios de calidad y a diseñar las pruebas que permiten medir lo que se pretende evaluar. Los estándares pueden considerarse como la selección que hace el MEN del nivel de logro mínimo aceptable en sus colegios, del que juzga como nivel de excelencia”.

Vasco finaliza diciendo que hace falta mucho trabajo de reflexión, discusión, experimentación y reformulación sobre la evaluación. Aunque hace referencia a un problema nacional, éste se vive en el contexto de cada institución educativa. En el caso particular de la I. E. María Auxiliadora hay mucho por hacer.

El paradigma evaluativo de la institución Educativa María Auxiliadora se encuentra en una etapa de transición entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa. En este siglo el colegio sufre una transformación en la que confluyen tres factores, el cambio generacional de docentes, el deseo de apartarse de la evaluación tradicional memorística de contenidos para evaluar por competencias en la búsqueda de una formación integral y la vinculación en el proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación. Con un presupuesto económico de éste último se invierte en actualización docente para iniciar la creación de unos

planes de áreas autónomas que posean sus propios contenidos, que transformen la evolución y se desprendan de los libros de texto.

En el caso particular de la asignatura de lengua castellana, para el año 2000 ya se habían retirado del magisterio los cuatro profesores de la institución que trabajaban los cursos de español con la gramática como eje transversal y aplicaban la evaluación memorística de los contenidos de literatura, ortografía y gramática generativa transformacional. El cambio del personal docente y las actualizaciones en logros, indicadores de logro y evaluación por competencias permitió la elaboración de un plan de área con un soporte teórico basado en los Lineamientos curriculares y con un enfoque semántico comunicativo que posiciona a la lectura como eje transversal para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas y para la introducción de los contenidos. Se pretende abandonar la evaluación memorística para buscar el desarrollo de habilidades superiores del pensamiento por medio de talleres de lectura, de producción de textos escritos, de argumentación oral y de semántica. Y se inicia el proceso bajo la responsabilidad e iniciativa de cada docente.

En el 2006, con la asesoría de la Universidad de Antioquia y bajo la coordinación del profesor Miguel Yepes, se revisó el Plan del área y se le hicieron severas críticas. Se observa una desarticulación entre objetivos, logros y contenidos. Se presenta una crítica a los logros de básica primaria porque se aparecen como actividades; es decir, se confunde lo macro con lo micro y se pierde el referente de la meta a alcanzar. Se consideran obsoletos los temas de gramática y ortografía y se sugiere que se retiren del plan de estudio. Los educadores que recibieron la orientación (de secundaria y media) informaron la sugerencia de cambios propuestos por el profesor Yepes, pero no se dieron ni se buscaron los espacios para realizar de manera conjunta las correcciones del plan de área, tampoco se compartió con el grupo de docentes de la básica primaria para mostrar las debilidades y proponer las correcciones. Finalmente, las nuevas orientaciones del profesor Miguel Yepes y la revisión el Plan de área de lengua castellana no se llevaron a la práctica.

No obstante, los profesores de lengua castellana estudian los Lineamientos curriculares, tratan de comprender las competencias básicas (interpretar, argumentar y proponer), las competencias específicas del área y los estándares para la excelencia; se redactaron unos logros por área y unos indicadores de logro para cada período. Se le informa al grupo de estudiantes, al comienzo del período, los indicadores de logro; es decir, la producción o el desempeño en el que se puede observar el nivel de actuación o competencia que manifiesta el logro que se pretende alcanzar.

Cuando se presenta el boletín a los padres de los alumnos, estos indicadores de logro aparecen redactados a manera de fortalezas y debilidades. Estas últimas

van acompañadas de unas estrategias de mejoramiento que indican las tareas a realizar para alcanzar el logro.

En el 2010 la Institución Educativa María Auxiliadora lleva a la práctica el Decreto 1290 y crea el nuevo Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes que tiene unos criterios generales de evaluación y promoción, así:

- En todas las áreas se evaluarán permanentemente procesos: de pensamiento, de lectura e investigativos.
- Cada área determinará al comienzo de cada año lectivo las competencias básicas y específicas a evaluar en cada grado.
- Las actividades preparatorias y los resultados obtenidos en el ICFES y las Pruebas SABER serán tenidas en cuenta en el proceso evaluativo.
- Cada periodo académico tendrá un valor del 33.3%.
- Para determinar los resultados por periodo se tendrán en cuenta los siguientes aspectos del proceso: Seguimiento, desempeño, Autoevaluación. La autoevaluación tendrá un valor del 10% del proceso.

Se distribuye el año académico en tres periodos de 12 semanas cada uno. Dos semanas de recuperación, nivelación y diagnóstico al inicio del año, una semana de recuperación al final del segundo periodo, y otra al final del año.

La promoción se presenta en los siguientes casos:

- Superación de todas las áreas con desempeño superior, alto o básico.
- Desempeño bajo (DI) en 1 ó 2 áreas, pero tendrá que presentar recuperación.
- Los estudiantes del grado 11º deben superar todas las asignaturas.

Los criterios de no promoción se consideran en los siguientes casos:

- Desempeño bajo (DI) en tres o más áreas al finalizar el año escolar.
- Inasistencia del 20% a las actividades académicas.
- Si la suma de las áreas no recuperadas del grado anterior y las del grado actual da tres o más con desempeño bajo (DI).

Se ofrece una de promoción anticipada mediante el cumplimiento de los siguientes criterios: De 1º a 9º grado con desempeño superior en todas las áreas durante el primer periodo solo una vez durante la básica. Previa recomendación del Consejo Académico y aceptación del padre de familia.

Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar son:

- Reuniones: con los estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y cualquier entidad o persona que puedan apoyar y afianzar el proceso educativo.
- Identificación de fortalezas y debilidades de los estudiantes y del proceso de aprendizaje.
- Monitorias.

- Actividades de nivelación, refuerzo y recuperación.
- Autoevaluaciones.
- Planes institucionales de mejoramiento integral.
- Comunicación permanente con padres de familia.
- Diálogos e interacción con el maestro.
- Retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Asesorías de procesos.
- Estímulos en el aprendizaje.
- Simulacros de preparación para las pruebas de Estado (SABER e ICFES)

Estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes:

- Al iniciar cada logro, el docente debe especificar las actividades de evaluación que utilizará para apoyar y resolver las situaciones pedagógicas pendientes.
- Talleres y trabajos pedagógicos.
- Sustentaciones orales y/o escritas.
- Recuperaciones y Nivelaciones en las dos primeras semanas del año escolar, al terminar el segundo periodo y en la última semana del año escolar.
- Asesorías individuales y/o grupales al principio del segundo y tercer periodo para los estudiantes con deficiencias.
- Contratos académicos.
- Monitorías

El año escolar 2010 lleva dos períodos evaluados con base en estos criterios, pero esto no significa que se hayan resuelto los problemas de la evaluación; por el contrario, se develó otra situación que se estaba pasando por alto: la autoevaluación y la coevaluación. Ya no se habla del paradigma de la evaluación, sino de unos criterios de medición que adormecen y desvían al docente del verdadero sentido del significado de la evaluación.

Crece la aversión al cambio porque la evaluación cualitativa tiene entre sus limitantes: la masificación en las aulas de clase que dificulta la observación permanente del proceso escolar, la dificultad para la conceptualización o descripción de los procesos de aprendizaje y el desarrollo intelectual de los estudiantes, pues los docentes establecían anteriormente el control académico con referentes de tipo cuantitativo.

La evaluación cuantitativa se orienta por una concepción de evaluación como sinónimo de medición. En la evaluación cualitativa se privilegia el sentido formativo integral. En la Institución Educativa María Auxiliadora se presenta una contradicción entre los componentes teóricos y la práctica pedagógica de la evaluación, porque siempre se centra la valoración en el mecanismo instrumental de la evaluación: los números y las letras. Inevitablemente se aplica una evaluación en la que se mide con números y letras; desde este punto de vista: evaluar es medir cuánto sabe el estudiante. Pero, ¿cómo medir el conocimiento si

éste no es una magnitud física susceptible de cuantificar en unidades de grado o cantidad? Esta es una de las incoherencias del sistema de evaluación escolar en el que se confunden los conceptos de evaluar y calificar. Parece ser que se retrocediera para mezclar los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

La calidad de la educación entró en una crisis que se incrementa con los cambios constantes en los criterios de la evaluación que generan confusión en los docentes porque apenas están asimilando una reforma aparece otra que coexiste con la anterior y con las que llegan después hasta confundirlo inhibiéndolo y disminuyendo su capacidad para discernir el objetivo de la evaluación, generando así limitaciones que lo hacen sentir como el responsable de la mala calidad de la educación. Persisten los interrogantes: ¿Qué tipo de educación persiste? ¿Qué paradigma educativo se debe aplicar: cuantitativo o cualitativo? ¿Por qué, si lo importante no es si se evalúa o no con números o letras, se presenta una diferenciación entre los paradigmas cualitativo y cuantitativo? ¿Qué pueden aportar los docentes desde su quehacer pedagógico con los educandos para lograr una educación de calidad? Y, ¿qué es calidad?

A manera de cierre, dejando de lado los criterios de evaluación formulados teóricamente y la confusión que genera en los docentes los cambios constantes en los criterios de la evaluación, se puede concluir que, la práctica pedagógica en la Institución Educativa María Auxiliadora está inmersa en el paradigma tradicional, y es necesario que se realice un gran esfuerzo para romper esa barrera y poder mirar la evaluación desde otra perspectiva. Como profesional de la educación, el docente tiene la responsabilidad de aclarar y desenredar la confusión que generan los cambios de paradigma. Si no lo pueden realizar todos los docentes, por lo menos aquel que recibe el acompañamiento de la U. C. M. y adquiere las bases para asumir el reto, pues está en su deber jalonar el proceso; porque, como dice la profesora Luz Stella Pulgarín Puerta: “El énfasis del especialista se orienta hacia la formación plena de la persona desde una perspectiva integral y la epistemología de la evaluación es la base para el reconocimiento ético de su dimensión profesional, desde el abordaje problémico del objeto de estudio de la evaluación, así como desde la responsabilidad social en los procesos intersubjetivos que median la gestión educativa desde la evaluación pedagógica”.

El docente no se puede encerrar en las discusiones que propician los constantes cambios en la educación, sino que se debe preocupar por mejorar la metodología de la evaluación que está aplicando, de tal manera que su ideal sea la formación. Se debe valorar la evaluación como uno de los componentes del proceso de formación integral y no como un control del conocimiento o de la capacidad memorística del estudiante. A continuación retomamos los planteamientos de la profesora Pulgarín Puerta en la última tesis del módulo II, unidad I de la Epistemología de la evaluación, en la que propone una reflexión acerca de la importancia de practicar una evaluación cualitativa que trascienda el paradigma de

la medición y se oriente hacia la formación y autoconstitución del estudiante como sujeto cognoscente.

“El proceso evaluativo debe incluir a los profesores y a los estudiantes como las dos partes del proyecto educativo que se benefician del conocimiento. La evaluación evoluciona hacia lo cualitativo en virtud de los avances de la transformación de los contextos y con el propósito de comprender la situación objeto de estudio, mediante la consideración de interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesitan para entender, interpretar e intervenir adecuadamente en los problemas analizados. Estas razones hacen entender la evaluación como construcción social determinada por múltiples factores y devela permanentemente conflictos y tensiones que obligan al reconocimiento de la diferencia. Lo cual hace que tanto el discurso como la práctica sean complejos... el enfoque cualitativo privilegia el acompañamiento al desarrollo de los procesos, en la búsqueda de formación integral... la evaluación, por tanto, ha de cumplir además, con la condición de ser formativa, en la medida en que, trascendiendo el paradigma de la medición, se oriente hacia la formación y autoconstitución del sujeto. En este sentido, el proceso evaluativo se articula, al modelo pedagógico y a la dinámica curricular, como parte de un mismo complejo, en el que la intencionalidad pedagógica está referida a un proceso de formación integral”.

Cuando dice que, “La evaluación evoluciona hacia lo cualitativo en virtud de los avances de la transformación de los contextos y con el propósito de comprender la situación objeto de estudio”, se refiere a la evaluación como una construcción social en la que el docente, consciente de los constantes cambios, acompaña el proceso hacia la formación integral. ¿Y no es en la formación donde se construye el conocimiento, como creación propia de cada estudiante, con significado y funcionalidad?

8.2 EVALUACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

El desarrollo humano es la capacidad que tienen las personas para dominar y organizar su entorno en función de sus necesidades de subsistencia a través de la ciencia y la educación como motores del crecimiento económico. El desarrollo humano se centra en el progreso y bienestar de las personas; inclusive, la salud, la alimentación, la nutrición, el acceso al agua potable, la educación, el medio ambiente, igualdad y equidad entre los diferentes grupos sociales y entre los sexos al generar bienestar hacen parte del desarrollo humano. No obstante, el modelo actual de crecimiento se centra en la modernización y el progreso técnico aumentando la demanda de una educación con fines económicos que acrecienta las desigualdades que conducen al detrimento humano y ecológico como consecuencia de la competencia entre los países y los grupos económicos, del

interés en lo personal por encima del interés comunitario, y de la primacía del “tener” sobre el “ser”.

El incremento del capital, a comienzos de este siglo, tiene su origen en la capacidad del ser humano para utilizar la ciencia, la tecnología y la educación como motores del progreso económico, en el dominio y organización de un entorno puesto al servicio de sus necesidades. Empero, el modelo de crecimiento actual tiene limitaciones por las desigualdades que provoca y de los costos humanos y ecológicos que presenta. Por estas razones, se abre la necesidad de redefinir la educación, no solo desde el crecimiento económico, sino en función del desarrollo total del ser humano.

El origen de la desigualdad en el crecimiento económico mundial puede retrotraerse hasta el momento en el que el desarrollo tecnológico generó un aumento de la productividad, cuando el hombre fue remplazado por la máquina, que acorta las distancias, sustituye tareas, y genera a los dueños de la tecnología un incremento en sus ganancias, ampliando así la desigualdad entre los que tienen mucho y los que no tienen nada. Se disminuyó la demanda de mano de obra y como consecuencia se incrementó el desempleo, se depreciaron los salarios, se cambiaron los estilos de consumo y se vendió la idea de mejorar el bienestar de la humanidad mediante la modernización de la economía.

La influencia del avance técnico y la modernización amplían la demanda de una educación con fines económicos y se ve la importancia que tiene para su rendimiento el capital humano y la inversión en educación. La reciprocidad entre el equilibrio del progreso técnico y la eficacia de la mediación humana para crear nuevas tecnologías. Este avance de la tecnología exige una mano de obra con competencias laborales que se debe formar desde el sistema educativo y para ello se requiere de una inversión permanente en el campo educativo y en la formación para el trabajo.

El trabajo en la sociedad moderna ha evolucionado, en consonancia con las tecnologías, hacia el surgimiento y perfeccionamiento de las “TIC”. Por ende, El sistema educativo debe formar personas competentes para adaptarse a un mundo en apresurada transformación y para ajustarse al cambio.

En el libro, “Imperialismo y barbarie”, James Petras nos muestra una visión del desarrollo humano en el ámbito mundial, enmarcado en el neoliberalismo y la globalización impuestos para el beneficio de los países desarrollados de Europa y Estados Unidos, cuando dice que “... Un cuarto del mundo capitalista prospera mientras el resto de la población mundial está en una crisis profunda. Las leyes de acumulación capitalista operan en circunstancias restrictivas. El actual éxito del capitalismo en Europa y Estados Unidos está basado ampliamente en el desmantelamiento del estado de bienestar social y en el rechazo a acceder a cualquier pacto social significativo... El imperio es presentado por sus apologistas

como un mundo de culturas diversas o como una nueva cultura global; lo que pasa por cultura de masas no es más que la comercialización, promoción e imposición por parte de empresarios culturales que imperialistas de bienes con un carácter especial: producen beneficios y hegemonía ideológica. La cultura imperial es en esencia impersonal, pues los artistas de los espectáculos de masas (músicos, actores, intérpretes) son parte de una élite calculadora y de negocios que no mantiene ningún lazo espiritual, físico o material con el pueblo. Mantiene eso sí, lazos económicos muy fuertes con las élites imperiales. La cultura imperial es el consumo a gran escala, la producción y distribución de bienes culturales que atomizan, despolitizan y fragmentan colectividades al crear comunidades virtuales que están separadas de sus realidades sociales: los espectáculos son circos sin pan... La cultura de masas disfraza y profundiza las desigualdades abismales que acompañan al poder oligárquico... Los que establecen la política neoliberal no aceptan a los líderes avasallados simplemente por ser estos presidentes elegidos o autoelegidos. Deben demostrar su lealtad, privatizando las empresas públicas y ofreciendo sus insustituibles recursos naturales en venta al postor euroamericano más cotizado. No deben atender el prejuicio popular de invertir en las necesidades básicas, sino que deben garantizar a los bancos imperiales el pago de la deuda. Vivimos en la era de la inmoralidad, en la que los criminales se han vuelto respetables y los respetables: criminales...”

Desde el punto de vista regional, en Colombia, el capital ha puesto bajo su servicio y control, la iniciativa, la creatividad y la voluntad de las personas. Nuestro país no progresa en el avance del conocimiento científico y tecnológico porque no posee el capital para invertir en la investigación, lo que justifica el fracaso de la transferencia de tecnología de países industrializados. Con este fin es necesario dotar de una capacidad propia de investigación y especialización.

La inversión en educación e investigación es necesaria para no ser excluidos del progreso; de lo contrario, la incapacidad de competencia en la tecnología provocará mayor indignación, desesperación, terror y aumento de la pobreza. Pero este proceso requiere de una voluntad política y social que no se ha comprometido lo suficiente. El problema sigue siendo la distribución desigual del conocimiento y las competencias. Por esa razón, no se puede concebir la educación como motor de un desarrollo verdaderamente justo sin indagar sobre la manera de atajar la pobreza.

Las normas y las políticas de evaluación establecidas por el Sistema Educativo Colombiano facilitan los fines y las funciones de la evaluación pedagógica como estrategia de un desarrollo humano que privilegia las demandas de unos grupos económicos y políticos que se superponen al desarrollo de la población, con una educación que contribuye al sostenimiento y perpetuación del aparato productivo y su sistema social.

En el ensayo del módulo I, de la Especialización en Evaluación pedagógica “Cultura, educación y evaluación” la magister Pulgarín Puerta, ratifica mi tesis cuando plantea que, “... la evaluación es la práctica que expresa el poder y a través de la cual se ejerce el control de una sociedad... Un objetivo de la educación actual debe ser el desarrollo de las competencias que permitan a los estudiantes interactuar con múltiples realidades, representaciones y lenguajes... El profesor debe transformar la cultura, de lo contrario reproduce inconscientemente... transmite y perpetúa la ideología dominante...”.

Existe un grave problema por resolver y un reto para los educadores como protagonistas en este escenario: formamos como lo exige el sistema económico o estimulamos una actitud crítica en los educandos. Si el crecimiento económico es el fin que avala el desarrollo humano, éste no se logra porque encuentra dos obstáculos: el carácter desigualitario y los costos negativos en el medio ambiente y el empleo.

Los daños causados por el progreso en el incremento de la producción actual de los recursos renovables corren peligro de escasear en cuanto a energía y a tierra para arar. Además las industrias están contaminando con sus desechos químicos que destruyen y transforman la naturaleza. En general se encuentran amenazadas las condiciones de vida de nuestro planeta. La contaminación del agua potable, la deforestación, el efecto de invernadero, los basureros en los ríos y mares son manifestaciones alarmantes de una irresponsabilidad general que pone en riesgo el futuro.

Por otra parte, el aumento del desempleo es una causa del progreso tecnológico. La sustitución de trabajadores por un capital técnico innovador que aumenta la productividad del trabajo contribuye al subempleo de una parte de la mano de obra. Se constituye en fuente de desigualdad: algunos tienen trabajo y otras están excluidas y se convierten en desamparados. El trabajo se vuelve un bien escaso. Los desempleados se exponen al peligro de la exclusión social.

En el ensayo del módulo II, de la Especialización en Evaluación pedagógica, “Evaluación y desarrollo humano” la magister Pulgarín Puerta, cita a Max Neef (en la primera tesis) para manifestar que, “el desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos”, y la justifica diciendo que “el crecimiento económico, que es un medio, impulsa el desarrollo humano, que es un fin; por tanto, el bienestar de las personas es el propósito último y exclusivo del desarrollo humano”.

Lamentablemente, el progreso técnico y científico no están al servicio de la humanidad, sino que el hombre está al servicio de la producción y la ganancia. El hombre se transforma en un medio, ya no es el fin de la tecnología ni de la ciencia. Las personas viven en una condición de esclavitud, no solo por el sometimiento y la dureza de las labores, sino por el carácter de instrumento y por su reducción al estado de cosas o de objetos a la que es sometido. Nace en la persona común un

resentimiento y una desconfianza ante los sistemas, las creencias y los valores, y se torna pesimista.

Pero surge, para el concepto de desarrollo humano, un significado más amplio que extralimita el orden de lo económico e incorpora las dimensiones ética, cultural y ecológica. Se cuestiona el aumento del gasto militar porque se efectúa en disminución de otros fines más adecuados para impulsar el bienestar. Se cree que la educación es uno de los elementos constitutivos del desarrollo humano y una de sus finalidades esenciales.

Otro argumento de la magister Pulgarín Puerta justifica que en nuestro contexto “el crecimiento económico (solo, sin otros componentes) no impulsa el desarrollo humano”, debido a que “las políticas monetarias neoliberales, doctrinas que no valoran las personas sino la economía momentánea, incrementan el capital en detrimento de la calidad de vida de la gente”. Es evidente que el neoliberalismo se convierte en un obstáculo para un desarrollo humano más equitativo.

Según informes de la UNESCO en, “La educación encierra un tesoro”, estos problemas conducen a las Naciones Unidas a dar al concepto de desarrollo humano un significado más amplio, que incorpore a lo económico, una dimensión ética, cultural y ecológica. “... Los indicadores de desarrollo deberían implicar la salud, la alimentación y la nutrición, el acceso al agua potable, la educación y el medio ambiente, la equidad y la igualdad entre grupos sociales y los sexos. Además, el concepto de sostenibilidad perfecciona el de desarrollo humano; por tanto, se insiste en la posibilidad de desarrollar a largo plazo el mejoramiento de las condiciones de existencia de las futuras generaciones teniendo en cuenta el respeto de los medios naturales de que depende la vida. En lo sucesivo habrá que considerar la evaluación dentro de una problemática nueva en la que ya no es simplemente un medio de desarrollo entre otros, sino que se transforma en uno de sus elementos constitutivos y una de sus finalidades esenciales.”

En la tesis dos, la magister Pulgarín cita a Ramírez para manifestar que “... El desarrollo humano sostenible es el incremento de las capacidades y opciones de la gente mediante la formación de capital social para satisfacer las generaciones actuales, pero sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras”. Luego argumenta que “la generación de capital social es posible mediante acciones educativas que transforman la cultura”. Más adelante justifica que “la evaluación es una de las estrategias empleadas por la sociedad para dar gratificación: apoyo social”.

En la tesis tres, plantea que “... El desarrollo a escala humana se concentra en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales y determina el nivel de vida de una sociedad”. Enumera nueve necesidades: “subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, libertad, identidad, necesidades satisfechas”, y propone que “... para lograrlo se requiere de la

educación”. Una de las tareas de la educación es lograr que la humanidad pueda dirigir íntegramente su desarrollo. Permitir que cada uno se responsabilice de su destino para contribuir al mejoramiento de la sociedad en la que coexiste, cimentando el progreso en la cooperación responsable de las personas y las comunidades.

En la tesis cuatro, reitera la importancia de la educación, cuando dice que “... La educación es el eje del desarrollo en las dimensiones humana, económica, social, política y cultural”. Y a continuación explica las circunstancias en las que estas categorías producen desarrollo humano:

“Económica cuando garantiza competitividad y productividad... Socio-político cuando se orienta a fortalecer el poder mediante la participación; cuando busca la construcción de comunidades, fortalecimiento de organizaciones y la creación de ambientes de convivencia en los que pueda encontrarse el bienestar individual y colectivo. Se logra cuando la educación brinda los aprendizajes básicos que se requieren para interactuar, realizarse como persona y proyectarse al entorno... Desarrollo-transformación. El aprendizaje para la transformación consiste en una transformación de modelos mentales... A través de la educación las personas interiorizan sus deberes cívicos y ciudadanos, lo que potencia la necesidad de participación. En la familia reabre las bases para el desarrollo en los procesos de crecimiento intrapersonal: autoestima, identidad, seguridad. Procesos reforzados en la escuela...”.

Lo ideal de la evaluación pedagógica es que sea un aporte de la educación al desarrollo humano; pero la percepción que tenemos los educadores y la intencionalidad del Sistema Educativo Colombiano se alejan de dicho ideal. La magister Pulgarín ofrece un concepto que da luces al propósito de la evaluación cuando dice “... La evaluación se convierte en un factor de desarrollo humano porque permite que las personas fortalezcan procesos de identidad, motivación, se orientan hacia proyectos transformadores que le permiten mejorar su personalidad y posibilita la aprobación y validación de las destrezas personales, necesarias para desempeñar roles con reconocimiento social... Juega un papel de regulación social y armonización de conductas; en este sentido, ejerce un poder sobre los otros, a fin de que se comporten conforme a las normas de la sociedad... Contribuye la interiorización progresiva de los valores sociales. Puede ser un factor que se orienta a producir un proyecto de transformación personal y refuerza los rasgos positivos de su propia personalidad...”

Una educación para el desarrollo humano es aquella que permita y fomente el perfeccionamiento de la persona; es decir, que sus posibilidades de mejoramiento no estén determinadas por el mercado. Desgraciadamente en nuestra sociedad, es difícil vivir del desarrollo de las propias posibilidades sin vender su fuerza de trabajo. Al sistema no le interesa mucho, desde el punto de vista de la eficacia de su aparato productivo y de su sistema social, que el individuo se realice y se desarrolle en sus posibilidades, sino que tenga una mentalidad técnica. La

sociedad nuestra necesita formar obreros y crear la ilusión de que son personas con posibilidades, con futuro y de que la educación es un ascensor social.

Estanislao Zuleta, en conversación con Hernán Suárez, a la pregunta: –Si la educación produce unos resultados tan catastróficos, ¿cómo se explica la “fe ciega” del Estado en ella? Responde: “... La educación pública se sostiene porque necesita crear y alimentar la ilusión de que vivimos en una sociedad democrática, en la que hay movilidad social e igualdad de oportunidades. Esta ilusión se expresa con el cuento del individuo que llegó a ser lo que su padre no era y que sirve para demostrar que la nuestra no es una sociedad cerrada, sin movilidad social... El costo de esta ilusión es muy alto; es el costo de mantener la educación pública. Su existencia es importantísima para sostener el sistema. Sin ella sería muy difícil para las clases dominantes ocultar que vivimos en una sociedad que no es democrática, donde no existe una igualdad real de oportunidades. Desmontar la educación pública significaría desmontar las ilusiones. La educación pública es lo que le cuesta a la burguesía sostener frente a la mayoría de la población la ilusión de que su destino no está dado por su nacimiento, sino que resulta de la adecuada utilización y aprovechamiento de las oportunidades que brinda el sistema a través de la educación...”

Volviendo a la tesis, a manera de cierre de este ensayo, reitero que las políticas establecidas por el Sistema Educativo Colombiano orientan una evaluación pedagógica que privilegia las demandas de unos grupos económicos y políticos que buscan la reducción del gasto en educación pública a través de la racionalización del recurso humano docente, el hacinamiento en las aulas y de la promoción de todos los estudiantes sin importar el nivel de los conocimientos adquiridos por estos.

La evaluación es el resultado de las interacciones del gobierno, del sistema educativo, los evaluadores del ICFES, el mercado y los docentes, cada uno con su cuota de poder.

El desarrollo humano, con la responsabilidad de todos, debe alentar a la iniciativa, al trabajo en equipo, a las asociaciones, al autoempleo y al espíritu empresarial, crear nuevas actitudes que permitan conjurar el desempleo tecnológico. En la búsqueda de un tipo de enseñanza adaptado a las circunstancias locales.

8.3 EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

La educación es el camino para alcanzar un futuro más equitativo e integrador. La educación escolarizada es la vía principal para alcanzar el aprendizaje y forjar las bases de una ciudadanía democrática, para reducir la pobreza y la marginalidad, para facilitar la integración inteligente y productiva de una sociedad. Para lograr

este derecho educativo los estudiantes deben demostrar su aprendizaje a través de las evaluaciones empleadas por los docentes como requisito para ser promovidos.

En la evaluación pedagógica que se aplica a los estudiantes en Colombia se presenta una gran contradicción, pues el Estado plantea en la Ley 115 y en el Decreto 1290 una Evaluación Constructivista, que obedece a la descripción del desarrollo integral del estudiante, y en la cual se deben involucrar los procesos cognitivos, biológicos y físicos, de competencia comunicativa, de expresión y experiencia estética, al igual que los valorativos y actitudinales. Paradójicamente, los docentes, con una visión totalmente opuesta y una actitud de resistencia al cambio practican un tipo de evaluación de los aprendizajes que está representada en la obsesión medible, instrumental y solo cuantificable, implementada sin una intención pedagógica clara.

Esta contradicción se evidencia en la institución educativa y afecta el desempeño docente y la posibilidad de los estudiantes para lograr procesos significativos, pues se confunde la enseñabilidad con la transmisión de ciertos contenidos y la educabilidad con la calidad de las respuestas que el estudiante dé, especialmente de tipo verbal, lógico-matemático y memorístico en la mayoría de procesos evaluativos que más que formar pretende medir.

Para justificar esta situación nos apoyaremos en los estudios psicológicos de las dos grandes vertientes del aprendizaje: los modelos conductista y cognoscitivista; el primero se expondrá, a grandes rasgos, con el fin de retrotraernos en la historia de la educación hasta encontrar las raíces del estancamiento de los procesos evaluativos del docente, para centrarnos luego en la argumentación del segundo modelo, dimensionándolo como una propuesta para comprender y desarrollar un nuevo tipo de evaluación que contribuya al desarrollo de competencias en nuestra institución educativa.

La concepción principal del Modelo Conductista es que el ser humano está determinado por su entorno y que la única manera de entender su comportamiento es a través del estudio de sus conductas observables. Este último elemento es de vital importancia, pues los teóricos conductistas le dan un peso considerable al empleo del método científico; es decir, para ellos la posibilidad de medir lo que se estudia les permite trabajar de forma experimental y comprobar sus teorías de manera objetiva.

Visto de este modo, todos aquellos elementos relacionados con los procesos mentales, emocionales y sentimentales, que se solían analizar con métodos introspectivos, no son válidos para ellos; en otras palabras, lo que pensamos y sentimos no determinan la manera en la que actuamos, solamente respondemos a estímulos y condicionamientos provenientes del exterior, los cuales pueden ser más fácilmente medibles, por lo que la única realidad en la que podemos ser

estudiados es dentro del mundo material. Debido a que la conducta humana es algo que puede observarse, medirse y condicionarse, es posible predecirla, controlarla y manipularla; por esta razón la mayor parte de los estudios de la Psicología Conductista están dirigidos a este objetivo, saber de qué manera se puede obtener un cambio de conducta, a través de modificaciones en los estímulos, las condiciones y el entorno.

Para Skinner, enseñar es proporcionar contenidos, información, propiciar la forma para que el estudiante se apropie de estos. El aprendizaje busca un cambio verdadero y perdurable en la conducta. Se aprende mediante una asociación de estímulo y respuesta. Impulsa y valora las actitudes y respuestas positivas. El conocimiento se adquiere mediante la utilización de los sentidos y a través de la experiencia, no existen ideas innatas.

El conductismo percibe al estudiante con un comportamiento excelente, dócil, respetuoso, pasivo y con disciplina impuesta; con una actitud pasiva, cohibida, y programada por el docente antes del acto instruccional. Es diseñado desde el exterior para tomar cierta actitud frente a una situación determinada, unas metas y unos contenidos. Es tratado como un objeto, dotándolo de intencionalidad, de propositividad, de autoelaboración.

El docente conductista es un ingeniero educativo y un administrador de contingencia; por tanto, debe manejar hábilmente los recursos tecnológicos-conductuales, con el fin de tener niveles de eficiencia y éxito en el aprendizaje de sus estudiantes. Bandura afirma que el docente debe ser modelo para sus estudiantes. Les presta un contexto estimulante, en el cual puede desarrollar y crear expectativas que le servirán para su futuro. El docente está interesado en perfeccionar su forma de enseñar conocimientos y habilidades, que se supone, el estudiante habrá de aprender. Es programador porque estructura recursos, arregla y refuerza. Es el sabelotodo sin derecho a equivocarse.

Según este paradigma, la evaluación se utiliza para que el programa se cumpla sin errores, para detectar el avance de los estudiantes, para confirmar sus conocimientos previos, su progreso y dominio final de los mismos. Las herramientas de evaluación se elaboran con anterioridad en el programa, teniendo presente la conducta observable y que garantice la objetividad de la misma. El énfasis de la evaluación se centra en el producto del aprendizaje y no en el proceso. Se utiliza para medir la ejecución del conocimiento y las habilidades y destrezas en los diferentes niveles.

La deficiencia de este modelo radica en su rigidez y en el hecho de ignorar la comprensión de los procesos internos del ser humano que permiten evaluarlo desde una perspectiva más cualitativa que cuantitativa; además de que el modelo lineal: causa- efecto, estímulo - respuesta, no siempre funcionan para el análisis de la conducta humana, pues ésta es muy compleja.

Por otra parte, el conductismo no tiene en cuenta el contexto en el entendimiento y explicación del comportamiento. Olvidó que el ser humano no puede vivir ni desarrollarse aislado de éste, pues el aprendizaje es un proceso que se da en sociedad y en un ambiente definido, por lo que no se puede descartar su análisis; resulta evidente que para la educación el contexto es un aspecto fundamental.

Los conductistas no dieron respuesta al interrogante de los procesos cognitivos superiores que orientan el aprendizaje y la pedagogía, en su intento por explicar y aplicar procesos educativos, se apoya en la neurosicolología. De esta manera, consolida sus fundamentos con las investigaciones de la psicología educativa de la década del ochenta, denominada Constructivismo, para cambiar el paradigma de la evaluación de los procesos de aprendizaje.

El constructivismo se estructura a partir de los trabajos relacionados con los aprendizajes y los procesos cognoscitivos complejos orientados por el Conocimiento Cognitivo de Jerome Brunner, el Aprendizaje Significativo de David Ausubel, el Constructivismo Radical de Jean Piaget y el Constructivismo Histórico-social de Lev S. Vigotsky.

Para Brunner el cognitivismo es el estudio de los procesos mentales y como tal debe estar volcado al estudio del acto de significado del hombre. La construcción cultural y los flujos informativos de significado son el andamio desde donde debe trabajar la psicología. La psicología cognitiva se encarga del estudio de los procesos mentales implicados en el conocimiento. Tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Por cognitivo entendemos el acto de conocimiento en sus acciones de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos.

El interés de la psicología cognitiva es doble. El primer interés es estudiar cómo las personas entienden el mundo en el que viven y también se abordan las cuestiones de cómo los seres humanos toman la información sensorial entrante y la transforman, sintetizan, elaboran, almacenan, recuperan y finalmente hacen uso de ellas. El resultado de todo este procesamiento activo de la información es el conocimiento funcional en el sentido de que la segunda vez que la persona se encuentra con un acontecimiento del entorno igual o similar está más segura de lo que puede ocurrir comparado con la primera vez. Cuando las personas hacen uso de su conocimiento construyen planes, metas para aumentar la probabilidad de que tendrán consecuencias positivas y minimizar la probabilidad de consecuencias negativas. Una vez que la persona tiene una expectativa de la consecuencia que tendrá un acontecimiento, su actuación conductual se ajustará a sus cogniciones.

El segundo interés de la psicología cognitiva es cómo la cognición lleva a la conducta. Desde un enfoque motivacional, la cognición es un "trampolín a la acción". Para los teóricos cognitivistas, la acción está principalmente en función de los pensamientos de la persona y no de algún instinto, necesidad, pulsión o estado de activación.

El aprendizaje consiste en la categorización. La categorización está relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando las proposiciones según sus propias categorías, posiblemente creando nuevas, o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por todo esto que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción.

Asimismo, la estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales y esquemas) es un factor esencial en el aprendizaje. Ésta da significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizar y profundizarla. Para formar una categoría se pueden seguir estas reglas: a) definir los atributos esenciales de sus miembros, incluyendo sus componentes esenciales; b) describir cómo deben estar integradas sus componentes esenciales; c) definir los límites de tolerancia de los distintos atributos para que un miembro pertenezca a la categoría.

Bruner distingue dos procesos relacionados con la categorización: aprender los distintos conceptos, e identificar las propiedades que determinan una categoría. Sostiene que en personas de 0 a 14 años se da más a menudo el proceso de " aprender los distintos conceptos " que el " identificar las propiedades que determinan una categoría ", mientras que el " identificar las propiedades que determinan una categoría " es más frecuente que el " aprender los distintos conceptos " a partir de los 15 años.

Implicaciones educativas.

Las siguientes son las implicaciones de la teoría de Bruner en la educación, y más específicamente en la pedagogía:

- Aprendizaje por descubrimiento: el instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.
- Diálogo activo: el instructor y el estudiante deben involucrarse en un diálogo activo (p.ej., aprendizaje socrático).
- Formato adecuado de la información: el instructor debe encargarse de que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.
- Currículo espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor

profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.

- Extrapolación y llenado de vacíos: La instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.
- Primero la estructura: enseñarle a los estudiantes primero la estructura o patrones de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos y figura.

En el Aprendizaje Significativo de David Ausubel, la experiencia humana no solo implica pensamiento, sino también afectividad y únicamente cuando se consideran en conjunto se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia. Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco sicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el salón de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los profesores descubran por sí mismos los métodos de enseñanza más eficaces.

En este sentido una "teoría del aprendizaje" ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Porqué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos a los "principios del aprendizaje", ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa; en este sentido, si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, conceptos y de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones es el más elemental del cual dependen los demás. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos). Este tipo de aprendizaje se presenta en los niños, por

ejemplo, el aprendizaje de la palabra "Pelota", ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente para la pelota que el niño está percibiendo en ese momento, por consiguiente, significan la misma cosa para él; no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

El aprendizaje de conceptos: los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos", partiendo de ello podemos afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones. Los conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. Del ejemplo anterior podemos decir que el niño adquiere el significado genérico de la palabra "pelota", ese símbolo sirve también como significante para el concepto cultural "pelota", en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños.

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "Pelota", cuando vea otras en cualquier momento.

El aprendizaje de proposiciones va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. Este aprendizaje implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Jean Piaget, Lev S. Vigotsky, David Ausubel (1963), Jerome Bruner (1960), y aun

cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

Vigotsky concibe al sujeto como un ser eminentemente social, en la línea del pensamiento marxista, y al conocimiento mismo como un producto social. Uno de sus postulados más importantes es el que mantiene que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. Uno de los ejemplos más conocidos al respecto es el que se produce cuando un niño pequeño empieza a señalar objetos con el dedo. Para el niño, ese gesto es simplemente el intento de agarrar el objeto. Pero cuando la madre le presta atención e interpreta que ese movimiento pretende no sólo coger sino señalar, entonces el niño empezará a interiorizar dicha acción como la representación de señalar. En palabras del propio Lev Vigotsky: "Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos".

La ZDP, está determinada socialmente. Se aprende con la ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo. Las perspectivas del crecimiento individual en cualquier caso de actividad intersubjetiva se hace examinando la zona del desarrollo próximo (ZDP). La ZDP surge generalmente como el contexto para el crecimiento a través de la ayuda.

Otros de los conceptos esenciales en la obra de Vigotsky son: "La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial es determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz".

Para Vigotsky, la educación formal debería estar dirigida, en su diseño y en su concepción, a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos, pero especialmente los psicológicos) y tecnologías de mediación socio-cultural (por ejemplo, la escritura, las computadoras, etc.) en los educandos.

Considera que las estrategias de enseñanza se fundamentan en la creación de ZDP con los alumnos, para determinados dominios y actividades de conocimiento.

Se supone que el profesor debe ser un agente experto encargado de mediar la situación de encuentro entre el alumno y los contenidos socioculturales que forman parte de los currículos escolares. En ese sentido, el profesor deberá construir un contexto de aprendizaje en conjunción con los alumnos para aproximar el conocimiento particular, y manejar procedimientos instruccionales óptimos que faciliten la negociación de las zonas.

Hay que tener presente que la creación de las ZDP ocurre siempre en un contexto de interactividad entre maestro-alumno, experto-novato, y el interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores de la zona a los superiores, “prestándole” el grado necesario de asistencia por la vía de situaciones de estructuración de andamiaje, y guiándolo con una sensibilidad muy fina (y una evaluación formativa constante), para valorar los niveles de desempeño alcanzados paulatinamente. Esta situación de traspaso se debe estructurar de tal manera que se procure la cesión de la responsabilidad y el control en el desempeño de la tarea o del contenido por aprender. Esto es, lo que el alumno al inicio no era capaz de realizar o entender por sí solo, y en cambio sí podía realizarlo con la ayuda del maestro (actividad exo-regulada), posteriormente llega a ser capaz de desarrollarlo o entenderlo por sí mismo sin necesidad de la ayuda previa (actividad auto-regulada).

Onrubia señala una serie de criterios de intervención para que la ayuda asistida proporcionada en la construcción conjunta de ZDP desemboque, verdaderamente, en aprendizajes significativos en los alumnos. Algunos de los criterios aportados por este autor son los siguientes:

a) Insertar las actividades que realizan los alumnos en un contexto y en objetivos más amplios en los que éstas tomen sentido. El docente deberá procurar definir a los alumnos ese contexto global, así como señalarles la intencionalidad y la dirección que posteriormente tomará la situación educativa. De este modo, las actuaciones, actividades o tareas realizadas por los alumnos tendrán, para ellos mismos, un significado y un sentido particulares.

b) Fomentar la participación y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas. Tal participación activa de los miembros menos capaces es una característica esencial de la ZPD: aún en los momentos iniciales de los episodios educativos, cuando muchos alumnos o aprendices tienen serias dificultades para realizar incluso las actividades más simples, el enseñante deberá procurar que participen observando críticamente, actuando y dialogando.

c) Realizar ajustes continuos en la asistencia didáctica, en el desarrollo de las actividades o aun en la programación más amplia (de temas, unidades, etc.); hay que partir siempre de la observación del nivel de actuación que vayan demostrando los alumnos en el manejo de las tareas o contenidos que vayan a aprender. Estos ajustes en la ayuda pedagógica requieren un “sistema de

evaluación formativa” que permita establecer un seguimiento de las actividades de los alumnos desde que empiezan a participar en la ZDP.

d) Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad (entre enseñante y aprendices) y la negociación de significados en el sentido esperado, y evitar las rupturas e incomprensiones en la enseñanza. El papel del lenguaje es central tanto en la creación de ZDP, como para su adecuado funcionamiento en el proceso de cesión y traspaso del control de los contenidos, desde la situación en la que el enseñante ayuda y orienta hasta aquella en la que los aprendices mejoran ostensiblemente su competencia gracias a esa ayuda asistida.

e) Establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben (sus conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.

f) Promover como fin último el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos. Éste debe ser el punto clave al que debe tender toda enseñanza basada en la construcción de ZPD. Tal idea está claramente enunciada en la concepción de Vigotsky respecto a la internalización del uso de los artefactos culturales (intrapsicológico), promovido gracias a la ayuda del miembro más capaz de la cultura (intersicológico).

g) Por último, se considera fundamental la interacción entre alumnos como otro recurso valioso para crear ZPD. Vigotsky deja abierta la posibilidad de que sean también los pares más capaces quienes puedan participar para promover zonas de construcción. La enseñanza recíproca está basada en la creación de situaciones de andamiaje entre el guía-experto y el alumno, y de situaciones cooperativas con otros compañeros; se supone que éstas permiten desarrollar zonas de desarrollo próximo en los niños, dado que éstos se involucran rápidamente en actividades con sentido (por ejemplo, la lectura de comprensión y la composición escrita) que por su propia cuenta son incapaces de hacer. En la enseñanza recíproca se forman grupos pequeños de alumnos (con el fin de que haya diferencias de competencia académica o cognitiva entre ellos) y junto con ellos participa el guía (maestro) en el dominio que va a ser enseñado

Otra de las implicaciones educativas derivables de la ZDP fue la propuesta por el propio Vigotsky para aproximarse al problema de la evaluación. Las evaluaciones de ejecución máxima (cognitivas y de rendimiento) que se suelen aplicar a los niños poseen tres características: a) Se centran en los productos de desarrollo: las conductas fosilizadas, el nivel de desarrollo real de la zona, b) no valoran los procesos en desarrollo y c) son descontextualizadas y evalúan exclusivamente la dimensión intramental. A este tipo de evaluación, desde la perspectiva del enfoque estudiado, se le ha denominado “evaluación estática”.

Vigotsky plantea un tipo de evaluación diferente, dirigida a determinar los niveles de desarrollo en proceso y en contexto: en situación de apoyo interactivo y para dominios específicos o situaciones culturales determinadas. Así, se plantea la evolución dinámica como una propuesta radicalmente distinta del esquema tradicional estático de la evaluación sicométrica y escolar. La evaluación dinámica difiere en dos aspectos con respecto a la evaluación estática: a través de ella se evalúan los productos pero, especialmente, los procesos en desarrollo: en este tipo de evaluación se plantea una relación diferente entre examinador-examinado en comparación con la que exige la evaluación estática.

La evaluación se desarrolla a través de una situación interactiva entre el evaluador, el examinado y la tarea, en la que el primero presta una serie de “ayudas”, según el nivel de desempeño máximo mostrado previamente por el examinado en forma individual. Los niños que requieran un número mayor de estas ayudas sin duda tendrán un potencial de aprendizaje inferior, en comparación con los que no hayan requerido tantas ayudas para la solución de la tarea. Al término, se compara el nivel de ejecución realizado por el niño en solitario (el nivel real de desarrollo) con el nivel de ejecución logrado gracias al apoyo del examinador (el nivel de desarrollo real), se considera la cantidad y la calidad de ayudas empleadas. A través de este procedimiento evaluativo puede diagnosticarse la amplitud de la ZDP en cierto dominio o tarea particular.

De este modo, la evaluación se dirige no sólo a valorar los productos del nivel de desarrollo real de los niños que reflejan los ciclos evolutivos ya completados, sino, sobre todo, a determinar el nivel de desarrollo potencial (las competencias emergentes que son puestas de manifiesto en las interacciones con otros que les proveen contexto) y, de igual manera, la evaluación dinámica serviría para determinar las líneas de acción que deberían seguir las prácticas educativas que “jalonen” el aprendizaje y desarrollo cognitivo.

En el constructivismo, y en general en los aportes de la investigación psicológica y educativa compartida por las diferentes tendencias expuestas en este ensayo, encontramos una propuesta clara para resignificar las prácticas evaluativas de nuestra institución educativa. Si valoramos las ideas de esta corriente podremos romper esa gran contradicción, que afecta la evaluación pedagógica y desdice de nuestro quehacer educativo.

Para ello, se deben aplicar estrategias metodológicas como la creación de talleres que desarrollen las competencias necesarias en la adquisición del conocimiento y en la valoración de la afectividad y del contexto como aspectos fundamentales, con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis, el estudiante interactúa con la realidad, organiza las proposiciones según sus propias categorías y crea o modifica las ya existentes.

Otra estrategia metodológica es el aprendizaje por descubrimiento que se basa en la motivación para que los estudiantes descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones. Enseñarles primero la estructura de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos. Propiciar el diálogo activo en el que interactúan el educador y el estudiante con una información acorde con la estructura cognitiva de este último.

El currículo debe organizarse de forma espiral; es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo. Y enfatizar en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.

El docente debe despojarse de esa actitud de resistencia al cambio para practicar una evaluación de los aprendizajes que se incorpore al currículo como una cualidad de la educación presente en la relación enseñanza-aprendizaje a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación para satisfacer las necesidades de subsistencia, convivencia y trascendencia.

8.4 EL NUEVO PARADIGMA DE LA EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La evaluación tiene una apreciación que oscila entre las dimensiones de la enseñabilidad y la educabilidad: desde la enseñanza y desde el aprendizaje. A partir de la enseñanza es como un espejo a través del cual el profesor reconoce la dirección que está tomando la instrucción que imparte, a manera de una autoevaluación reflexiva de sus prácticas; y a partir del aprendizaje, es como una lupa a través de la cual examina y valora el estado en que se encuentran los procesos de desarrollo de los estudiantes. En este ensayo justificaremos el reflejo que, en la primera dimensión, dibuja la especialización en evaluación pedagógica, como un aporte al mejoramiento de la calidad de la evaluación de la enseñanza.

La evaluación es definida por el diccionario enciclopédico Lexis22 como “la acción continua que estima, valora y controla el aprendizaje y el desarrollo general del estudiante. Parte de unos objetivos educacionales que se establecen para orientar personal y académicamente al alumno e intenta abarcar sus cualidades, grado de conocimiento, intereses y actitudes en general. Para ello se aplican técnicas de psicología y pedagogía experimental. La evaluación continuada tiende a sustituir los exámenes escolares”.

Para el MEN, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, “la evaluación es un asunto de perspectiva teórica. Al evaluar se está poniendo en juego un modelo de categorías y valoraciones. En este sentido, la claridad en la selección de estas categorías o modelos es la clave a la hora de evaluar. La

evaluación debe convertirse en un camino de investigación y de formación docente, de lo contrario se reduce a un elemento aislado, carente de sentido dentro del proceso educativo macro. La teoría es la herramienta para abordar nuestros problemas, y cobra sentido cuando tenemos un problema con la educación y nos vemos en la necesidad de acudir a lo que otros han reflexionado. La teoría entra de esa manera a alimentar la práctica, a proponer otros puntos de vista. La evaluación es un componente más del proceso educativo global, en el que ningún elemento es funcional en forma aislada. Por esta razón, abordamos el problema de la evaluación pensándola como componente referido a otros elementos, teniendo como eje de trabajo la idea de complejidad.

Al diseñar un instrumento o una estrategia de evaluación, es necesario asignarle su función respecto a los parámetros en que fue realizada la planeación del proceso al que están referidos. Por otra parte, el docente debe contar con una visión integral sobre la educación y sobre la función de la evaluación. De esta manera, la información que arroja el acto evaluativo, le permite reflexionar sobre la forma como se están desarrollando los procesos, con el fin de realizar reorientaciones o cambios radicales. La información que arroja el acto evaluativo es una posibilidad que tiene el docente para tomar decisiones, para reflexionar sobre su práctica, sobre la pertinencia de sus estrategias y sus enfoques, sobre la calidad de los instrumentos utilizados para recoger la información... En síntesis, la información que arroja el acto evaluativo se convierte en autoevaluación del docente y de sus prácticas”.

El catedrático de didáctica, Gimeno José Sacristán, conceptúa que “en la práctica cotidiana evaluar es poner calificaciones a los estudiantes y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones. Evaluar es estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor de lo enseñado... Hoy, nos planteamos la evaluación desde una perspectiva reflexiva, cuyos fines son muy variados, con muy diversas metodologías o técnicas de realizarla y al servicio del mejor conocimiento de la realidad y del progreso de los alumnos. Pero en la práctica, en las aulas, la evaluación evidencia su servidumbre al servicio de otras políticas y de otras ideas: selección, jerarquización, control de conducta... Se trata de una actividad ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores. Lo que no basta para que encontremos estudiantes que cuando obtienen buenas calificaciones se muestren orgullosos por las mismas y que muchos profesores utilicen la evaluación, incluso con cierta complacencia, para mantener el orden, la autoridad y su sentimiento de superioridad sobre los alumnos. Estas situaciones demuestran algunas de las funciones que cumple este rito escolar...”

La evaluación de la enseñanza en la era posmoderna plantea un reto a los educadores que son los encargados de planearla y de impartirla, debido a que los avances de la pedagogía han reorientado la educación, han aumentado las exigencias y demandan altos niveles de competencia. Asumir este reto por parte

de los profesores implica agregar a la evaluación una dimensión cualitativa que ilumine las prácticas de la enseñanza para reformar los procesos de cualificación y medición, de manera que sean coherentes con las nuevas realidades y necesidades. A la vez, se deben transformar aquellas evaluaciones de la enseñanza representadas en la obsesión medible, instrumental y solo cuantificable que practican muchos docentes.

La valoración de los resultados de la evaluación de la enseñanza influye en el cambio de programas, en la creación de nuevos decretos, en los modos de funcionamiento de la educación, en los métodos de instrucción y en la acreditación o sanción de las instituciones educativas. Porque se piensa que la evaluación de la enseñanza está estrechamente ligada al desarrollo de la sociedad y de la ciencia, en la medida en que contribuye a la calidad del proceso docente educativo, como parte esencial del mismo, y a la formación del profesional integral, capaz de aprender a aprender y de afrontar los cambios científicos, tecnológicos, socioculturales e ideológicos que ocurren en la Humanidad.

Con un concepto de Gimeno José Sacristán justificamos nuestro dilema: “Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso”. Pero nuestro optimismo nos catapulta hacia la certeza de nuestras posibilidades de cambio.

Cada avance conceptual, alcanzado en la especialización en evaluación pedagógica, aclara interrogantes y despeja el horizonte teórico de la evaluación de la enseñanza; a la vez, genera más dudas sobre nuestro quehacer evaluativo. No obstante, asumir el reto, en estas circunstancias, da ventajas al especialista con relación a los demás docentes, porque lo hace más sensible y le ofrece herramientas pedagógicas para practicar una evaluación de la enseñanza reflexiva, integral, humanizada y coherente. Con la certeza de que puede transformar su mentalidad, el especialista adapta la enseñanza de acuerdo con las características, ritmos y estilos de aprendizaje observados en los educandos. Este cambio de mentalidad alcanzado por el especialista en evaluación pedagógica fortalece su actitud ética, social, cultural, estética y científica y lo prepara para asumir el reto de transformar la educación a través de la evaluación de la enseñanza.

La evaluación de la enseñanza no es objetiva, es una práctica profesional que implica varias operaciones, como son los procesos de adquisición y elaboración de información, y la divulgación de un juicio a partir de la información recogida. Como expone el catedrático de didáctica, Gimeno José Sacristán, en el capítulo X, La Evaluación En La Enseñanza, del libro, Comprender y transformar la enseñanza: “En casi todas las prácticas de evaluación en educación tienen lugar dos fenómenos básicos. Por un lado, se realiza un primer proceso selectivo de

restricción de dicho objeto; por otra parte, en la emisión del juicio de evaluación intervienen dimensiones del sujeto evaluado que no entran en la valoración pero condicionan el juicio emitido. Esta contaminación se reconoce como 'efecto halo', que consiste en la 'interferencia' que produce la opinión que se tiene sobre determinados aspectos de una persona al apreciar cualidades concretas de la misma. La impresión sobre el todo condiciona la valoración de las partes. Es decir, que una calificación sobre un alumno implica una reducción de lo que se acepta como 'rendimiento ideal' y aprendizaje relevante, pero las calificaciones están contaminadas de prejuicios del profesor, actitudes favorables-desfavorables sobre ese alumno, etc. No es raro encontrar a profesores que matizan las calificaciones en función de lo disciplinado que perciban al alumno y del comportamiento en clase. Éste es un efecto inherente a las percepciones humanas: y de ellas se nutre la evaluación. Por eso la objetividad es imposible...

La 'contaminación' o interferencia entre cualidades del sujeto evaluado se vuelve a repetir, pero ahora en otro sentido, cuando éste recibe la valoración. Se da con frecuencia el fenómeno de que un juicio de evaluación en un tema o asignatura, expresado de la forma que sea una nota, adquiere el significado de un juicio sobre la valía personal. La información la recibe una persona o un colectivo social que la interpreta y la valora por encima de su estricto significado. Tanto en la elaboración de un juicio por parte de quien lo emite, como en la interpretación del mismo en quien lo recibe, operan mecanismos psicológicos y sociales que tienden a desbordar la restricción que se realiza con la evaluación...

Los resultados de la enseñanza son siempre difíciles de valorar. Si los profesores evaluamos con frecuencia, de forma bastante rutinaria y sencilla, es debido a la amplificación que hacemos del proceso, una vez que cada cual tiene establecido para sí lo que es 'un resultado de enseñanza digno de apreciarse'. Pero no deja de ser eso: una simplificación subjetivamente elaborada, en la que penetran valores compartidos por otros profesores, por la escuela, por los libros de texto y por el sistema social más amplio...

Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son construidos y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocrítica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la 'autoridad' de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas en las relaciones pedagógicas."

El clima de crispación, que se vive en la relación enseñabilidad-educabilidad, lo puede deshacer el educador al humanizar la clase y la evaluación de la enseñanza, según la actitud que asuma puede hacer de la evaluación una práctica para expresar su poder y ejercer el control del grupo... O, puede utilizarla como estrategia para "dar gratificación: apoyo social". A través de la evaluación, puede ser un instrumento de tortura o de inspiración de sus educandos. Con la

evaluación puede hacer que las relaciones sean diálogo de sordos, relaciones imposibles, una guerra por el dominio de la clase. Según su estado de ánimo y el tipo de evaluación que aplique al grupo puede humillar o hacer reír; puede lastimar o aliviar el dolor.

Con la evaluación, puede ayudar a organizar el contexto en función de las necesidades de subsistencia de sus educandos; o poner sus intereses personales por encima de los derechos del grupo. Puede hacer de la evaluación un factor de desarrollo humano, al permitir procesos de identidad y motivación... o mantener el orden, obligando al grupo a que estudie, le tema y le respete. Puede contribuir al progreso y bienestar de sus estudiantes aplicando una evaluación más humanizada. O puede interponer su deseo de “mantener el poder”, olvidándose de “ser persona”, y dejando que se acrecienten las desigualdades que conducen al detrimento del grupo. Es su estrategia evaluativa la que crea el ambiente de la clase. Con ella adquiere la fuerza suficiente para hacer la vida de sus alumnos miserable o feliz. Es su respuesta la que decide si una crisis puede aumentarse o no, si un estudiante puede ser humanizado o deshumanizado. Si puede ser excluido o incluido en el desarrollo humano.

Cada procedimiento de evaluación tiene posibilidades específicas para proporcionar conocimiento sobre la realidad evaluada. La utilidad de cada uno de ellos depende del propósito de la evaluación, de la faceta que se valora, del uso que se quiera dar a la evaluación y de la posibilidad de su aplicación. Un examen tradicional con varias preguntas, una prueba objetiva, una entrevista, un cuestionario de opiniones, la realización de un trabajo escrito, defender un argumento oralmente, la ejecución de destrezas prácticas son medios posibles para obtener informaciones muy diversas. Varían entre sí por las cualidades que con ellos pueden detectarse y por el grado de precisión de la información que puede obtenerse. En la práctica dominante de la evaluación de alumnos se ha ido estableciendo la norma implícita de utilizar más las formas cómodas de evaluar, aunque su capacidad de información sea pobre; una reducción estimulada por la carga de trabajo del profesor que debe evaluar varias veces a cinco o seis grupos numerosos de alumnos.

Preguntas muy concretas, textos incompletos que rellenar u opciones múltiples entre las que elegir parecen invocar a un mismo tipo de conocimiento en cada uno de los alumnos. Las pruebas objetivas, que piden respuestas muy concisas a problemas muy sencillos o artificialmente simplificados que reclaman información precisa asimilada por el alumno, son un ejemplo del predominio de la mentalidad dominante de control de la evaluación de los alumnos toda vez que se realiza con el fin de expresarla hacia fuera, como en las pruebas de Estado. Ocurre en todo proceso donde hay que producir un veredicto: pasar de las informaciones y deliberaciones a categorías concisas, económicas, que resulten fácilmente comunicables. En esa reducción, siempre hay pérdida de información.

Un profesor, cuando refleja la evaluación sobre un alumno, no puede explicitar todo lo que sobre él conoce, Un número, una palabra como resultado del juicio empobrece el acto evaluador, pero puede ser inevitable cuando se exige clasificar a tantos alumnos, controlar sus rendimientos para darles o no paso a otros niveles, tipos de enseñanza y puestos en la sociedad. Por otro lado, tiene importantes consecuencias educativas negativas. Cualquier evaluación que se haga desde fuera pretendiendo fijarse en lo básico, como las pruebas de Estado, acaba ocupándose de aprendizajes relacionados con objetivos curriculares empobrecidos, aunque sólo sea por el hecho de que son los más fáciles de comprobar y medir. Otras metas como el desarrollo de actitudes, destrezas y procesos educativos menos fáciles de constatar por el evaluador externo quedarán relegadas.

La evaluación, integrada de forma natural en la enseñanza, puede utilizar múltiples estrategias, ligadas a la forma de gestión del trabajo en clase y al seguimiento del mismo: incorporando preguntas clave en el estudio de textos o de unidades, llamando la atención sobre informaciones concretas, sobre la existencia de un principio relevante, o sobre el sentido general que el alumno debe descubrir y comprender. Es conveniente, por necesidades del aprendizaje de los contenidos y para favorecer a expresión a través de medios diversos, que las actividades académicas se reflejen en producciones de algo. Cuando de las tareas se obtiene un trabajo de elaboración, el profesor dispone de información de cómo trabaja y de cómo progresa, sin tener que exigirle más tarde el recuerdo sobre lo realizado, dentro de un clima adecuado permiten la autocorrección.

Con la asesoría de la UCM a través de esta Especialización en Evaluación Pedagógica se adquieren herramientas pedagógicas para cambiar el rol docente aplicando una evaluación democrática y participativa, flexible y abierta, como una acción comunicativa que invite al estudiante, a través de la autoevaluación y la coevaluación a una reflexión y una búsqueda de alternativas para superar las debilidades.

Un plan de trabajo en Lengua Castellana, que utilice como vehículo conductor la lectura se puede evaluar desde cuatro frentes: el fortalecimiento de la competencia semántica, el reconocimiento de la lingüística textual, el desarrollo de talleres tipo ICFES con mayor énfasis en los niveles intertextual y crítico de lectura y, la producción de textos de los alumnos, tales como: reseñas críticas, análisis literarios, ensayos argumentativos cortos e informes interpretativos de lectura, que se pueden evaluar desde tres dimensiones: la autoevaluación, el seguimiento de las partes del trabajo en el que se valore la actitud de cada estudiante frente al trabajo orientado y el desempeño evidenciado en cada etapa de la producción escrita hasta que obtienen un producto final.

Esta propuesta tiene dos componentes: la primera pretende orientar parte del trabajo a través de los talleres de interpretación de lectura con preguntas cerradas

tipo ICFES acompañadas de la argumentación oral. Fortalecer la competencia semántica con ejercicios de analogías, campos semánticos, hiponimia, homofonía, sinonimia, antonimia, isonimia, ley de afinidad, locuciones latinas; raíces, prefijos y sufijos latinas y griegas. Asimismo, como en la redacción y en la lectura se requiere del reconocimiento de la estructura del texto, tener en cuenta elementos como la coherencia y la cohesión para que haya un mayor conocimiento del léxico de los textos y una mejor interpretación de estos.

El segundo componente es la acción de los alumnos en el desarrollo de las competencias, labor que se vivencia desde dos frentes: uno de ellos es la solución de los ejercicios prácticos del proceso formulado en el portafolio, que es coevaluado; el segundo es la producción escrita que anexan al portafolio y que son de su autoría y evidencian el desarrollo de las competencias argumentativa, propositiva, gramatical, textual y poética, como son reseñas críticas, ensayos argumentativos cortos, e informes interpretativos de lectura; mapas conceptuales, conceptos del área, vocabulario de los textos de lectura y toma de notas.

Para fortalecer las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en cada período redactan una reseña crítica como soporte de la lectura de una obra literaria y como apoyo al centro literario; un Informe interpretativo de lectura como fruto de la lectura de un ensayo; un ensayo como argumento a una posición asumida frente a un tema específico. La evaluación de esta parte del proceso se adelanta con base en la valoración actitudinal como seguimiento, y en cada etapa de la producción escrita se valora el desempeño.

Una evaluación humanizada y coherente sólo es posible cuando exista un currículo y unos métodos interesantes para los alumnos. Así se puede asumir este reto por parte de los profesores, agregando a la evaluación una dimensión cualitativa que ilumine las prácticas de la enseñanza, de manera que sean coherentes con las nuevas realidades y necesidades. A la vez, transforma la evaluación instrumental.

9. DISEÑO METODOLÓGICO

9.1 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

La Investigación-acción educativa es un paradigma de investigación cualitativa que pretende explicar los fenómenos educativos partiendo del problema del educador en su rol de docente, en la manera de llevar los contenidos a los alumnos y la estrategia metodológica de evaluación. El educador parte de una reflexión para encontrar una solución y transformar la realidad evaluativa. La investigación-acción utiliza el método científico de las ciencias sociales para la identificación del problema de una manera flexible en la que se pueden utilizar diferentes técnicas de recolección de la información, lo que le da el carácter de enfoque cualitativo.

Como enfoque cualitativo presenta cuatro tipos de investigación: una, utiliza la investigación hermenéutica para entrar en lo más profundo de lo social; dos, se aproxima a la investigación documental por medio de escritos que le sirven de soporte para indagar, como son: archivos, consultas y entrevistas para realizar comparaciones y sacar conclusiones; tres, se apropia de la investigación etnográfica, como es el caso de la tradición oral, para entender la forma como actúa un determinado grupo social y poder así identificar la realidad actual y tener un concepto más amplio del contexto. Y, cuatro, se apropia de la investigación-acción participativa para involucrar al docente, como ente investigador de su propia realidad pedagógica.

La investigación-acción educativa, en la que el profesor investiga su propia realidad pedagógica, se pondrá en práctica en este proyecto para identificar el estado de la evaluación de los estudiantes en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes. Es decir, que como docente investigador, aprovechará las herramientas que le brinda la UCM para explicar, comprender y mejorar la evaluación pedagógica que practica con sus estudiantes.

La investigación-acción se divide en dos: Investigación-acción educativa que abarca toda la problemática educativa y, la Investigación-acción pedagógica que está centrada en los problemas de aula que es la que nos mueve a esta reflexión y que se desarrolla en la interacción: maestro-alumno-evaluación para investigar la labor del docente, sólo si éste es consciente; pues, sabemos qué está pasando, pero no hay “acción” porque no sabemos cómo actuar; es aquí, en la Investigación-acción pedagógica donde cobra su valor relevante la reflexión acerca del rol docente en la evaluación pedagógica.

9.2 PROCEDIMIENTO

Partiendo del referente teórico de la investigación-acción expuesta por John Elliot, este proceso se desarrollará en cuatro etapas: reflexión inicial, planificación, acción, y reflexión final. Así:

9.2.1 Reflexión Inicial. Utilizando el paradigma cualitativo de investigación-acción pedagógica se pretende hallar una estrategia metodológica para crear talleres que desarrollen, en los estudiantes de lengua castellana de noveno, de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes, las competencias necesarias en la adquisición del conocimiento y en la preparación para las Pruebas de Estado.

Se realizará un diagnóstico a través de la aplicación de unos instrumentos, como la encuesta, la revisión de documentos, la observación directa, la autobiografía, la creación de talleres, la sistematización de textos y el procesamiento de datos; como aparece en los anexos (A, B, C, D, E, F).

Se trata de hacer un aporte significativo a los procesos de la evaluación de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes a través de la implementación de talleres que desarrollen unas competencias que correspondan a los criterios de evaluación formativa, que cumpla los procesos de autorregulación para que los estudiantes mejoren sus niveles de lectura, accedan a la construcción del conocimiento, y a la vez, alcancen el desarrollo de competencias necesarias para sacar buenos porcentajes en las Pruebas de Estado.

La educación en Colombia está orientada hacia la construcción de competencias que traduzcan en la práctica los conocimientos adquiridos. Y para ello, se requiere de la evaluación como una acción permanente que evidencie los avances alcanzados en relación con los logros propuestos. El Decreto 1290, en su primer Artículo, promueve una mirada globalizante de la evaluación de los aprendizajes, enmarcada en los ámbitos internacional, nacional e institucional, donde cobra peso la Evaluación del Estado (ICFES – SABER) como un instrumento de monitoreo de la Calidad Educativa para el país. Seremos evaluados: los estudiantes, los profesores, los directivos y las instituciones educativas.

Hace varios años que se propone la construcción de competencias en contexto, mediante actividades cognitivas que permitan el desarrollo de habilidades. Yo como docente no le había dado la importancia debida, porque no estaba preparados para el cambio de paradigma educativo, porque no sabía qué estrategia metodológica aplicar, ni cuál podría ser el material didáctico

correspondiente, ni la forma de crear talleres en los que se desarrollen las competencias, para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, y a la vez, se preparen para las pruebas externas. Ahora, con la asesoría de la UCM a través de esta Especialización en Evaluación Pedagógica procuro cambiar mi rol docente, aplicando una evaluación democrática y participativa, flexible y abierta, como una acción comunicativa que invite al estudiante, a través de la autoevaluación y la coevaluación a una reflexión y una búsqueda de alternativas para superar las debilidades.

9.2.2 Planificación. La propuesta de trabajar el curso de lengua castellana desde la reflexión del quehacer pedagógico seduce y convierte al especialista en evaluación pedagógica en un profesor-investigador de su propia práctica. La experiencia vivida durante el proceso de la investigación-acción está cargada de aciertos, y desaciertos, obstáculos y aspectos facilitadores. Se inicia con una reflexión acerca de los problemas más graves de nuestro quehacer en el aula de clase y orientado por la lectura de los conceptos del crecimiento cognoscitivo de Jerome Brunner, del aprendizaje significativo de David Ausubel, del constructivismo psicológico de Jean Piaget, y del constructivismo histórico-social de Lev S. Vigotsky, caemos en la cuenta de nuestras debilidades y encontramos una en especial en la estrategia metodológica aplicada para evaluar a los alumnos. Con la lectura de Stenhouse reconocemos que existe una forma de integrar en el docente los tres roles de investigador, observador y maestro. Teniendo en cuenta la “profesionalidad amplia” del docente, que según él, tiene tres características: “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; y, el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades”. Finalmente, es John Elliot quien da luces a la investigación-acción pedagógica con su propuesta dividida en cuatro etapas: reflexión inicial, planificación, acción, y reflexión final.

9.2.3 Acción. Identificado el problema de la evaluación de los estudiantes en el rol que desempeña el docente, obsesionado por la evaluación instrumental, con una evidente ausencia de claridad en su intención pedagógica, se organizará la información en jerarquías de análisis con tres categorías primarias: metodología, formación y relaciones con el contexto de la Comunidad Educativa. La metodología se expresa en tres categorías secundarias: la implementación de la didáctica, la metodología de las clases y la evaluación. En la formación se manifiestan dos categorías secundarias: los conceptos pedagógicos previos y el saber en el área de lengua castellana. En la tercera categoría, las relaciones con el contexto, se basan en saber escuchar al estudiante, al padre de familia, a los demás profesores y directivos; en manejar un discurso claro, coherente, afectivo, con una actitud de apertura al diálogo y a la mediación en el manejo de conflictos.

9.2.4 Reflexión Final. Descripción general del nuevo quehacer pedagógico, iniciado desde enero del 2011 con los educandos de noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes.

Se orientará parte del trabajo a través de los talleres de interpretación de lectura con preguntas cerradas tipo ICFES, también se fortalecerá la competencia semántica con ejercicios de analogías, campos semánticos, hiponimia, homofonía, sinonimia, antonimia, isonimia, ley de afinidad, locuciones latinas; raíces, prefijos y sufijos latinas y griegas. Asimismo, como en la redacción y en la lectura se requiere del reconocimiento de la estructura del texto, se tendrán en cuenta elementos como la coherencia y la cohesión para que haya un mayor conocimiento del léxico de los textos y una mejor interpretación de éstos.

El segundo componente es la acción de los alumnos en el desarrollo de las competencias, labor que se vivencia desde dos frentes: uno de ellos es la solución de los ejercicios prácticos del proceso formulado en el portafolio, que será coevaluado; el segundo es la producción escrita que anexan al portafolio y que son de su autoría y evidencian el desarrollo de las competencias argumentativa, propositiva, gramatical, textual y poética, como son reseñas críticas, ensayos argumentativos cortos, e informes interpretativos de lectura; mapas conceptuales, conceptos del área, vocabulario de los textos de lectura, toma de notas y el disco-foro. Para fortalecer las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en cada período redactarán una reseña crítica como soporte de la lectura de una obra literaria y como apoyo al centro literario; un Informe interpretativo de lectura como fruto de la lectura de un ensayo; un ensayo como argumento a una posición asumida frente a un tema específico y un disco-foro. La evaluación de esta parte del proceso se adelantará con base en la valoración actitudinal como seguimiento, y en cada etapa de la producción escrita de valorará el desempeño.

9.3 UNIDAD DE ANÁLISIS

9.3.1 Población. La comunidad educativa de la Institución Educativa María Auxiliadora, puebla la zona urbana del Municipio de Andes, Antioquia, y sus alrededores, es de género mixto, tiene 1.154 estudiantes de los cuales 442 son hombres y 712 son mujeres pertenecientes a estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, están distribuidos en los niveles de preescolar; educación básica primaria y secundaria; educación media académica y técnica comercial con jornada continua. Cuenta con 34 profesores y dos coordinadoras. La institución tiene una orientación salesiana, su rectora es la hermana Gloria Elena Echeverri.

9.3.2 Muestra. La muestra que se seleccionará para llevar a la práctica esta Investigación-acción educativa corresponde a 100 estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora que fueron divididos en tres grupos.

9.4 DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La técnica utilizada en este proyecto es el paradigma cualitativo de investigación-acción pedagógica. Los instrumentos para la recolección de la información son los siguientes: A. La encuesta. B. La revisión de documentos. C. La observación directa. D. La autobiografía. E. La creación de talleres, la sistematización de textos y el procesamiento de datos; y la entrevista, como aparece en los anexos (A, B, C, D, E, F).

9.4.1 La encuesta. La encuesta es un instrumento utilizado para obtener información de una muestra realizada a los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Andes, Antioquia, orientada a identificar tres aspectos: con las preguntas 1, 2 y 5 lo que piensan los estudiantes de la evaluación del profesor; con las preguntas 3 y 4, lo que ellos saben de la evaluación y lo que creen que se debería evaluar; con la pregunta 6, su concepto sobre competencias. Todo esto con el fin de indagar y conocer más acerca de la problemática de la evaluación pedagógica y buscar las estrategias pertinentes para el mejoramiento de ésta. Ver anexo A.

9.4.2 Revisión de documentos. Se inició con un proceso de exploración de la literatura pertinente, como investigaciones previas, conceptos, teorías que dan luz al problema de la evaluación pedagógica, el PEI de la institución educativa, el modelo pedagógico, estrategias y los planes de área con el fin de identificar los planteamientos de la evaluación. Ver anexo B.

9.4.3 La Observación Directa. La observación directa es orientada de acuerdo a los objetivos propuestos en la investigación-acción con la intencionalidad de corroborar las debilidades en las prácticas evaluativas a través del registro y la sistematización de los acontecimientos significativos consignados en el diario de campo. Ver anexo C.

9.4.4 La Autobiografía. La autobiografía es un instrumento de retrospectiva que busca reconstruir la historia de mi vida para reflexionar sobre las tendencias,

orientaciones y vivencias que me condujeron a desempeñar el rol de docente. Ver anexo D.

9.4.5 La creación de talleres y la sistematización de textos. Consiste en un texto guía, elaborado por el profesor, a manera de portafolio con 120 páginas de un material en el que se han procesado datos basados en fuentes literarias, se han sistematizado textos y creado talleres. Es un escrito basado en actividades para el desarrollo de la competencia significativa, de la que hacen parte las subcompetencias: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética. También incluye las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer. Ver anexo E.

9.4.6. La entrevista. La Entrevista es una herramienta y una técnica de investigación interpersonal establecida a través de una conversación entre el investigador y el sujeto de estudio a fin de obtener respuestas verbales a los interrogantes planteados sobre un tema propuesto, permitiendo la posibilidad de aclarar preguntas, orientar la investigación y resolver dificultades.

Es cualitativa porque el instrumento utilizado en la investigación es el propio investigador, quien trata de comprender y valorar los datos aportados por los docentes acerca de sus experiencias en la evaluación pedagógica. Ver anexo F.

10. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

10.1 ENCUESTA

La opinión que los estudiantes tienen del profesor y su método evaluativo es que, la evaluación es difícil, sirve para identificar el conocimiento gramatical y literario del estudiante, a través de los exámenes de memorización, trabajos de redacción, argumentación oral y pruebas cerradas de selección múltiple.

Los alumnos consideran que la evaluación debería servir para retroalimentar lo enseñado y demostrar que puede avanzar al grado siguiente. Asimismo creen que desarrollar competencias en lengua castellana es alcanzar una meta al finalizar el año escolar y adquirir habilidades comunicativas y demostrarlas en un contexto determinado.

Todas las opciones de pregunta tuvieron respuestas; esto quiere decir que el profesor incursiona en todas; no obstante, hay que reconocer que hay unas que son fortalezas, mientras otras son debilidades o rezagos de la evaluación tradicional.

Entre las fortalezas encontramos aquellas estrategias metodológicas y actividades que favorecen el desarrollo de competencias como son la redacción de textos escritos en los que se evidencia un estilo personal y requieren un alto nivel de exigencia.

10.2 ENTREVISTA

El concepto de los docentes acerca de la evaluación pedagógica varía de acuerdo a cada docente entrevistado. Ellos creen que la evaluación sirve para desarrollar competencias, para sacar el informe que se presenta en secretaría, en comisión de evaluación, a las directivas y a los acudientes y para definir la promoción de los estudiantes.

Los docentes evalúan los conceptos del curso, los pasos de las operaciones para resolver problemas y los contenidos enseñados y copiados en el cuaderno.

El nivel de exigencia de la evaluación aplicada a los alumnos es alto. La evaluación más utilizada con los estudiantes es el desarrollo de talleres de argumentación escrita, el examen escrito para la solución de problemas, la evaluación verbal y la exposición.

Para ellos, el concepto de competencia es variado: un saber hacer en contexto, que el estudiante alcance la capacidad de resolver los problemas sin la ayuda del profesor y una disputa entre “pares” con el fin de demostrar quién es el mejor.

10.3 CONVERGENCIA ENTRE: ENCUESTA – PEI - ENTREVISTA

Los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta y la entrevista, y la exploración de documentos de la institución educativa, permiten identificar los planteamientos de la evaluación de los estudiantes y dan luz al problema de la evaluación pedagógica. Los dos primeros evidencian una debilidad: la evaluación no ha podido superar el paradigma instrumental en las prácticas de algunos docentes; en contravía al sistema institucional de evaluación y al diseño curricular por competencia que orienta la propuesta evaluativa de la institución.

La estrategia pedagógica de la Institución Educativa María Auxiliadora está basada en una metodología de aprendizajes significativos y de promoción del pensamiento, las habilidades, los valores y el desarrollo de las competencias básicas requeridas para enfrentar con éxito el mundo actual, basada en los procesos de investigación y asimilación conceptual.

Según la entrevista, no hay una unificación de criterios entre los mismos docentes, con relación a la importancia de la evaluación pedagógica. Mientras que el primero tiene una visión aproximada del desarrollo de competencias y la pone en práctica, la tercera no quiere cambiar la evaluación memorística. (ver anexo E)

Hay docentes que continúan evaluando con el paradigma tradicional. Persiste la clase magistral y la evaluación acostumbrada de contenidos de memoria. La idea de formación está basada en el conocimiento como único objeto a evaluar a través de una prueba escrita para todo el grupo, o una evaluación oral en la que deben responder según la ideología del profesor. El resultado no es el mejor porque este tipo de examen no da cuenta del dominio que el estudiante tiene del área evaluada, solo mide, castiga y desvirtúa el sentido formativo. Se mide un contenido que debió aprender de memoria, y que a veces se le exige como castigo por la indisciplina del grupo. Además, el resultado es negativo porque este aprendizaje es olvidado a los pocos días, genera resistencia y aversión hacia el estudio y hacia al profesor. Lo peor es que este tipo de evaluación es fragmentada, independiente de la dinámica general de la institución, expuesto en el primer párrafo y está desarticulada del modelo pedagógico y de la intención formativa del colegio.

La causa puede estar arraigada en que, algunos docentes, herederos de una educación tradicional transmiten conocimientos para después medir, con una

evaluación, el aprendizaje repetitivo y aprendizaje de memoria, a través de un examen escrito. En esta evaluación hay una relación vertical con los estudiantes por temor a perder la autoridad en el grupo. Se identifica la autoridad del saber con un autoritarismo funcional que se opone a la libertad del estudiante y le niega la posibilidad de desarrollar una conciencia crítica.

La evaluación como proceso formativo debe articularse a una intención específica: la formación del estudiante, manifiesta en el diseño curricular del colegio. La evaluación pedagógica es el componente más importante en una institución para darle una valoración al estudiante y al mejoramiento del quehacer pedagógico. Se deben reformar las estrategias para mejorar la calidad de la educación y por ende la calidad de vida.

En la Institución Educativa María Auxiliadora se valora la evaluación, pero no es considerada el componente más importante para mejorar la calidad de la educación. Algunos profesores le dan mayor trascendencia a los contenidos y la evaluación la aplican como una herramienta de medición y de control de la disciplina.

El propósito de la evaluación cualitativa es comprender la situación objeto de estudio mediante la consideración de interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesita entender, interpretar e intervenir del modo más adecuado, los problemas analizados. Estas son razones que hacen entender la evaluación como construcción social determinada por múltiples factores y devela permanentemente conflictos y tensiones que obligan el reconocimiento de la diferencia, lo cual hace que tanto el discurso como la práctica sean complejos.

La institución educativa María Auxiliadora no está aplicando correctamente el Decreto 1290. Aunque están definidos los criterios del nuevo Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes desde su componente teórico, en la práctica no se le ha dado la importancia debida, por falta de preparación para el cambio de paradigma educativo, pues se debe tener claridad sobre la estrategia metodológica a aplicar, el material didáctico correspondiente, la creación de talleres que desarrollen competencias, para que los estudiantes se apropien de los conocimientos, y a la vez, se preparen para las pruebas externas.

11. INFORME FINAL

Este ejercicio investigativo nace como una reflexión acerca de los problemas de nuestro quehacer en el aula de clase. Se encuentra una dificultad en la forma de llevarle los contenidos a los alumnos; otra en la utilización de estrategias evaluativas; y una tercera, en el bajo rendimiento en los niveles intertextual y crítico de lectura de los estudiantes, que se evidencia en las pruebas de estado con las que evalúan a los educandos, a los profesores y a la institución. Todas estas debilidades están relacionadas con la evaluación. Es así como la propuesta de la UCM de reflexionar el curso de lengua castellana desde la evaluación pedagógica seduce y convierte al especialista en un profesor-investigador de su propio quehacer pedagógico.

La experiencia vivida durante el proceso de la investigación-acción está cargada de aciertos, y desaciertos, obstáculos y aspectos facilitadores que fueron analizados desde la formulación de la pregunta problematizadora, pasando por los objetivos, los ensayos que conforman el marco conceptual y que permiten darle respuesta a la pregunta de investigación, el diseño metodológico, la descripción del estudio, los procedimientos, el análisis y la interpretación de los resultados hasta llegar al plan de mejoramiento para dar respuesta a las debilidades de la evaluación.

La evaluación de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes es cuantitativa y no se apoya en el desarrollo de unas competencias que correspondan a los criterios de evaluación formativa que cumpla los procesos de autorregulación para que los estudiantes accedan a la construcción del conocimiento, y a la vez, alcancen el desarrollo de competencias necesarias para sacar buenos porcentajes en las Pruebas de Estado. Sería pertinente combinar la evaluación cuantitativa con la cualitativa para sacar mejores resultados.

Se puso en práctica el paradigma de la Investigación-acción educativa, para indagar acerca del desempeño docente en la problemática de la estrategia metodológica a aplicar para crear talleres que desarrollen, en los estudiantes de lengua castellana de noveno, las competencias necesarias en la adquisición del conocimiento y en la preparación para las Pruebas de Estado. La reflexión desde un problema del propio docente se inicia con la deconstrucción de los componentes de la práctica crítica, se sistematiza la información identificando las categorías de análisis, se reconstruye un plan de alternativas mejoradas y se estructura una técnica para aplicar correctivos, hacer seguimiento del nuevo quehacer e identificar los indicadores de efectividad como análisis de la nueva práctica.

Identificado plenamente el problema se organizó la información en jerarquías de análisis con tres categorías primarias: metodología, formación y relaciones con el contexto de la Comunidad Educativa. La metodología se expresa en tres categorías secundarias: la implementación de la didáctica, la metodología de las clases y la evaluación. En la formación se manifiestan dos categorías secundarias: los conceptos pedagógicos previos y el saber en el área de lengua castellana. En la tercera categoría, las relaciones con el contexto, se basan en saber escuchar al estudiante, al padre de familia, a los demás profesores y directivas; en manejar un discurso claro, coherente, afectivo, con una actitud de apertura al diálogo y a la mediación en el manejo de conflictos.

La historia del desarrollo de este ejercicio de investigación acción en evaluación pedagógica, como un nuevo quehacer pedagógico, pretende adelantar un plan de trabajo, para mejorar la evaluación y el desarrollo de competencias que se viene aplicando a los estudiantes, tiene como eje fundamental la lectura que es utilizada como vehículo conductor del área desde cuatro frentes: el fortalecimiento de la competencia semántica, el reconocimiento de la lingüística textual, el desarrollo de talleres tipo ICFES con mayor énfasis en los niveles intertextual y crítico de lectura y, la producción de textos de los alumnos, como reseñas críticas, análisis literarios, ensayos argumentativos cortos e informes interpretativos de lectura que se evaluarán desde tres dimensiones: la autoevaluación, el seguimiento de las partes del trabajo en el que se valora la actitud de cada estudiante frente al trabajo orientado y el desempeño evidenciado en cada etapa de la producción escrita hasta el producto final.

Cambiar la clase magistral por trabajo individual y en equipo para concentrar la atención del grupo en el objeto de aprendizaje. Y que la evaluación de este proceso se base en la observación que hace el profesor de la actitud y el seguimiento del estudiante.

Mejorar el desarrollo de competencias en el área de tal manera que los conceptos de literatura y de lingüística los presente acompañados de mapas conceptuales, explicaciones graficadas en el tablero, material fotocopiado para cada estudiante con unos talleres de interpretación de lectura basados en preguntas cerradas de selección múltiple con única respuesta y justificados a través de la argumentación oral. Valorar las respuestas seleccionadas a través de la coevaluación, y la argumentación oral se valorará como desempeño del estudiante.

Abordar cada temática a través de una lectura comentada, continuar con la solución de preguntas, luego la socialización de las respuestas y escucha de los argumentos que justifican las diferentes soluciones que ofrece el estudiante, el par, o el grupo, coevaluamos y retroalimentamos.

Asignar para la casa únicamente las tareas relacionadas con la lectura de obras literarias y la producción escrita (que se inicia en clase con el borrador): la

redacción de reseñas críticas, informes interpretativos de lectura, análisis literarios y ensayos argumentativos cortos. Dándole una valoración positiva a cada actividad y etapa del proceso de redacción, inclusive la actitud frente al trabajo. Los demás talleres, relacionados con la competencia semántica, gramatical, interpretativa y argumentativa los realizamos en clase y los valoramos a través de la coevaluación.

12. PLAN DE MEJORAMIENTO

Partiendo del diagnóstico y de la planificación se proponen unas pautas de trabajo que transformarán el quehacer pedagógico y la evaluación de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes, y en particular, de los educandos del grado noveno.

El plan de trabajo, para mejorar la evaluación y el desarrollo de competencias que se viene aplicando a los estudiantes, tendrá como eje fundamental la lectura que será utilizada como vehículo conductor del área desde cuatro frentes: el fortalecimiento de la competencia semántica, el reconocimiento de la lingüística textual, el desarrollo de talleres tipo ICFES con mayor énfasis en los niveles intertextual y crítico de lectura (valorados a través de la coevaluación) y, la producción de textos de los alumnos, como reseñas críticas, análisis literarios, ensayos argumentativos cortos e informes interpretativos de lectura que se evaluarán desde tres dimensiones: la autoevaluación, el seguimiento de las partes del trabajo en el que se valora la actitud de cada estudiante frente al trabajo orientado y el desempeño evidenciado en cada etapa de la producción escrita hasta el producto final.

El curso tendrá, como texto guía, un portafolio con dos componentes: el primero será un texto base de 120 páginas de un material fotocopiado para cada alumno, elaborado por el profesor para desarrollar las cuatro habilidades comunicativas – leer, escribir, hablar, escuchar– utilizando la literatura como vehículo conductor de los contenidos. Es un texto base de talleres para el desarrollo de la competencia significativa, de la que hacen parte las subcompetencias: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética. También incluirá las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer. Este componente se valorará a través de la coevaluación.

Se orientará parte del trabajo a través de los talleres de interpretación de lectura con preguntas cerradas, se fortalecerá la competencia semántica con ejercicios de analogías, campos semánticos, hiponimia, homofonía, sinonimia, antonimia, isonimia, ley de afinidad, locuciones latinas, raíces, prefijos y sufijos latinas y griegas. Asimismo, como en la redacción y en la lectura se requiere del reconocimiento de la estructura del texto, se tendrán en cuenta elementos como la coherencia y la cohesión para que haya un mayor conocimiento del léxico de los textos y una mejor interpretación de estos.

El segundo componente será la acción de los alumnos en el desarrollo de las competencias, labor que se vivenciará desde dos frentes: uno de ellos será la solución de los ejercicios prácticos del proceso formulado en el portafolio, que será coevaluado; el segundo será la producción escrita que anexarán al portafolio y que

será de su autoría y evidenciará el desarrollo de las competencias argumentativa, propositiva, gramatical, textual y poética, como son reseñas críticas, ensayos argumentativos cortos, e informes interpretativos de lectura; mapas conceptuales, conceptos del área, vocabulario de los textos de lectura, toma de notas y las síntesis y conclusiones del disco-foro.

Para fortalecer las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en cada período redactarán una reseña crítica como soporte de la lectura de una obra literaria y como apoyo al centro literario; un Informe interpretativo de lectura como fruto de la lectura de un ensayo; un ensayo como argumento a una posición asumida frente a un tema específico y un disco-foro. La evaluación de esta parte del proceso se adelantará con base en la valoración actitudinal como seguimiento, y en cada etapa de la producción escrita de valorará el desempeño.

Otro elemento significativo de la clase será la lectura literaria para motivar la lectura en los alumnos. Al comienzo de las clases, o cuando quede tiempo libre después de otra actividad, se leerá en voz alta para todo el grupo un cuento o una parte de una novela —el propósito es leerles dos novelas en el transcurso del año—.

En cuanto al rol docente, como mediador del proceso, el profesor debe servir de modelo en cuanto a los pasos que debe seguir una lectura para motivar la reflexión y el control de la comprensión que utiliza. El profesor y los alumnos comparten la actividad. El alumno emprende la actividad bajo la mirada atenta del profesor que siempre estará preparado para intervenir si es necesario. Algunos estudiantes alcanzan más fácilmente esta fase, otros no la superan y se debe continuar con un refuerzo hasta alcanzar el nivel esperado.

Los pasos de la clase, teniendo en cuenta las competencias cognitivas y cognoscitivas programadas, así como los ejercicios metacognitivos previstos son: resumir: se pide que resuman partes del texto e impulsa a centrarse en las ideas principales y a comprobar la interpretación que hicieron del texto. Preguntar: se pide que formulen preguntas sobre lo que leen, animándoles para que atiendan a las ideas más importantes y que piensen qué comprendieron de ellas. Aclarar: se les dice que aclaren las partes del texto que pueden ser confusas con lo que se les exige que valoren el estado actual de su comprensión. Predecir: se trata de hacer que traspasen las palabras del Texto para realizar deducciones, justificadas conforme a las referencias de lo que leyeron. (Ver anexo F)

13. CONCLUSIONES

La estrategia metodológica que un especialista en Evaluación Pedagógica debe poner en práctica para alcanzar una evaluación formativa implica agregar a la evaluación una dimensión cualitativa que ilumine las prácticas de la enseñanza para reformar los procesos de cualificación y medición, de manera que sean coherentes con las nuevas realidades y necesidades. A la vez, se deben transformar aquellas evaluaciones de la enseñanza representadas en la obsesión medible, instrumental y solo cuantificable que practican muchos docentes.

La evaluación tiene una apreciación que oscila entre dos dimensiones: la enseñanza y el aprendizaje. A partir de la enseñanza es como un espejo a través del cual el profesor reconoce la dirección que está tomando la instrucción que imparte, a manera de una autoevaluación reflexiva de sus prácticas; y a partir del aprendizaje, es como una lupa a través de la cual examina y valora el estado en que se encuentran los procesos de desarrollo de los estudiantes. Y es en el reflejo que irradia, en la primera dimensión, el especialista en evaluación pedagógica, como llega al mejoramiento de la calidad de la evaluación de la enseñanza.

Cuando se diseña una estrategia evaluativa se le asigna su función respecto a los parámetros en que fue realizada la planeación del proceso y el resultado de ésta permite reflexionar sobre la calidad del aprendizaje y de la enseñanza. Los resultados de la evaluación contribuyen en la reorientación del proceso y en el cambio de estrategia utilizada para recoger la información de lo aprendido. Asimismo, ayuda al docente a reflexionar sobre su práctica, sobre la pertinencia de sus estrategias y sus enfoques, para que se evalúe a sí mismo y le dé valoración a sus prácticas.

La evaluación actual debe ser democrática y participativa, flexible y abierta, como una acción comunicativa que invita al estudiante, a través de la autoevaluación y la coevaluación a una reflexión y una búsqueda de alternativas para superar las debilidades.

Entre los muchos problemas que se presentan en la práctica docente, la evaluación de los estudiantes es el mayor. Realizar una evaluación fundamentada en el enfoque y el diseño curricular de la institución incorporando la autoevaluación y la coevaluación, y una heteroevaluación por competencias que correspondan a los criterios de evaluación formativa y que cumpla los procesos de autorregulación es un reto para el especialista en evaluación; debido a que, los docentes seguimos aferrados a una evaluación cuantitativa que cayó en desuso y no queremos aceptar que los alumnos participen en este proceso con la autoevaluación y con la coevaluación porque no los consideramos idóneos para

estas tareas y, porque tememos perder el poder y el dominio del grupo que nos concede la eteroevaluación cuantitativa.

“Dime cómo evalúas y te diré que docente eres”. Una buena evaluación se debe apartar de la exigencia de que el estudiante manifieste por escrito o en forma oral unos aprendizajes memorizados, para darle mayor valor a la que realiza de sí mismo, y ésta, complementarla con la que adelanta el profesor. La autoevaluación ayuda al estudiante a la autorregulación, y la evaluación del profesor favorece la formación. Un especialista en evaluación incorpora a su práctica pedagógica la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación por competencias para articular los componentes del currículo.

En la práctica pedagógica el especialista en evaluación está en capacidad de humanizar la evaluación de desempeño de los alumnos fundamentándola en el enfoque y el diseño curricular de la Institución.

Reconstruir la práctica pedagógica para reafirmar las fortalezas, y complementarla con una evaluación formativa integral y la creación de textos y talleres propios para el desarrollo de competencias.

El Decreto 1290 y su Sistema Institucional de Evaluación, se puede implementar con éxito en la Institución Educativa si el docente está abierto al cambio de paradigma y tiene una visión clara de la importancia de mejorar la evaluación cualitativa y el desarrollo de competencias.

En síntesis, llevar a la práctica este proyecto favorece la calidad de la evaluación de los estudiantes de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes. A la vez, redundo en un mejor desempeño de los docentes y unos resultados de mejor calidad para la Comunidad Educativa y al mejoramiento de los procesos pedagógicos de la evaluación.

El 1290 en su primer artículo, dice que la evaluación de los aprendizajes se realiza en tres ámbitos: internacional; nacional: el MEN y el ICFES realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos; y el tercer ámbito, el institucional: la evaluación del aprendizaje es un proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes. Según el MEN, Los colegios deben ser autónomos para establecer los parámetros mediante los cuales evaluarán los estudiantes. Pero existen dos mecanismos para medir qué tanto están aprendiendo los estudiantes y si los colegios están utilizando o no un método acertado para evaluar a sus niños: las Pruebas Saber e Icfes”. Seremos evaluados: los estudiantes, los profesores, los directivos y las instituciones educativas. El aparato ideológico dominante crea la utopía de que el Estado colombiano es una sociedad democrata en la que hay movilidad social e igualdad de oportunidades; pero El gobierno tiene un concepto de educación alejado de la

realidad del país, de las instituciones educativas y la escuela pública. Concibe el presupuesto para la educación como un gasto y no como una inversión en el futuro del país. Pero el docente debe estar por encima de todas estas dificultades para ser protagonista del desarrollo integral de sus estudiantes.

El proceso evaluativo debe incluir a los profesores y a los estudiantes como las dos partes del proyecto educativo que se benefician del conocimiento. La evaluación evoluciona hacia lo cualitativo en virtud de los avances de la transformación de los contextos y con el propósito de comprender la situación objeto de estudio, mediante la consideración de interpretaciones, intereses y aspiraciones de quienes en ella interactúan para ofrecer la información que cada uno de los participantes necesitan para entender, interpretar e intervenir adecuadamente en los problemas analizados. Estas razones hacen entender la evaluación como construcción social determinada por múltiples factores y devela permanentemente conflictos y tensiones que obligan al reconocimiento de la diferencia. Lo cual hace que tanto el discurso como la práctica sean complejos. El enfoque cualitativo privilegia el acompañamiento al desarrollo de los procesos, en la búsqueda de formación integral... la evaluación, por tanto, ha de cumplir además, con la condición de ser formativa, en la medida en que, trascendiendo el paradigma de la medición, se oriente hacia la formación y autoconstitución del sujeto. En este sentido, el proceso evaluativo se articula, al modelo pedagógico y a la dinámica curricular, como parte de un mismo complejo, en el que la intencionalidad pedagógica está referida a un proceso de formación integral.

Es imprescindible el reconocimiento de las relaciones existentes entre el aprendizaje y la evaluación para poder resignificar las prácticas evaluativas en la institución educativa.

El desarrollo humano se centra en el progreso y bienestar de las personas; no obstante, el modelo actual de crecimiento se centra en la modernización y el progreso técnico aumentando la demanda de una educación con fines económicos que acrecienta las desigualdades que conducen al detrimento humano y ecológico como consecuencia de la competencia entre los países y los grupos económicos, del interés en lo personal por encima del interés comunitario, y de la primacía del “tener” sobre el “ser”. Pero, los docentes deben ir más allá, para pensar en el desarrollo humano desde el contexto escolar, poniéndose en el lugar del educando y humanizando la clase.

Un especialista en evaluación debe reconocer los fundamentos y estructuras de la evaluación de la enseñanza al articular la investigación con el enfoque cualitativo de la evaluación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA LUNA, Patricia. Modelo conductista. Universidad del Valle de México.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Lengua castellana. Documentos: Bogotá, 1998. 140 p.

_____ Estándares curriculares para lengua castellana. Santafé de Bogotá: MEN, 2003. 17 P.

_____ La evaluación en el aula y más allá de ella. Santafé de Bogotá: MEN, 1997. 79 p. ISBN 9488-82x.

_____ Indicadores de logro: Resolución 2343. Santafé de Bogotá: MEN, 1996.

_____ Lengua Castellana: Lineamientos curriculares. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1998. 140 p. ISBN 958-691-066-0.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. Pedagogía y verdad. Colombia: Secretaría de Educación y Cultura, 1989. 368 p.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE LA CORPORACIÓN SOLIDARIA. Investigación-acción educativa. _____ : _____, 2006. 172 p.

HERNÁNDEZ, G. Descripción del paradigma conductual y sus aplicaciones e implicaciones educativas.

MEJÍA O., Lucy; PINEDA H., Laura María; YEPES C., Gloria Inés. Para saber sobre competencias en el área de lenguaje. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de comunicaciones, 2005. 90 p.

_____ Para saber sobre estrategias para mejorar la comprensión y producción del texto escrito. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de comunicaciones, 2005. 87 p.

_____ Para saber sobre la Prueba Saber y el Examen de Estado en lenguaje. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de comunicaciones, 2005. 152 p.

_____ Para saber sobre proyectos pedagógicos. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de comunicaciones, 2005. 95 p.

_____ Para saber sobre una intervención pedagógica en lenguaje. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de comunicaciones, 2005. 95 p.

PETRAS, James. Imperialismo y barbarie global. Bogotá: Pensamiento Crítico, 2001. 287 p.

PULGARÍN PUERTA, Luz Stella, Epistemología de la evaluación, Tesis y argumentales del módulo II, unidad I. Especialización en Evaluación pedagógica.

VASCO, Carlos E., ¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares?

VIGOTSKY, Lev Semonovich. Pensamiento y lenguaje. Raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje.

ZULETA, Estanislao. Ensayos selectos. Medellín: Autores antioqueños, 1992. 338 p.

ANEXOS

ANEXO A

LA ENCUESTA

PROBLEMA

“La evaluación de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes es cuantitativa y no se apoya en el desarrollo de unas competencias que correspondan a los criterios de evaluación formativa que cumpla los procesos de autorregulación para que los estudiantes accedan a la construcción del conocimiento, y a la vez, alcancen el desarrollo de competencias necesarias para sacar buenos porcentajes en las Pruebas de Estado.”

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA
FECHA: 3 DE NOVIEMBRE DE 2010
RAMÓN ALBERTO SUÁREZ ESCOBAR

ENCUESTA

Esta encuesta está dirigida a los estudiantes de 9° de la I. E. Ma. Auxiliadora del municipio de Andes con el objetivo de conocer su criterio frente a la estrategia evaluativa aplicada por el profesor de lengua castellana.

Para responder cada pregunta, haga el favor de colocar una X en el espacio correspondiente a la opción que mejor se acerque a la opinión que usted tiene acerca de la evaluación que el profesor practica con ustedes.

1. Usted cree que la evaluación utilizada por el profesor es un proceso que sirve para:

- 1.1. Identificar cuánto sabe usted
- 1.2. Desarrollar las competencias comunicativas
- 1.3. Reforzar lo estudiado
- 1.4. Castigar la indisciplina del grupo .

2. En lengua castellana el profesor evalúa:

- 2.1. La reproducción memorística de palabras, nombres, datos .
- 2.2. El desarrollo de competencias .
- 2.3. Los conceptos literarios .
- 2.4. Los contenidos gramaticales .

3. Según su concepto, la evaluación debe servirle a usted para:
- 3.1. Reconocer lo aprendido en cada uno de los logros propuestos .
 - 3.2. Identificar su nivel de competencia en las habilidades comunicativas .
 - 3.3. Retroalimentar lo enseñado .
 - 3.4. Demostrar que puede avanzar al grado siguiente .
4. Usted considera que la evaluación aplicada por el profesor es:
- 4.1. Difícil .
 - 4.2. Enriquecedora .
 - 4.3. Muy fácil .
 - 4.4. Inútil .
5. La evaluación más utilizada por el profesor es:
- 5.1. El examen escrito que mide su capacidad memorística .
 - 5.2. Las preguntas de selección múltiple Tipo ICFES .
 - 5.3. El desarrollo de talleres de producción de textos escritos .
 - 5.4. La argumentación oral .
6. Usted cree que desarrollar competencias en lengua castellana es:
- 6.1. Aprender unos conceptos gramaticales para la evaluación .
 - 6.2. Alcanzar una meta al finalizar el año escolar .
 - 6.3. Aprender a recitar de memoria los conceptos enseñados .
 - 6.4. Adquirir habilidades comunicativas y demostrarlas en un contexto determinado .
- Gracias por su colaboración
Atentamente,
Ramón Alberto Suárez Escobar

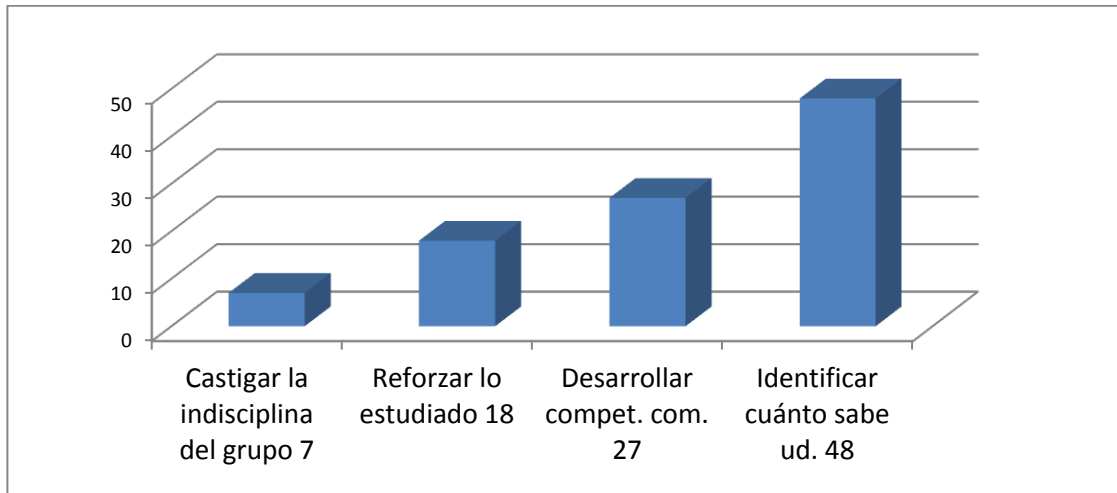
RESULTADOS DE LA ENCUESTA

Comprensión

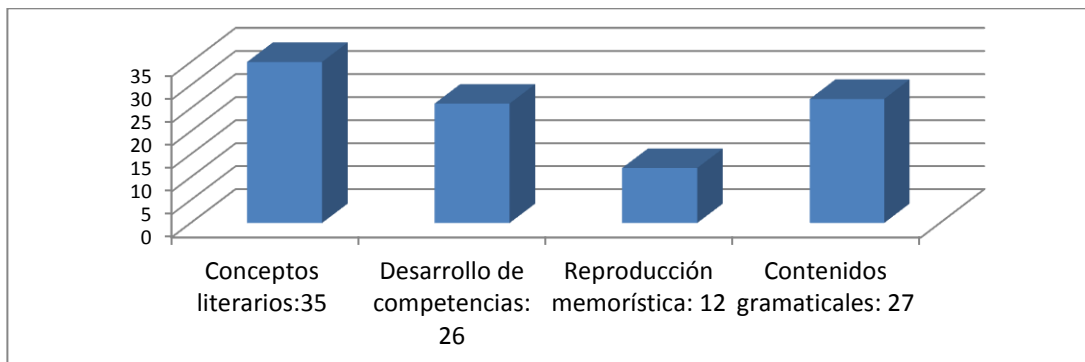
Se consultó entre 100 estudiantes del grado noveno. Las preguntas se vieron dirigidas a conocer lo que piensan de la evaluación del profesor y lo que ellos creen que se debería evaluar. Las respuestas son las siguientes:

LO QUE PIENSAN DE LA EVALUACIÓN DEL PROFESOR

1. Opinan acerca de ¿para qué sirve la evaluación del profesor?

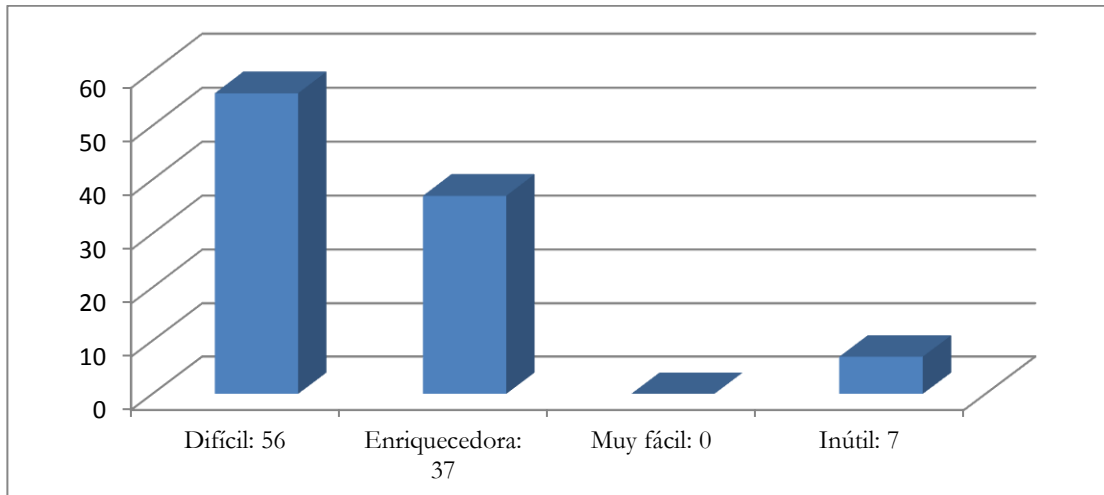


- 1.1. Identificar cuánto sabe usted 48
- 1.2. Desarrollar las competencias comunicativas 27
- 1.3. Reforzar lo estudiado 18
- 1.4. Castigar la indisciplina del grupo 7
- 2. En lengua castellana el profesor evalúa:



- 2.1. Los conceptos literarios: 35
- 2.2. El desarrollo de competencias: 26
- 2.3. Los contenidos gramaticales: 27
- 2.4. La reproducción memorística de palabras, nombres, datos: 12

4. Usted considera que la evaluación aplicada por el profesor es:



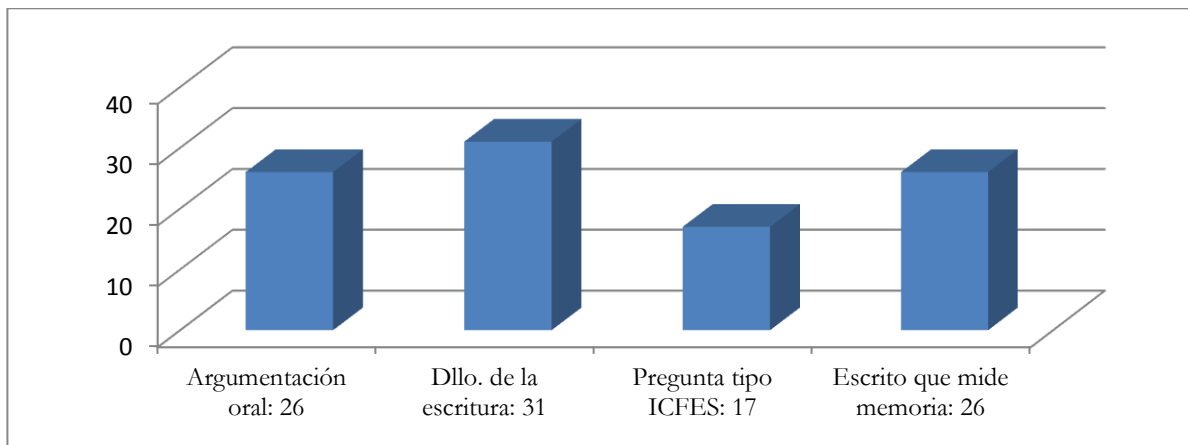
4.1. Difícil: 56

4.2. Enriquecedora: 37

4.3. Muy fácil: 0

4.4. Inútil: 7

5. La evaluación más utilizada por el profesor es:



5.1. La argumentación oral: 26

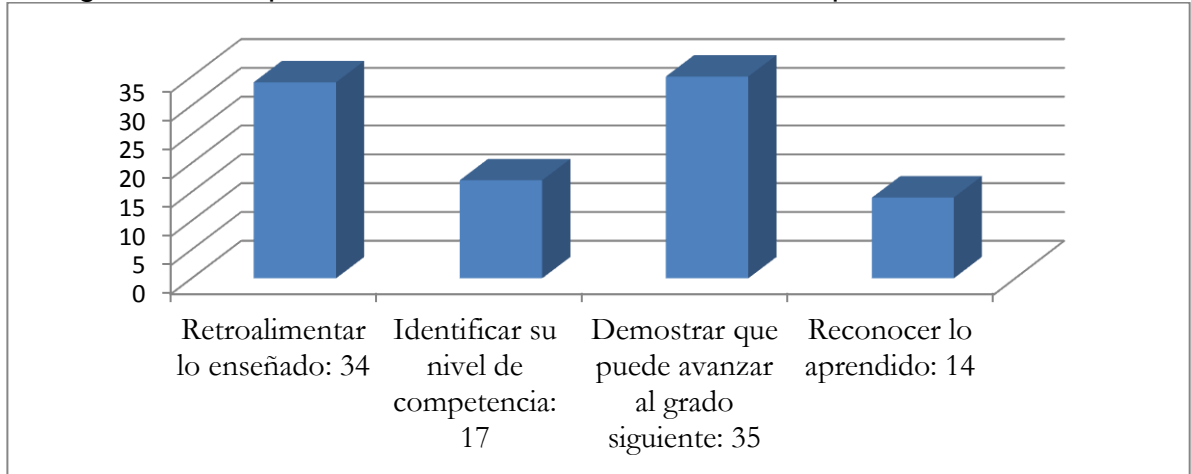
5.2. El desarrollo de talleres de producción de textos escritos: 31

5.3. Las preguntas de selección múltiple Tipo ICFES: 17

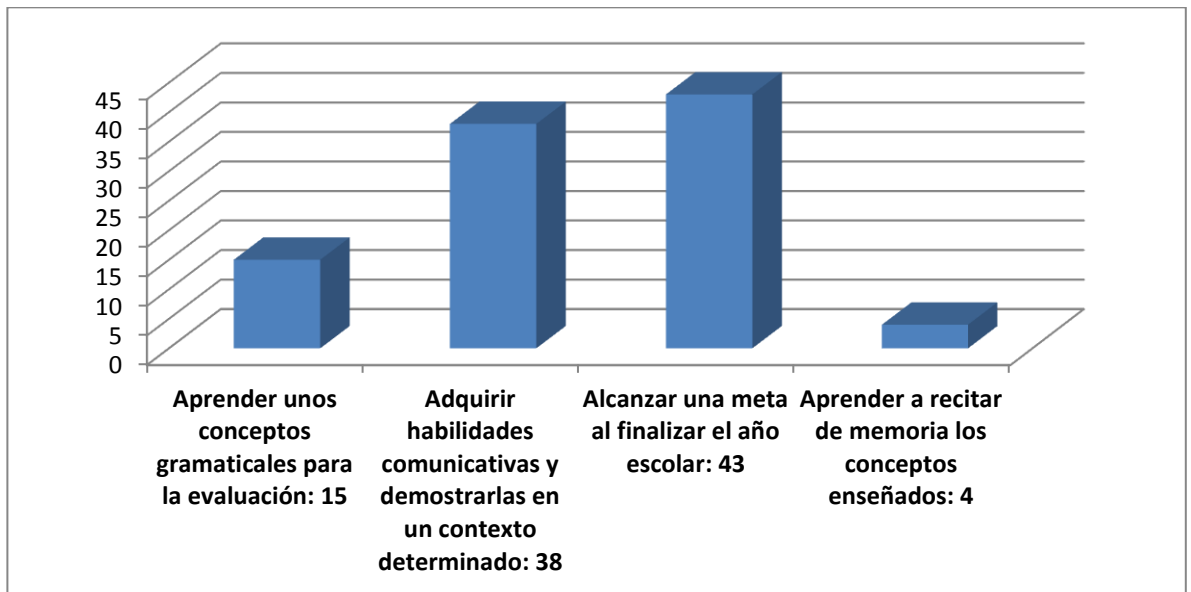
5.4. El examen escrito que mide su capacidad memorística: 26

LO QUE LOS ESTUDIANTES SABEN DE LA EVALUACIÓN Y LO QUE CREEN QUE SE DEBERÍA EVALUAR

3. Según su concepto, la evaluación debe servirle a usted para:



- 3.1. Retroalimentar lo enseñado: 34
 - 3.2. Identificar su nivel de competencia en las habilidades comunicativas: 17
 - 3.3. Demostrar que puede avanzar al grado siguiente: 35
 - 3.4. Reconocer lo aprendido en cada uno de los logros propuestos: 14
6. Usted cree que desarrollar competencias en lengua castellana es:



- 6.1. Aprender unos conceptos gramaticales para la evaluación: 15
- 6.2. Adquirir habilidades comunicativas y demostrarlas en un contexto determinado: 38

- 6.3. Alcanzar una meta al finalizar el año escolar: 43
6.4. Aprender a recitar de memoria los conceptos enseñados: 4

Interpretación

La opinión que los estudiantes tienen del profesor y su método evaluativo es que, la evaluación es difícil, sirve para identificar el conocimiento gramatical y literario del estudiante, a través de los exámenes de memorización, trabajos de redacción, argumentación oral y pruebas cerradas de selección múltiple.

Los alumnos consideran que la evaluación debería servir para retroalimentar lo enseñado y demostrar que puede avanzar al grado siguiente. Asimismo creen que desarrollar competencias en lengua castellana es alcanzar una meta al finalizar el año escolar y adquirir habilidades comunicativas y demostrarlas en un contexto determinado.

Argumentación

Todas las opciones de pregunta tuvieron respuestas; esto quiere decir que el profesor incursiona en todas; no obstante, hay que reconocer que hay unas que son fortalezas, mientras otras son debilidades o rezagos de la evaluación tradicional.

Entre las fortalezas encontramos aquellas estrategias metodológicas y actividades que favorecen el desarrollo de competencias comunicativas como son la redacción de textos escritos diferentes a la toma de notas, la copia y el resumen en los que se evidencia un estilo personal y requieren un nivel de exigencia más alto en esta habilidad comunicativa.

Otra fortaleza radica en la interpretación de lectura. Es corto el camino recorrido pero tengo la convicción de poder crear mis propios talleres de interpretación de textos con preguntas que exijan el desarrollo de los niveles intertextual y crítico de lectura.

ANEXO B

LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS

Filosofía Institucional

Misión

Es una institución de aprendizaje abierta al cambio, que promueve el crecimiento integral y armónico de los niños y jóvenes en los niveles de preescolar , básica, media académica y técnica comercial para que logren gradualmente: una valoración positiva de sí mismo y de los demás; una actitud intelectual honesta y dinámica frente a la verdad, la ciencia, la tecnología y la cultura; un espíritu comunitario que les haga respetuosos de los demás y responsables frente al mundo y la historia; una opción vocacional que le dé sentido a sus vidas y los ubique en el contexto social; una capacidad para el trabajo y para acceder a estudios superiores.

Visión

En el 2010 la institución se destacará por la formación integral que brinda a personas con capacidad de servicio a la comunidad, abiertas a las transformaciones del mundo contemporáneo para orientar y contribuir a la construcción de un nuevo país, fundamentado en el desarrollo humano y en la calidad de su comunidad educativa.

Modelo Pedagógico

La institución educativa se ha inscrito en un modelo pedagógico que intenta tomar elementos valiosos de diferentes paradigmas. Sin embargo, enmarcado en una filosofía salesiana, privilegia el Sistema Preventivo como método pedagógico en el cual el maestro es orientador y responsable de los procesos de aprendizaje, enseñanza y conocimiento de los estudiantes. En este sentido, la relación se fundamenta en la comunicación de aprendizaje y conocimiento entre maestro y estudiante. Es un modelo basado en la razón que, como dice San Juan Bosco, es el único que conduce al educando a asumir personalmente la ciencia y al educador a evitar responder a preguntas que sus estudiantes no han hecho. Tienen un papel fundamental las relaciones horizontales entre el educador y el estudiante porque se considera que ambos aprenden juntos.

Enfoque Pedagógico

La estrategia pedagógica de la Institución es una metodología de aprendizajes significativos y de promoción del pensamiento, las habilidades, los valores y el desarrollo de las competencias básicas requeridas para enfrentar con éxito el mundo actual, basada en los procesos de investigación y asimilación conceptual.

Énfasis

Formar buenos cristianos y honestos ciudadanos. Según el sistema preventivo puesto en práctica por Don Juan Bosco, con una pedagogía de la presencia que educa, de la amistad que previene y forma, de la persuasión y el diálogo, de la convicción y del amor educativo que todo lo espera. El énfasis en educación media es el comercial.

ANEXO C

LA OBSERVACIÓN DIRECTA EL DIARIO DE CAMPO

Objeto observado: El Informe Interpretativo De Lectura

Desarrollo de las competencias Enciclopédica, Textual, Interpretativa y Argumentativa.

Descripción Del Acontecimiento

Se le entrega a cada uno de los 109 estudiantes del grado 9°, en material impreso, el ensayo de Otto Morales Benítez, “La indoamericana, expresión del mestizaje”, del texto, Manual de la literatura latinoamericana, de Isaías Peña Gutiérrez, fragmentado en cuatro partes, cada una de ellas acompañada de dos actividades previas al trabajo para participar en un ejercicio de competencia semántica que consiste en un apareamiento de sinónimos de las palabras desconocidas del texto, y un taller de interpretación de lectura. Ambos talleres diseñados por mí.

Se les explica las partes de un ensayo argumentativo corto como el de Otto Morales Benítez y a la vez, les dibujo en el tablero un mapa conceptual de éste.

Leen mentalmente, subrayan los conceptos importantes y las palabras desconocidas. A continuación un alumno lee el primer párrafo en voz alta para el grupo, mientras los demás leen mentalmente; formulamos y escuchamos los comentarios pertinentes, otro lee el segundo párrafo y así sucesivamente repetimos el ejercicio hasta comentar todo el ensayo. Luego resuelven los talleres. Inician con el del vocabulario, “Sinónimos en contexto”, así:

Objetivo

Ampliar el léxico y mejorar la ortografía mediante el uso de sinónimos.

Descripción Del Acontecimiento

Se le entrega a cada alumno en las páginas 11 y 12, un material de completación de sinónimos y les presto un diccionario (la caja viajera tiene 40 diccionarios).

Después de trabajar en la completación de cada página se socializa y coevalúa las respuestas hasta terminar el proceso.

Lo Significativo

La actitud de los alumnos es positiva, todos trabajan con empeño, conscientes de la importancia del uso del diccionario en el enriquecimiento del vocabulario y la corrección de la ortografía.

La socialización de los ejercicios, la unificación de criterios, la corrección y repaso de lo estudiado enriquece el proceso.

Se elabora una rejilla teniendo en cuenta el 75% como exigencia mínima que identifique una fortaleza en el proceso. Las pautas son las siguientes: 0,0: para quien no trabaja (esta calificación no la recibe ningún estudiante porque todos terminan la actividad); de 1,0 a 2,5: para quienes tienen más del 25% de errores; de 3,0 a 3,9: del 24% hasta el 15% de errores; de 4,0 a 4,5: desde el 14% hasta el 5% de errores; y, 5,0: menos del 5% de errores.

Interpretación

Los resultados obtenidos en este ejercicio son satisfactorios porque todos los alumnos tienen el material y todos adelantan un proceso exitoso.

A mayor competencia semántica mejor interpretación de textos. Algunas preguntas son contestadas incorrectamente por desconocimiento del significado de las palabras claves de los textos.

Después de cada fragmento del ensayo, se realiza el taller del vocabulario desconocido, a continuación se resuelve un taller de interpretación de lectura, así:

Objetivo

Propiciar el mejoramiento del proceso en los niveles de lectura

Descripción Del Acontecimiento

Se les entrega la página 10 con un taller de interpretación de lectura con 5 preguntas cerradas de selección múltiple con única respuesta, creado por el profesor. Encierran en un círculo de tinta el literal correspondiente a la respuesta elegida. Se socializan las respuestas y practicamos la coevaluación.

Lo Significativo

Cuando se socializa el taller para unificar criterios y asignar la respuesta correcta se trabaja la argumentación oral que es una de las competencias básicas.

Se elaboró una rejilla teniendo en cuenta un punto para cada pregunta.

En este ejercicio se creó otra rejilla teniendo en cuenta el nivel de dificultad por grupos de preguntas, con la siguiente clasificación: las preguntas 1 y 3 diagnostican la capacidad de reconocimiento y uso de la pronominalización: comprensión de la anáfora y la catáfora en las relaciones de cohesión y coherencia de los párrafos porque buscan el reconocimiento de deícticos, y corresponden al grupo de la paráfrasis, con un nivel de dificultad D (lectura inferencial); la preguntas 5 pertenece al grupo de la pragmática y tienen un nivel

de dificultad E (lectura crítica); y, tanto la 2 como la 4 son del grupo enciclopédico y tienen un nivel de dificultad F (lectura intertextual).

Interpretación

Los resultados obtenidos por los alumnos en este ejercicio son satisfactorios, pues cero estudiantes respondieron mal todas las preguntas; 4 alumnos, entre 1 y 2 respuestas acertadas; 13 acertaron en 3; 62 acertaron en 4; el resto, 30 estudiantes, acertaron en 5.

Resueltos los talleres de las páginas: 11-12 y 15-16 de la competencia semántica, y 10, 14, 18 y 20 de competencia interpretativa, ponemos en práctica la elaboración del informe interpretativo de lectura, también llamado RELATORÍA, que está compuesto por tres partes: sobre la temática del texto, sobre la organización del texto y sobre el proceso de lectura.

Se explicó la estructura formal o externa del texto que va a escribir cada estudiante como soporte de la lectura del ensayo y luego, cada parte de la estructura interna. Se redactó, en clase, un borrador del informe interpretativo. Cada párrafo construido es leído por los estudiantes más avanzados y criticado por los compañeros y el profesor.

Se les entregó la página 23 con las partes del informe interpretativo de lectura.

Lo Significativo

Todos los alumnos participaron en los talleres previos: completación y apareamiento y presentan la relatoría. Leen al grupo sus trabajos, el profesor los recoge, los lee, sugiere correcciones y los devuelve.

Los estudiantes con dificultades continúan el proceso, corrigen las debilidades que fueron sugeridas por el profesor en la revisión del texto y mejoran su producción textual y su nota.

Cuando se trabaja en el mismo texto como un escrito no terminado para corregir los errores se mejora el proceso de escritura.

Interpretación

Este ejercicio ayuda a mejorar los niveles intertextual de lectura porque la relatoría exige que se relacione el texto con el contexto y el título con el contenido del ensayo. Asimismo ayuda a mejorar el nivel crítico de lectura cuando el alumno identifica la tesis expuesta por el autor del ensayo, las ideas nuevas y la intencionalidad ideológica y política que hay velada en el texto. Además, adelantan los procesos referidos al nivel extratextual en el orden de lo pragmático, que tiene que ver con la reconstrucción del contexto, con el componente ideológico y político que están en juego en los ensayos.

En el anexo E, aparece el material que recibieron los estudiantes para desarrollar estas actividades.

ANEXO D

AUTOBIOGRAFÍA

En el transcurso de mi niñez y mi primera infancia viví en Medellín, en el barrio Aranjuez, en una casa grande con un inmenso patio trasero, ubicada a cuatro cuadras del parque, al frente del centro de salud y a dos cuadras de la escuela Carlos Villa Martínez donde estudié hasta cuarto de primaria, y al lado de la preparatoria Simón Rodríguez donde cursé el quinto grado de educación básica.

Aprendí a escribir y a leer gracias al desempeño de los profesores de estas dos instituciones educativas. Fui feliz en la escuela hasta que la profesora nos hizo saber que debíamos aprender y demostrar el conocimiento adquirido a través de una evaluación escrita o un recital de memoria.

Estas prácticas pedagógicas de la escuela se convirtieron en un instrumento de tormento, que hoy reconozco como la única estrategia de enseñanza–aprendizaje de la cual disponían los profesores en aquella época para transmitir los conocimientos. Aunque la educación era tradicionalista, agradezco el interés de los profesores y de mis padres por brindarme un buen proceso de aprendizaje.

En la escuela aprendí a leer y a escribir, pero el placer de leer lo aprendí en la calle. Una de las primeras experiencias significativas de lectura la viví con uno de mis hermanos a la edad de nueve años. Terminada esta etapa de educación básica primaria nos mudamos al barrio Manrique. En aquella época mi madre nos mandaba a que asistiéramos a la misa dominical; salíamos de la casa en el barrio Manrique, subíamos una cuadra volteábamos a la derecha y caminábamos por la avenida 45, una recta de tres carriles que se extiende hasta el parque Bolívar, llamada en su primer tramo, La calle Gardeliana y que a mitad del camino cambia su nombre por el de Ecuador. Disfrutábamos recorriendo esta avenida. En esta galería de imágenes existían unas pequeñas y humildes tiendas de alquiler de revistas de lectura de tiras cómicas y de aventuras. Entrábamos a estos exóticos lugares, elegíamos las revistas, pagábamos y nos sentábamos a leer y a ver los dibujos, apreciábamos estas revistas como si fueran obras de arte. Mi hermano prefería las primeras: Tribilín, Donald, Tío Rico, Mickey; yo me identificaba con las aventuras seriadas de Tarzán, Arandú, Zandokán, Kalimán. Allí pasábamos las horas leyendo o releendo en un viaje que nos introdujo en el mundo de la lectura. Mientras nuestra madre pensaba que estábamos rezando, nosotros pagábamos para que nos dejaran leer.

A la edad de once años presenté el examen de admisión en el Instituto Tecnológico Industrial Pascual Bravo, fui aceptado y adelanté mis estudios de básica secundaria. En estos años entré en una etapa de independencia y

libertinaje que marcaron mi vida. El Pascual Bravo ofrecía otro tipo de relación con el aprendizaje, era como una gran finca con, prados, bosque, canchas de fútbol, baloncesto, voleibol, piscina; con bloque de talleres de metalistería, dibujo técnico, mecánica industrial y automotriz, electricidad, fundición; con bloques de tecnologías para quienes terminaban su educación media técnica; servicio de buses, laboratorios, sala de audiovisuales y el bloque de la básica secundaria y media académica.

Este colegio tenía unas particularidades que lo diferenciaban de los demás: cada profesor tenía su salón y el grupo de alumnos debía buscarlo según su horario. Las puertas de la institución permanecían siempre abiertas, de tal manera que podíamos entrar y salir sin más control que la propia responsabilidad, la autonomía o el deseo de aprender. Poseía un Consejo estudiantil autónomo, crítico y participativo en la reflexión de la situación social del país, de la ciudad y del colegio. En estos espacios de estudio, cultura y libertad viví una etapa en la que me hice más crítico, rebelde e intolerante. Descubrí que tenía muchas debilidades. Hice un reconocimiento de mi entorno social, me di cuenta de la situación política y social del país de las diferencias sociales, de la lucha por el poder, la guerra de los partidos tradicionales por mantener su hegemonía, la respuesta equivocada de la guerrilla que se valía de las armas, el individualismo, el narcotráfico, el sicariato y el desenfreno de algunos poderosos, esquizofrénicos, enajenados por el poder y sin interés por el sentido de lo colectivo.

Esta situación social impregnó el barrio y el colegio, me puso en contra de la norma de los diferentes ámbitos: del colegio, del hogar, de la iglesia, de la sociedad y de la política para controvertir todo. A la vez me inicié en el ámbito laboral, trabajé con mi padre la panadería.

La lectura y la escritura en el colegio se volvieron un problema, muchos estudiantes perdimos el interés, pues no teníamos una motivación por el aprendizaje; los profesores esperaban buenos trabajos escritos sobre temas que ellos imponían, evaluaban oralmente y por escrito en pruebas de pregunta abierta, información memorizada, estaba de moda el dictado. Lo que los padres y profesores deseaban era que tuviéramos éxito en los estudios. El placer no figuraba en los programas, aprendí a leer pero no a disfrutar, la lectura se tornaba en sufrimiento porque era impuesta.

En esta época era frecuente mi participación en las reuniones nocturnas con los compañeros del barrio, hablábamos de una película, una obra literaria o un escritor. Algunas de los textos más apasionantes que leí en aquella época se los debo a dos amigos: Guillermo, que era el intelectual compartió con el grupo la lectura de algunos clásicos; Fidel “El terrorista”, me introdujo en el mundo de la literatura alemana. A ese grupo era a quien primero hablaba de mis mejores lecturas. Cuando un amigo me daba a leer un libro, era a él a quien buscaba en

los párrafos, sus gustos, su forma de pensar, las razones que le impulsan a poner ese libro en mis manos.

Cuando terminé mi bachillerato, permanecí vacante, sin empleo y sin estudio. Quería ser ingeniero de sistemas, no poseía recursos económicos para estudiar en una universidad privada, intenté varias veces ingresar a diferentes universidades, pero no pasé el examen de admisión. Pedí empleo, nunca lo conseguí. Me sumergí en una rutina de vagancia, lectura, pintura y bohemia.

Permanecí en esta situación durante tres años; para salir de esta vida sórdida acepté la invitación que me hizo un hermano, para viajar al municipio de Andes a recolectar una cosecha de café en la parcela de mi padre. En Andes aprendí a trabajar la agricultura, dediqué el tiempo libre a leer. La vida de la montaña me sirvió para alejarme del círculo vicioso en el que me hallaba. Regresé renovado. Me presenté a la U. de A. y acepté, con la humildad que no tuve antes, la segunda opción, una Licenciatura en educación con énfasis en Español y literatura. Acepté, no porque tuviera la convicción de que sería un buen profesor, pues nunca había considerado en mis probabilidades laborales la enseñanza, sino porque necesitaba ser un profesional a como diera lugar; tal vez por obstinación o porque después de sopesar las probabilidades laborales comprendí que la docencia poseía la estabilidad laboral que necesitaba.

Pensé que mi pasión por la lectura sería una fortaleza, que ella posibilitaría el disfrute de mi carrera y, tal vez me sería menos doloroso el desempeño profesional. La lectura se hizo imprescindible para alcanzar los requisitos exigidos en esta licenciatura.

Empecé mi labor como docente, en el municipio de Andes, antes de terminar mi carrera y sin saber cómo desarrollar el proceso con los alumnos. Empecé a tuntas y de tumbo en tumbo. En la universidad me enseñaron pedagogía, pero no la didáctica, ésta la he aprendido lentamente retomando la metodología de los profesores que me enseñaron de una manera menos dolorosa. Inicié en el corregimiento de Santa Inés, pasé al colegio Marco Fidel Suárez del barrio San Pedro, luego presté mi servicio docente en el corregimiento de Buenos Aires, en el colegio Felipe Henao Jaramillo. Finalmente llegué a la I. E. Ma. Auxiliadora en 1999. Allí observé que sabía muy poco de lo que debía dar a los estudiantes, pues la exigencia era mayor que en los otros colegios, pero mi esfuerzo y dedicación a la lectura fueron generando un concepto contradictorio: mientras más me preparaba, me daba cuenta que sabía menos y; cosa curiosa, algunas de las personas que me rodeaban creían que yo sabía más de lo que realmente dominaba, pero mi vanidad me llevó a callar para aparentar lo que no era, y hoy lo sigo haciendo.

Desde el 2000 me desempeño en esta misma institución, hasta el 2007 en educación media y desde el 2008 hasta la fecha en 8° y 9°. Crecen los vacíos,

aumentan las dudas. Me formaron para repetir y entonces continuó el ritual en un círculo vicioso que nunca se cierra. Soy heredero de la escuela tradicional autoritaria, antidemocrática, intolerante, normativa, disciplinada compulsivamente, dependiente, memorística e individualista. Estoy en una doble posición entre esa escuela tradicional y aquella liberadora, entre el programa que debo orientar según la educación bancaria y el nuevo paradigma educativo por competencias, entre las necesidades de los alumnos que no están preparados para presentar las pruebas Saber y mi responsabilidad como docente de orientarlos para que obtengan los resultados esperados, entre la manera como se concibe la filosofía institucional por los directivos y algunos profesores que deciden la aplicación del manual de convivencia de manera compulsiva y el acompañamiento a los estudiantes. Como no nos ponemos en el lugar de los alumnos porque olvidamos que nosotros también fuimos adolescentes imponemos una mayor autoridad y represión académica y disciplinaria que se reflejan en una doble posición de los alumnos; la más directa y perceptible es el cumplimiento del deber, de las tareas y de las normas; la otra es soterrada, sólo se percibe porque los estudiantes participan menos, se vuelven más pasivos y reprimen sus deseos generando un mayor resentimiento, lo cual habrá de revertirse luego cuando se libere de los muros escolares.

Reconozco que ésta es una de las grandes debilidades que tiene la educación, pero como es un problema tan general que involucra toda la Institución Educativa y va más allá, se sale de mi campo de acción particular para volverse una utopía, por eso desistí de tenerla en cuenta como la problemática para reflexionar en mi proyecto de investigación-acción.

En este siglo he recibido varias asesorías: en el 2000 participé en el desarrollo de competencias para la reconstrucción del P. E. I. que contrató la I. E. María Auxiliadora, con recursos del Mejoramiento de la Calidad de la Educación. En el 2001 asistí a un curso de competencias en Lengua Materna, en el programa de Formador de Formadores con la Universidad de Antioquia. En el 2002, con los recursos de Mejoramiento de la calidad de la educación iniciamos un proceso de construcción del plan del área de lengua castellana en el municipio de Andes que terminó en el programa de las Mesas de trabajo y que en el 2005 es complementado por la Secretaría de la Educación Departamental en su proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Básica en Antioquia en acuerdo con la Universidad de Antioquia. Participé en este diplomado para la Formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje con recursos del Mejoramiento de la Calidad de la Educación. En el 2007 estudié un diplomado de Evaluación cualitativa.

Aparece un nuevo paradigma educativo de evaluación por competencias, trato de acceder a este método poniendo en práctica los estudios realizados en el tema, pero los cambios esperados no se reflejan en los resultados obtenidos, persiste el

mismo problema de los bajos puntajes en las Pruebas Saber y no hallo soluciones concretas.

Las nuevas reglamentaciones, que en materia educativa surgen después de 1994 con la nueva Ley General de la Educación y el Decreto 230, le dieron un giro de 180 grados al proceso educativo; ahora el Decreto 1290 con el SIEE exige nuevos métodos de acercamiento a los alumnos para llevarles los contenidos. La lectura y la escritura pueden ser atractivos para ellos si uno como docente se involucra en los procesos dando ejemplo en las actividades programadas. Cuando no somos buenos lectores y buenos escritores, pedimos a los alumnos que nos den lo que nunca ofrecemos. Si les citamos el mismo libro siempre y nunca reciben de nosotros escritos propios los jóvenes sospechan de nuestra competencia en esos campos y al hablarles de la importancia de la lectura y la producción escrita no logramos, de ellos, el resultado esperado.

Terminé por encariñarme con lo que hago y con lo que soy. Me he apropiado de algunos modelos para formar el arquetipo de docente que quiero ser, teniendo en cuenta: de la libertad vivida en el Pascual Bravo, que el alumno aprende lo que quiere, lo que le conviene y lo que el profesor con su actitud le motive; la pasión por la lectura de dos profesores de literatura de la U. de A.: Líderman Vásquez y Miguel Yepes; la improvisación y creatividad para llevar los contenidos al grupo de Walter Zapata, profesor de lengua materna de la U. de A.; regalar lectura y enseñar con el ejemplo del profesor de literatura Georges Perros, modelo de Daniel Penac en su obra, "Como una novela"; finalmente, la consigna de "ponerme en el lugar de mis alumnos" y recordar, en el momento de evaluar los defectos y errores de los estudiantes y en la manera de interactuar con ellos, "que yo también fui un adolescente".

Hace tres años trabajo con octavo y noveno y estoy avanzando en un proyecto de redacción en el que estoy transformando la evaluación a través de la escritura de informes interpretativos de lectura, análisis literarios, ensayos y comentarios.

En el 2010 inicié una Especialización en Evaluación Pedagógica con la Universidad Católica de Manizales, que me ha llevado a la conclusión de que a través de la evaluación, decido si un estudiante tiene acceso al desarrollo humano o debe ser excluido de la vida escolar. Puedo hacer de la evaluación una práctica para expresar mi poder y ejercer el control del grupo... O, puedo utilizarla como estrategia para "dar gratificación: apoyo social". A través de la evaluación, puedo ser un instrumento de tortura o de inspiración de mis educandos. Con mi evaluación puedo hacer que las relaciones sean diálogo de sordos, relaciones imposibles, una guerra por el dominio de la clase.

Según mi estado de ánimo y el tipo de evaluación que aplique al grupo puedo humillar o hacer reír; puedo lastimar o aliviar el dolor. Con la evaluación, puedo ayudar a organizar el contexto en función de las necesidades de subsistencia de

mis educandos; o poner mis intereses personales por encima de los derechos del grupo.

Puedo hacer de la evaluación un factor de desarrollo humano, al permitir procesos de identidad y motivación... o mantener el orden, obligando al grupo a que estudie, me tema y me respete. Puedo contribuir al progreso y bienestar de mis estudiantes aplicando una evaluación más humanizada. O puedo interponer mi deseo de “mantener el poder” olvidándome de “ser persona”, y dejando que se acrecienten las desigualdades que conducen al detrimento del grupo.

Es mi estrategia evaluativa la que crea el ambiente de la clase. Con ella adquiero la fuerza suficiente para hacer la vida de mis alumnos miserable o feliz. Es mi respuesta la que decide si una crisis puede aumentarse o no, si un estudiante puede ser humanizado o deshumanizado. Si puede ser excluido o incluido en el desarrollo humano; si puede ser promovido o condenado al fracaso escolar. Tengo el poder que me confiere la profesión docente para humanizar la clase y la evaluación.

ANEXO E

CREACIÓN DE TALLERES Y SISTEMATIZACIÓN DE TEXTOS

LITERATURA HISPANOAMERICANA

Pág. 9

Ensayo:

LA INDOAMERICANA, EXPRESIÓN DEL MESTIZAJE

Autor: Otto Morales Benítez

Delimitación del campo temático

América se convirtió en punto de encuentro de diferentes razas: nuestros indígenas, los españoles y los africanos. Esta multiplicidad de fuerzas étnicas y culturales sumadas con la exuberancia de nuestra tierra formó un mundo rico, heterogéneo y extravagante. Un mundo que suscitaba asombro y expectativa.

El descubrimiento de América causó impacto tanto en el pueblo conquistador como en el conquistado; no sólo transformó los pueblos de América, sino también a España, Europa y África. Nuestra literatura es la síntesis de este encuentro de mundos que se unieron hasta formar una cultura pluriétnica y multilingüe.

La literatura latinoamericana es la literatura de los pueblos de México, Centroamérica, Sudamérica y el Caribe escrita en lengua española. Su historia comenzó durante el siglo XVI, en la época de la conquista con las crónicas de indias. Durante el período colonial fue un simple apéndice de la que se escribía en España, pero con los movimientos de independencia que tuvieron lugar en el siglo XIX entró en un período dominado por temas patrióticos. En la etapa de consolidación nacional experimentó un enorme auge con la novela telúrica social, hasta que alcanzó su madurez con la literatura contemporánea a partir de la década de 1910 con los realismos (social, imaginario, mágico), llegando a ocupar un significativo lugar dentro de la literatura universal.

Tesis

En la actualidad, la producción literaria latinoamericana forma un conjunto armónico; a pesar de las diferencias y rasgos propios de cada país, hay una literatura indoamericana, independiente, con características y símbolos que la harán permanecer. No obstante, algunos críticos literarios, inclusive algunos de la región, consideran que, así como en el período colonial, en América no existe una literatura auténtica, sino un remedo europeo...

COMPETENCIA INTERPRETATIVA

1. En el título, “La indoamericana, expresión del mestizaje”, la palabra “La” se refiere a la _____ de los mestizos.

- A. temática B. raza C. lengua D. literatura

2. Las cinco épocas de la literatura latinoamericana con sus temáticas correspondientes, en orden cronológico son:

1. Consolidación nacional 2. Contemporánea 3. Colonia
4. Conquista 5. Independencia

- I Realismos II Crónicas de indias III Telúrica social
IV Temas patrióticos V Apéndice de España

- A. 3- II 5- III 1- V 4- IV 2- I
B. 4- I 5- II 3- III 1- IV 2- V
C. 4- II 3- V 5- IV 1- III 2- I
D. 3- II 4- V 5- IV 1- I 2- III

3. Cuando en el primer párrafo se habla de “multiplicidad de fuerzas étnicas y culturales”, se refieren básicamente a la integración de tres pueblos que son...

- A. europeos – asiáticos – americanos
B. nuestros aborígenes – españoles – africanos
C. India – España – África
D. mexicanos – Caribeños – suramericanos

4. El segundo párrafo se refiere a un pueblo conquistador y otro conquistado. Ellos son respectivamente...

- A. España – África
B. América – España
C. España – América
D. América – África

5. El autor plantea como tesis que la literatura indoamericana...

- A. no existe. C. apenas se está formando.
B. existe, es auténtica e independiente. D. es un remedo europeo.

Nombre _____ Grupo _____ Nota _____

Pág. 11

COMPETENCIA SEMÁNTICA
SINÓNIMOS EN CONTEXTO
LA INDOAMERICANA, EXPRESIÓN DEL MESTIZAJE

Copie encima de las líneas el número y la palabra (de la lista que aparece en la página 12) que corresponde al sinónimo de los siguientes vocablos:

NO.	PALABRA	SINÓNIMOS
_____:	_____	: comentario, diario, memoria
_____:	_____	: territorial, geográfica, campesina
_____:	_____	: mezclados, variados, diversos
_____:	_____	: imitaciones, calcos, copias, duplicados
_____:	_____	: opinión, razón, principio, juicio, hipótesis
_____:	_____	: motivaba, promovía, ocasionaba
_____:	_____	: mezclado, combinado, indoamericano
_____:	_____	: adición, añadidura, complemento, remedo
_____:	_____	: afianzamiento, fortalecimiento, refuerzo
_____:	_____	: sinopsis, sumaria, compendio, resumen

Pág. 12

_____:	_____	: apogeo, incremento, refuerzo, máximo
_____:	_____	: familiares, raciales, gentiles
_____:	_____	: raro, original, extraño, desusado
_____:	_____	: diversidad, variedad, complejidad
_____:	_____	: integral, unido, conforme, unificado

____: _____ : genuino, legítimo, original

____: _____ : abundancia, prodigalidad, exceso

R E S P U E S T A S

- | | | |
|------------------|------------------|-------------------|
| 1. multiplicidad | 7. auténtica | 13. heterogéneos |
| 2. exuberancia | 8. auge | 14. apéndice |
| 3. síntesis | 9. armónico | 15. suscitaba |
| 4. crónica | 10. étnicas | 16. multilingüe |
| 5. tesis | 11. extravagante | 17. telúrica |
| 6. mestizo | 12. remedos | 18. consolidación |

Nombre _____ Grupo _____ Nota _____

Pág. 13

Continuación del ensayo...

LA INDOAMERICANA, EXPRESIÓN DEL MESTIZAJE

(Argumentos)

Sentido de integración

Uno de los argumentos de Otto Morales Benítez se basa en el sentido de integración.

Que se piense en nuestra literatura como algo particular nos va acercando a una liberación intelectual, a la cual hemos asistido con tanta timidez mental. Han predominado las aprensiones. Y los extravíos. El tener comunidad con la lengua española ha desviado a demasiados críticos literarios. Es natural por dos razones. a) Los primeros analistas fueron los españoles. Tenía primacía su ubicación mental. Ellos repartieron la creencia de que sólo éramos apéndice de su cultura; b) Nosotros, aquí, hemos dudado de nuestra realidad física como continente; de nuestras posibilidades económicas; y sin discusión, admitimos que no estábamos abiertos a la especulación filosófica y que el arte no podía tener culminación en nuestros potenciales creadores. Así quedábamos desterrados de tener cualquier capacidad cultural.

Nuestro carácter mestizo

El otro argumento se justifica por el carácter mestizo de la cultura y de la raza que nos ha dado un sello peculiar, que no puede desestimarse, aunque se haya malinterpretado con el fin de desacreditarnos. Esto ha preponderado como una prolongación de las parcialidades impuestas por las metrópolis, primero española, luego europea en general, por último, norteamericana. Casi la totalidad de sus viajeros, de sus exploradores, de sus investigadores, arribaron aquí para dar

respuesta a sus gobiernos o compañías que tenían o pretendían tener intereses en nuestra comarca. Y para mantener la influencia de su poder, de su hegemonía o de su prevalecer económico, se esforzaban en predicar y convencer acerca de las limitaciones que padecíamos. Y aún se prolonga el **complejo intelectual** en algunos contemporáneos. Como la palabra mestizo se usó con demasiado desdén, era bien difícil que se aceptara que nosotros, los latinoamericanos, que somos mestizos, pudiéramos tener algún destello de luz creadora.

Pág. 14

Desde los tiempos de la colonia obraban fuerzas contrarias al Nuevo Mundo en cuanto a la comprensión de su autenticidad y de su consecuente expresión cultural y artística: de un lado, las estructuras heredadas del Viejo Mundo, las imposiciones ideológicas, costumbres, formas idiomáticas, sobre las cuales pesaba una tradición secular; de otro lado, las fuerzas naturales, los residuos, las nuevas circunstancias geográficas, históricas y sociales que incitaban a la liberación colonial, al hallazgo de las raíces propias en fusión con lo recibido y, en consecuencia, la manifestación de una sangre mestiza que fuese la expresión cultural auténtica del Nuevo Mundo y sus habitantes.

COMPETENCIA INTERPRETATIVA

1. Al hablar de “sentido de integración”, se refiere a crear una literatura...
 - A. parecida a la de España.
 - B. original y común a toda Latinoamérica.
 - C. exclusiva de cada país Latinoamericano.
 - D. idéntica a la europea.
2. El sentido de integración se dificulta debido a que han prevalecido...

A. la confianza y el entendimiento.	C. la desconfianza y el abandono.
B. el sometimiento y el desorden.	D. la ignorancia y el servilismo.
3. La libertad intelectual no se ha logrado, en parte, porque los críticos literarios piensan que la literatura latinoamericana...

A. no tiene potencial creador.	C. no tiene timidez mental.
B. tiene sentido de integración.	D. tiene capacidad cultural.
4. Nuestro carácter mestizo nos ha dado un sello distintivo que desacredita nuestra capacidad creadora, y es que...
 - A. se valoró nuestra capacidad artística.
 - B. la ideología indoamericana destruye el Viejo Mundo.
 - C. las raíces del Viejo Mundo estaban en América.
 - D. se nos inculcó que teníamos limitaciones.
5. Cuando en el penúltimo párrafo se habla de “complejo intelectual” se refiere a que...

- A. nuestra calidad de mestizos radica en valorar la literatura española.
- B. desconocemos que nuestro origen literario nace en La India.
- C. nos creemos inferiores y nos avergonzamos de nuestro origen mestizo.
- D. somos europeos de sangre, lenguaje, cultura y literatura.

Nombre _____ Grupo _____ Nota _____

Pág. 15

COMPETENCIA SEMÁNTICA
 SINÓNIMOS EN CONTEXTO
 LA INDOAMERICANA, EXPRESIÓN DEL MESTIZAJE

Copie, encima de las líneas, el número y la palabra (de la lista que aparece al final de la página 16) que corresponde al sinónimo de los siguientes vocablos:

NO.	PALABRA	SINÓNIMOS
_____:	_____	: desvíos, apartamientos, descarríos
_____:	_____	: llegaron, vinieron, anclaron
_____:	_____	: desprecio, desaire, repulsa
_____:	_____	: sobresalido, predominado, prevalecido
_____:	_____	: profano, mundano, civil, laico
_____:	_____	: asociación, colectividad, entidad, comunión
_____:	_____	: supremacía, superioridad, predominio
_____:	_____	: propio, característico, representativo, distintivo
_____:	_____	: reunión, disolución, mezcla, combinación

Pág. 16

_____:	_____	: pensamiento, parecer, imaginación, invención
_____:	_____	: ventaja, prioridad, primero
_____:	_____	: mantener, dilatar, imponerse
_____:	_____	: cúspide, auge, máximo, remate, terminación

____: _____ : ciudades, urbes, capitales

____: _____ : ideales, imaginativas, filosóficas, fanáticas

____: _____ : territorio, región, provincia, país

R E S P U E S T A S

- | | | |
|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1. comunidad | 7. preponderado | 13. metrópolis |
| 2. primacía | 8. arribaron | 14. prevalecer |
| 3. especulación | 9. desdén | 15. otear |
| 4. extravíos | 10. comarca | 16. fusión |
| 5. culminación | 11. mestizaje | 17. ideológicas |
| 6. peculiar | 12. hegemonía | 18. secular |

Nombre _____ Grupo _____ Nota _____

Pág. 17

Continuación del ensayo...

LA INDOAMERICANA, EXPRESIÓN DEL MESTIZAJE

Asumir una conducta

Insisto en la tesis de la existencia de una literatura mestiza y en que los escritores indoamericanos acepten lo mestizo como una conducta intelectual y racial que nos identifique, nos ate y comprometa con nuestro destino. Es localizar el punto en el cual confluyamos todos los que en este continente batallamos por tener una singularidad intelectual y expandirla con sus peculiaridades. Y no continúe siendo apéndice, porque es imposible que subsista el deseo de admitir la subyugación. Tenemos ya una amplia recopilación de obras de gran poder creador de la cual no podemos ser lanzados. Es la respuesta auténtica a nuestra propia identificación.

Posiciones contra la existencia literaria

La idea es difícil de aceptar por muchos de nuestros hombres de letras que revelan una audaz postura intelectual, como es el caso de dos grandes ensayistas, el colombiano Baldomero Sanín Cano y el dominicano Pedro Henríquez Ureña. Ambos fueron víctimas de mezclar lo que aquí se hacía con lo de España. El primero manifiesta que "No es posible que exista una literatura hispanoamericana", sus razones: que en cada país trabajamos en condiciones diversas, y que los ámbitos en que nos manifestamos son muy discrepantes.

Pedro Henríquez Ureña sostuvo que la literatura nuestra era un capítulo de la española. Además, justificó que “No hemos tenido un sistema para hacer un estudio organizado de autores y obras y que, igualmente tenga asiento en lo científico. De allí que estemos confundidos, pues no sabemos cuáles son los más importantes, para de esta manera ubicarnos dentro del quehacer social y cultural”.

Falta de conciencia crítica sobre nuestra realidad

Desde la iniciación, tuvimos poca conciencia crítica de nuestra existencia física y mental. Esto facilita que tengamos una visión condicionada de casi todo. Y eso encamina la falta de autenticidad y perturba la posibilidad de alcanzar certeza sobre la uniformidad de destino de nuestra cultura.

Pág. 18

Para esto contribuyeron los conquistadores españoles, que nos impusieron múltiples prohibiciones. Los libros del Inca Garcilaso de la Vega y de Guamán Poma de Ayala fueron prohibidos por el Consejo de Indias a finales del siglo XVIII alegando que “aprenden en ellos los mestizos muchas cosas inconvenientes”.

COMPETENCIA INTERPRETATIVA

1. Cuando el ensayo dice “Asumir una conducta intelectual y racial que nos identifique”, se refiere a...
 - A. que busquemos ser un apéndice de la literatura española.
 - B. admitir la importancia de la subyugación española.
 - C. aceptar lo mestizo y expresarlo a través de la literatura.
 - D. desconocer las obras que muestran el intelecto latinoamericano.
2. En el párrafo que sigue al subtítulo “Posiciones contra la existencia literaria”, la palabra “ambos” está sustituyendo a...
 - A. dos posiciones intelectuales.
 - B. Sanín Cano y Henríquez Ureña.
 - C. dos ensayistas españoles.
 - D. dos posiciones en contra.
3. Las dos posiciones contra la existencia literaria latinoamericana dicen en su orden, que la literatura nuestra...
 - A. No es posible que exista – Es un capítulo de la española
 - B. Es un capítulo de la española – No existe
 - C. No sabemos cuál es más importante – No existe
 - D. No existe – Es desorganizada y acientífica
4. Nuestra falta de autenticidad en la literatura, es una consecuencia de...
 - A. nuestra clara visión de futuro.
 - B. la uniformidad de nuestra raza.
 - C. que los libros fueran prohibidos.
 - D. la falta de conciencia crítica de nuestra existencia.

5. La expresión, “los más importantes” del tercer párrafo, se refiere a...
- A. libros de literatura.
 - B. escritores.
 - C. los textos científicos.
 - D. escritores españoles y nuestros

Nombre _____ Grupo _____ Nota _____

Pág. 19

Cierre del ensayo...

LA INDOAMERICANA, EXPRESIÓN DEL MESTIZAJE

Criterios sobre lo que era nuestra literatura

La incertidumbre y el desconocimiento de los aspectos de esta literatura han propiciado que tengamos una postura incierta en lo que se refiere al porvenir cultural. La colonia se nos prolongó, después de la independencia, durante años. Muchos de los combates que se libraron en estos países estuvieron centrados entre los que insistían en conservar aquella –con su mentalidad, sus prohibiciones, su régimen fiscal y la distribución de la tierra– y quienes pretendían otro régimen de vida. No era fácil conseguir la revocación total. Algunos no lo consentían.

¿Hasta qué punto podía el español venido a América entender al otro? Si queremos aproximarnos a su mundo perceptivo, no nos queda otro camino que el de su discurso. Porque el discurso del conquistador es el que nos está evidenciando su estilo: su estilo del entender, su estilo del conocer, del acceder.

Hacia una cultura continental

Lo primero a lo que se debe aspirar es a no reducir el ámbito intelectual. La inteligencia de cada lugar de Latinoamérica ha comprendido que puede y debe trabajar los elementos que integran la cultura de una comarca, pero sin perder una perspectiva que se entrelace con los derroteros universales. En cada uno de los países de América Latina se mueven diversos grupos humanos –con desarrollo, creaciones, tradiciones y desenvolvimiento cultural– que no coinciden. Que tienen sólo el amarre de la nacionalidad. Pues bien: hay que localizar todo lo convergente para atarlo y dar la imagen completa de lo que se sueña.

En varios de los países Latinoamericanos ha existido dificultad para transmitir el pensamiento, pues los hombres más representativos han tenido que vivir en el destierro por la crueldad política. Compartieron la vida del exilio en muchos lugares del continente.

Pág. 20

Hemos llegado a la conclusión de que la originalidad artística la alcanzaremos en la evolución de nuestra cultura y no mediante procedimientos artificiales. Lo que

nos urge es dominar la técnica que hemos aprendido de los europeos, y desarrollar ideas nuestras, surgidas en nuestro ambiente y de nuestra vida actual. Otra conclusión es que, las apetencias nacionales deben armonizarse con los proyectos continentales. Las concomitancias y los apartamientos que, por diversos aspectos, conducen a la unidad, deben comunicarse, con sentido de integración.

Otto Morales Benítez

COMPETENCIA INTERPRETATIVA

1. Tenemos una postura incierta acerca de nuestro porvenir cultural, debido a que, con respecto a nuestra literatura, nuestra actitud ha sido de...
A. vacilación y originalidad. C. remedo y originalidad.
B. originalidad y seguridad. D. incertidumbre y desconocimiento.
2. La colonia se nos prolongó porque después de independizarnos algunos no aceptaban que se acabara el poder español debido a que...
A. disfrutaban siendo esclavos.
B. eran españoles o europeos de sangre.
C. recibían de los españoles dinero y tierras por vender su patria.
D. les convenía para el desarrollo de la literatura.
3. Para unificar una cultura continental se requiere...
A. escribir obras universales.
B. trabajar la cultura de una comarca con lo aprendido a los europeos.
C. dar una imagen parcializada del sueño americano.
D. integrar lo local a lo continental y entrelazarlo con lo universal.
4. En varios países Latinoamericanos ha existido dificultad para transmitir este pensamiento, debido a que los escritores fueron...
A. apoyados. C. explotados.
B. expulsados. D. imitados.
5. Las dos conclusiones del autor son (elijá dos opciones)...
A. Dominar la técnica que hemos aprendido de los europeos.
B. Integrar los proyectos literarios nacionales a los continentales.
C. Mediante procedimientos artificiales, alcanzar originalidad.
D. Tenemos una postura incierta de nuestro porvenir cultural.
E. Alcanzar la originalidad a través de la evolución de nuestra cultura.

Nombre _____ Grupo _____ Nota _____

1. SOBRE LA TEMÁTICA DEL TEXTO

Responda: ¿Según su criterio, cuál es la tesis propuesta por el autor?

Debe presentar postura o compromiso asumido por el autor frente al tema. Además debe analizar tal postura y justificar sus apreciaciones.

Este primer punto inicia con la TESIS; es decir, con la postura o compromiso asumido por el autor del texto frente al tema por él elaborado. Después de presentada la tesis, en los párrafos siguientes, debe argumentar tal postura justificando sus apreciaciones.

2. SOBRE LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

2.1. RELACIÓN TÍTULO-TEXTO-CONTEXTO

En un párrafo corto debe explicar el sentido del título y analizar su relación con el contenido del texto. En otro párrafo explique la relación entre los aspectos tratados en el texto y su correspondencia con el contexto nuestro.

2.2. LAS CONCLUSIONES

Primero debe escribir tres conclusiones del resultado de la reflexión del autor desde la tesis por él propuesta. Y una cuarta conclusión: su concepto, como alumno lector y productor de este informe interpretativo, con relación a la intencionalidad del autor del texto.

2.3. REPRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO

Sistematizar el texto utilizando un mapa conceptual que muestre las partes en que está dividido y la manera de hilarlas.

3. SOBRE EL PROCESO DE LECTURA

3.1. IDEAS NUEVAS

Debe presentar las ideas que aprendió con la lectura y mostrar cómo encajan con las concepciones que usted tenía antes de realizar esta lectura

3.2. DIFÍCIL DE ENTENDER

En este punto debe exponer los aspectos no entendidos o de difícil entendimiento que encontró en el texto.

3.3. CITA TEXTUAL

Escoja un párrafo importante, cópielo entre comillas y explique la razón por la cual le llamó la atención.

Página 25

ANALOGÍAS

DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS INTERPRETATIVA Y SEMÁNTICA

Se explica al grupo el concepto de analogía, se ofrecen unos ejemplos en los que se construyen relaciones analógicas en el tablero.

ANALOGÍAS

ANÁLISIS TEÓRICO: una analogía es una relación de equivalencia que se establece entre dos proposiciones y hacen parte de la lectura inferencial.

Una analogía se denota así: Pata : Caballo :: Rueda : Carro.

Los dos puntos se leen: “es a”. Los cuatro puntos se leen: “como”.

CLASES DE ANALOGÍAS

PARTE – TODO:

El primer término es un elemento; el segundo es el campo semántico al que pertenece. Ej. oveja : rebaño :: paloma : bandada

Ejemplo: _____

ELEMENTO – HÁBITAT:

El primer término es un ser; el segundo es el medio ambiente en que vive. Ej. pez : agua :: pájaro : aire

Ejemplo: _____

SIMBOLOGÍA – REPRESENTACIÓN:

El primero es un emblema; el segundo su significado.

Ej. verde : esperanza :: blanco : pureza

Ejemplo: _____

PROFESIONAL – ACTIVIDAD:

El primero es el experto; el segundo término es el área de desempeño del primero.

Ej. profesor : pedagogía :: sicólogo : psicología

Ejemplo: _____

AUTOR – OBRA:

El primer término es el escritor; el segundo es su obra escrita.

Ej. García Márquez:Relato de naufragio :: Jack London:Llamada de la selva

Ejemplo: _____

SINONIMIA:

Se presenta entre dos palabras parecidas o sinónimas.

Ej. guerra : caos :: paz : armonía

Ejemplo: _____

ANTONIMIA:

Existe una relación de contrarios.

Ej. amor : odio :: alegría : nostalgia

Ejemplo: _____

CAUSA – EFECTO:

El primer término es una consecuencia del segundo, que lo origina.

Ej. volcán : erupción :: bomba : explosión. Ejemplo: _____ ...

Página 26

INSTRUMENTO – ACTIVIDAD:

El primer término es una herramienta imprescindible para ejecutar el trabajo del segundo. Ej. serrucho : serruchar :: martillo : martillar

Ejemplo: _____

ANALOGÍAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

CAUSA - EFECTO

1. EJERCICIO : FATIGA ::

A. dormir : descanso

B. árbol : bosque

C. alto : bajo

D. luz : claridad

PARTE – TODO

2. ÁRBOL : BOSQUE ::

A. soldado : ejército

B. colegio : universidad

C. grupo : estudiante

D. mil : tres mil

EJERCICIO MÚLTIPLE DE ANALOGÍAS DE COMPLETACIÓN

Copie el numeral correspondiente (de la lista que aparece al final de la página 26) a la izquierda del par de palabras que tienen relación analógica.

Y cree otro par de palabras que tengan similitud con los dos primeros términos y cópielos en los espacios que aparecen al final de cada renglón.

A. ____ ANCLA : BARCO :: _____ : _____

B. ____ ATLETA : PISTA :: _____ : _____

C. ____ ATERRIZAR : AVIÓN :: _____ : _____

E. ____ LOBO : OVEJA :: _____ : _____

F. ____ PLUMA : AVE :: _____ : _____

RESPUESTAS

1. :: NADADOR : PISCINA

2. :: ACELERADOR : CARRO

3. :: FRENO : MOTO

4. :: ATRACAR : BARCO

5. :: GATO : RATÓN

6. :: ALUNIZAR : MARCIANO

7. :: ESCAMA : PEZ

8. :: PASTOR : REBAÑO

Nombre _____ Grupo _____ Nota _____

COMPETENCIA SEMÁNTICA
EJERCICIO MÚLTIPLE DE ANALOGÍAS

Copie el numeral correspondiente (de la lista que aparece al final de la página 28) a la izquierda del par de palabras que tienen relación analógica.

Y cree otro par de palabras que tengan similitud con los dos primeros términos y cópielos en los espacios que aparecen al final de cada renglón.

- A. _____ :: RUEDA : CARRO :: _____ : _____
 B. _____ :: TRISTEZA : DEPRESIÓN :: _____ : _____
 C. _____ :: JAZMÍN : FLOR :: _____ : _____
 D. _____ :: TONTO : INTELIGENTE :: _____ : _____
 E. _____ :: SOLDADO : EJÉRCITO :: _____ : _____
 F. _____ :: TRIGO : PAN :: _____ : _____
 G. _____ :: LEÑADOR : HACHA :: _____ : _____
 H. _____ :: JEFE : TRIBU :: _____ : _____
 I. _____ :: PEZ : CARDÚMEN :: _____ : _____
 J. _____ :: ALGODÓN : SÁBANA :: _____ : _____
 K. _____ :: LEÓN : FELINO :: _____ : _____
 L. _____ :: FILÓLOGO : PALABRAS :: _____ : _____
 M. _____ :: POTRO : CABALLO :: _____ : _____
 N. _____ :: DIEZ : DÉCADA :: _____ : _____
 Ñ. _____ :: BURRO : REBUSNO :: _____ : _____
 O. _____ :: TORO : TAURINO :: _____ : _____
 P. _____ :: AMIGABLE : AMISTAD :: _____ : _____
 Q. _____ :: TACTO : PIEL :: _____ : _____

Página 28

- R. _____ :: TIJERA : CORTAR :: _____ : _____
 S. _____ :: GERONTÓLOGO : ANCIANO :: _____ : _____
 T. _____ :: PENA : LÁGRIMAS :: _____ : _____
 U. _____ :: ESCRITOR : NOVELA :: _____ : _____
 V. _____ :: GRADO : TEMPERATURA :: _____ : _____
 W. _____ :: RECTÁNGULO : CUBO :: _____ : _____
 X. _____ :: IGNORANCIA : OSCURIDAD :: _____ : _____
 Y. _____ :: MARTILLO : CARPINTERO :: _____ : _____
 Z. _____ :: DISMINUIR : AUMENTAR :: _____ : _____

R E S P U E S T A S

- | | |
|----------------------------|------------------------------|
| -1. :: HOSTIL : HOSTILIDAD | -14. :: AGRICULTOR : AZADÓN |
| -2. :: REGOCIJO : RISAS | -15. :: LÁPIZ : ESCRIBIR |
| -3. :: MARINO : ARMADA | -16. :: PEREZOSO : DILIGENTE |

- 4. :: PEDIATRA : NIÑO
- 5. :: PATA : CABALLO
- 6. :: OVEJA : OVINO
- 7. :: ALEGRÍA : REGOCIJO
- 8. :: CONOCIMIENTO : LUZ
- 9. :: MINUTO : TIEMPO
- 10. :: CUERO : ZAPATO
- 11. :: ABOGADO : LEYES
- 12. :: LAUREL : ÁRBOL
- 13. :: BROCHA : PINTOR
- 14. :: GOBERNADOR : DEPARTAMENTO
- 15. :: ABEJA : PANAL
- 16. :: PATO : GRAZNIDO
- 17. :: MIL : MILENIO
- 18. :: ESCULTOR : ESTATUA
- 19. :: UVA : VINO
- 20. :: POLLUELO : GALLO
- 21. :: SERPIENTE : REPTIL
- 22. :: GUSTO : LENGUA
- 23. :: CÍRCULO : ESFERA
- 24. :: QUITAR :: AÑADIR

Nombre _____ grupo _____ nota _____

ANEXO F

LA ENTREVISTA

Se entrevistó a tres docentes de diferentes áreas para conocer el concepto que tienen sobre la práctica y evaluación de las competencias. Ellos son:

- A. profesor de ciencias naturales: Orlando Oviedo
- B. profesor de matemáticas: Guillermo Oswaldo Vélez
- C. profesora de ciencias sociales: Martha Irene González

Las preguntas y las respuestas son las siguientes:

1. ¿Para qué sirve la evaluación que se aplica a los estudiantes?
 - A. La evaluación sirve para desarrollar las competencias.
 - B. Sirve para sacar el informe que se presenta en secretaría, en comisión de evaluación, a las directivas y a los acudientes.
 - C. Definir la promoción de los estudiantes.

2. ¿Qué evalúa usted en su área?
 - A. Los conceptos del curso.
 - B. las operaciones matemáticas.
 - C. Los contenidos enseñados y copiados en el cuaderno.

3. ¿La evaluación aplicada a los alumnos tiene un nivel de exigencia alto o bajo?
 - A. alto.
 - B. Eso depende: si prestan atención a las explicaciones, la exigencia es media.
 - C. Tiene que ser exigente, porque de lo contrario, me pasan por la galleta.

4. ¿Cuál es la evaluación que más utilizada con los estudiantes?
 - A. El desarrollo de talleres de argumentación escrita.
 - B. El examen escrito para la solución de problemas.
 - C. La evaluación verbal y la exposición.

5. ¿Qué concepto tiene sobre las competencias?
 - A. Es un saber hacer en contexto.
 - B. Es que el estudiante alcance la capacidad de resolver los problemas sin la ayuda del profesor.
 - C. Es una disputa entre “pares” con el fin de demostrar quién es el mejor.

6. ¿Ha utilizado en su planeación de área el diseño por competencias?
 - A. Sí, hace cuatro años estoy tratando de transformar mi trabajo.
 - B. En la planeación no. Pero en los talleres con los estudiantes sí.
 - C. No.

7. ¿Considera la evaluación por competencia importante para el trabajo pedagógico?

A. Sí.

B. Sí, pero complica el trabajo del profesor. No hemos tenido capacitación suficiente en el tema.

C. No, hace parte de los cambios que constantemente se inventan, pero el producto es el mismo. “El mismo perro con otra guasca”.

8. ¿Conoce estrategias de evaluación por competencias? ¿Cuáles?

A. Sí. La que más aplico es entregarles un documento con unas preguntas que debe interpretar, argumentar y proponer soluciones.

B. Sí, que los estudiantes resuelvan los problemas de matemáticas

C. No. No las he aplicado. Se habla mucho del tema, pero solo teoría. Nunca me han enseñado algo práctico.

ANEXO G

GUIÓN

1- DE LA EVALUACIÓN TRADICIONAL A LA EVALUACIÓN FORMATIVA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA

- 2- La Institución Educativa María Auxiliadora está ubicada en la zona urbana del Municipio de Andes,
- 3- en la subregión del Suroeste del departamento de Antioquia.
- 4- El municipio cuenta con cuatro instituciones educativas en el área urbana, una en cada uno de los siete corregimientos y centros educativos en sus veredas, lo que suma diez mil cupos escolares.
- 5- La Institución Educativa María Auxiliadora es de género mixto. Tiene una población escolar de 1.154 estudiantes,
- 6- de los cuales 442 son hombres
- 7- y 712 son mujeres,
- 8- distribuidos en los niveles de preescolar; educación básica primaria y secundaria; educación media académica y técnica comercial con jornada continua.
- 9- Cuenta con 34 profesores y dos coordinadoras.
- 10- La institución tiene una orientación salesiana, su rectora es la hermana Gloria Elena Echeverri Z.
- 11- Tiene una respuesta positiva a las convocatorias que realiza a su Comunidad Educativa
- 12- para las diferentes actividades culturales, recreativas,
- 13- familiares, cívicas y curriculares.
- 14- Es una institución de aprendizaje abierta al cambio.
- 15- Promueve el crecimiento integral y armónico de los niños y jóvenes para que logren gradualmente:
- 16- una valoración positiva de ellos mismos y de los demás; una actitud intelectual honesta y dinámica frente a la verdad, la ciencia, la tecnología y la cultura;
- 17- un espíritu comunitario que les haga respetuosos de los demás y responsables frente al mundo y la historia;
- 18- una opción vocacional que le dé sentido a sus vidas y los ubique en el contexto social; una capacidad para el trabajo y para acceder a estudios superiores.
- 19- La institución educativa se ha inscrito en un modelo pedagógico que intenta tomar elementos valiosos de diferentes paradigmas.
- 20- No obstante, enmarcado en una filosofía salesiana, privilegia el Sistema Preventivo como método pedagógico
- 21- en el cual el profesor es orientador y responsable de los procesos de aprendizaje, enseñanza y conocimiento de los estudiantes.
- 22- La estrategia pedagógica de la Institución es una metodología de aprendizajes significativos y
- 23- de promoción del pensamiento,
- 24- las habilidades, los valores y el desarrollo de las competencias básicas requeridas para enfrentar con éxito el mundo actual,

25- basada en los procesos de investigación y asimilación conceptual.

26- La experiencia vivida durante el proceso de la investigación-acción está cargada de aciertos, y errores, / obstáculos y aspectos facilitadores

27- que fueron analizados desde la formulación de la pregunta problematizadora,

28- pasando por los objetivos, los ensayos que conforman el marco conceptual y que permiten darle respuesta a la pregunta de investigación,

29- el diseño metodológico, la descripción del estudio,

30- los procedimientos, el análisis y la interpretación de los resultados

31- hasta llegar al plan de mejoramiento para dar respuesta a las debilidades de la evaluación.

32- Este ejercicio investigativo es un aporte a los procesos de la evaluación de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Andes

33- a través de la implementación de talleres

34- que desarrollen unas competencias que correspondan a los criterios de evaluación formativa,

35- que cumpla los procesos de autorregulación

36- para que los estudiantes mejoren sus niveles de lectura,

37- accedan a la construcción del conocimiento, y a la vez, alcancen el desarrollo de competencias necesarias para sacar buenos porcentajes en las Pruebas de Estado.

38- Identificado el problema se organizó la información en jerarquías de análisis con tres categorías primarias:

39- metodología, formación y relaciones con el contexto de la Comunidad Educativa.

40- La metodología se expresa en tres categorías secundarias: la implementación de la didáctica,

41- la metodología de las clases y la evaluación.

42- En la formación se manifiestan dos categorías secundarias: los conceptos pedagógicos previos

43- y el saber en el área de lengua castellana.

44- En la tercera categoría, las relaciones con el contexto, se basan en saber escuchar al estudiante, al padre de familia, a los demás profesores y directivas;

45- en manejar un discurso claro, coherente, afectivo, con una actitud de apertura al diálogo y a la mediación en el manejo de conflictos.

46- El curso tendrá, como texto guía, un portafolio con dos componentes: el primero será un texto base de 120 páginas de un material fotocopiado para cada alumno,

47- elaborado por el profesor para desarrollar las cuatro habilidades comunicativas –leer, escribir, hablar, escuchar–

48- utilizando la literatura como vehículo conductor de los contenidos.

49- Es un texto base de talleres para el desarrollo de la competencia significativa, de la que hacen parte las subcompetencias: gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética.

50- También incluirá las competencias básicas: interpretar, argumentar y proponer. Este componente se valorará a través de la coevaluación.

51- Se orientará parte del trabajo a través de los talleres de interpretación de lectura con preguntas cerradas que harán mayor énfasis en los niveles intertextual y crítico,

52- se fortalecerá la competencia semántica. Asimismo, como en la redacción y en la lectura se requiere de la identificación de la estructura del texto, se tendrán en cuenta elementos como:

53- la idea principal, el párrafo como unidad de pensamiento, el reconocimiento de la lingüística textual, la coherencia y la cohesión

- 54- para que haya un mayor conocimiento del léxico de los textos y una mejor interpretación de estos.
- 55- El segundo componente será la acción de los alumnos en el desarrollo de las competencias, labor que se vivenciará desde dos frentes: /uno de ellos será la solución de los ejercicios prácticos del proceso formulado en el portafolio, que será coevaluado;
- 56- el segundo será la producción escrita que anexarán al portafolio y que será de su autoría y evidenciará el desarrollo de las competencias argumentativa, propositiva, gramatical, textual y poética,
- 57- como son reseñas críticas, ensayos argumentativos cortos, e informes interpretativos de lectura;
- 58- mapas conceptuales, conceptos del área, vocabulario de los textos de lectura, toma de notas.
- 59- Para fortalecer las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva en cada período redactarán una reseña crítica como soporte de la lectura de una obra literaria y como apoyo al centro literario;
- 60- un Informe interpretativo de lectura como fruto de la lectura de un ensayo; un ensayo como argumento a una posición asumida frente a un tema específico.
- 61- La evaluación de esta parte del proceso se adelantará con base en la valoración actitudinal como seguimiento, y en cada etapa de la producción escrita de valorará el desempeño.
- 62- Otro elemento significativo de la clase será la lectura literaria para motivar esta acción en los alumnos. Al comienzo de las clases,
- 63- se leerá en voz alta para todo el grupo un cuento o una parte de una novela.
- 64- En cuanto al rol docente, el profesor, como mediador del proceso, debe servir de modelo en cuanto a los pasos que debe seguir una lectura para motivar la reflexión y el control de la comprensión que utiliza.
- 65- Cambiar la clase magistral por trabajo individual y en equipo para concentrar la atención del grupo en el objeto de aprendizaje.
- 66- Y que la evaluación de este proceso se base en la observación que hace el profesor de la actitud y el seguimiento del estudiante.
- 67- El profesor y los alumnos comparten la actividad.
- 68- El alumno emprende la acción bajo la mirada atenta del profesor que siempre estará preparado para intervenir si es necesario.
- 69- Algunos estudiantes alcanzan más fácilmente esta fase, otros no la superan y se debe continuar con un refuerzo hasta alcanzar el nivel esperado.
- 70- Mejorar el desarrollo de competencias en el área presentando los conceptos de literatura y de lingüística acompañados de mapas conceptuales, explicaciones graficadas en el tablero, material fotocopiado para cada estudiante con unos talleres de interpretación de lectura justificados a través de la argumentación oral y la coevaluación.
- 71- Es así como es llevada a la práctica esta propuesta de la UCM

72- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA
GRUPO 3 – MEDELLÍN – 2010
EQUIPO 6
RAMÓN ALBERTO SUÁREZ ESCOBAR
ANDES
JUNIO DE 2011