CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLIVAR A LA LUZ DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO

María Cristina Alaguna Córdoba.

Rafael Buitrago Rey.

Elizabeth Pinilla P.

Ludwig José Prada Ascencio

Ana Mercedes Rodríguez Velásquez

Oscar Enrique Rodríguez Bernal.

TUTORA: MAG. DIANA CLEMENCIA SÁNCHEZ GIRALDO.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CENTRO TUTORIAL TUNJA

ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN PEDAGÓGICA

TUNJA, 2.012

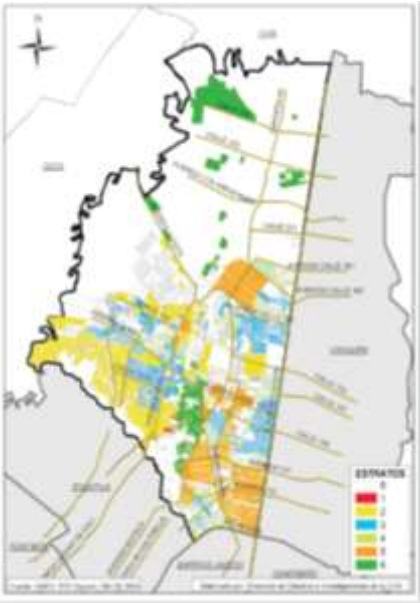
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR A LA LUZ DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO.

Este ejercicio investigativo, se realizó basado en un enfoque Biográfico Narrativo, en la Institución Educativa Simón Bolívar, y tiene como propósito reconocer las concepciones y prácticas evaluativas a la luz de teorías del desarrollo humano, para fortalecer la formación integral de los educandos. Pretende replantear y reflexionar con los docentes la importancia de unificar la concepción de evaluación para poder implementar estrategias acordes con la misma. Diagnosticar las concepciones y prácticas evaluativas existentes en la Institución Educativa. Develar las implicaciones de las concepciones y prácticas de evaluación a nivel institucional y particular de los docentes. Elaborar las autobiografías de los investigadores. Realizar el ejercicio escritural investigativo como producto de la reflexión, en torno a los ejes temáticos de cada uno de los módulos de aprendizaje del programa Especialización en Evaluación Pedagógica de la Universidad Católica de Manizales.

lLa ubicación geográfica de la institución educativa Colegio Simón Bolívar I.E.D., está localizado en Bogotá, D.C, localidad 0nce de Suba en la carrera 91 Nº 143-63. Inició servicios educativos en el año de 1959 con el nombre de Concentración Simón Bolívar ofreciendo educación Básica Primaria. En el año 1994 comenzó labores en preescolar mientras que en el año de 1996 inicia la educación Básica Secundaria desde grado sexto hasta noveno. En 1999 se autorizó la educación formal por ciclos para jóvenes y adultos en los niveles de primaria, secundaria y media. En el año 2002 se autorizó el funcionamiento de todos los niveles educativos de pre-escolar, básica y media en las jornadas diurna y nocturna. Para conocer más claramente el contexto sociocultural en el que se desenvuelven nuestros estudiantes, en el 2011 se realizó una prueba diagnóstica en la que se encuestó a 222 familias de la jornada diurna desde pre-escolar hasta la media que representa el 28% de las familias que hacen parte de nuestro colegio. La encuesta arrojó la siguiente información:

La localidad de Suba tiene 805.000 habitantes aproximadamente (11,7% del total de la ciudad); está ubicada tanto en zona urbana como rural. En su mayoría nuestros estudiantes viven en el perímetro urbano pero un 6% vive en las veredas de la localidad. Los barrios donde se concentra la mayor parte de los estudiantes son: Rincón de Suba, Casa Blanca, Costa Azul, La Gaitana, Bilbao, Suba Centro, Java, Salitre.

Imagen 1. Mapa de la localidad de Suba



En Suba hay presencia de todas las clases socioeconómicas. En el colegio Simón Bolívar hay una fuerte presencia del estrato 3 representado en un 44%. (Gráfico 1)

En cuanto al tipo de vivienda se encontró que un 69% de nuestros estudiantes viven en casa. (Gráfico 2) Un 29% tiene casa propia y totalmente pagada (gráfico 3)

Las familias son multifamiliares, es decir, conviven en una misma vivienda padres, hijos, hermanos, tíos, primos y abuelos. (Gráfico 4)

El análisis socio económico de la población estudiantil del Colegio Simón Bolívar arroja los siguientes indicadores mecanicistas de crecimiento (concepciones económicas del desarrollismo y neoliberalismo) como por ejemplo empleo y vivienda (gráfico 5). Estos indicadores podrían hacer caer en errores de percepción y llegar a conclusiones equívocas como que un alto porcentaje de los estudiantes de nuestro colegio son personas que viven en lugares relativamente adecuados y las necesidades no son tan notorias, sin tener en cuenta el desarrollo humano que se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación de los seres humanos, la naturaleza y la tecnología de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social.

Lo anteriormente expuesto exige un modo diferente de interpretar la realidad y obliga a entenderse en una teoría para el desarrollo. El empleo o trabajo no es una necesidad sino un satisfactor de una necesidad axiológica de creación y de una necesidad ontológica del hacer y puede ser sinérgica de otras necesidades axiológicas como la subsistencia, la protección, el entendimiento, la participación, el ocio y la libertad. Pero la situación es obviamente distinta si se tiene un empleo informal u ocasional. Algo similar se podría decir de la vivienda que se refiere a satisfactor axiológico de una necesidad de subsistencia y de una necesidad ontológica del tener que se da en arriendo, subarriendo o en ocupaciones de hecho.

Las necesidades y satisfactores permiten la reinterpretación de diversos conceptos; entre ellos, el concepto de POBREZA. Existen muchas pobrezas, cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha, revela una pobreza humana. En este orden de ideas, los estudiantes del Colegio

Simón Bolívar poseen varias pobrezas que son generadoras de patologías personales y colectivas. Dichas pobrezas se evidencian en que, si bien es cierto que los estudiantes del estrato tres tienen más posibilidad de acceso a los medios tecnológicos de la comunicación, también es cierto que los que no están en este estrato tienen la misma dificultad. En nuestra población también se evidencia que la recreación en familia se limita a jugar en el parque o un paseo familiar, pero el acceso a otro tipo de actividades recreativas y culturales está restringido principalmente por la economía que no permite incluir este rubro en el presupuesto familiar y en otros casos por desconocimiento de la importancia de los espacios culturales como medio de esparcimiento, aprendizaje y mejoramiento de la calidad de vida.

Ahora bien, en cuanto al nivel educativo de los padres de familia de la institución, la mayoría de los padres del estrato tres tienen estudios con título de bachiller y la mitad de ellos tienen formación técnica o universitaria lo que se refleja como legado cultural de familia en l@s jóvenes que egresan de nuestras aulas pues en promedio 20 de cada 80 estudiantes continúan estudios superiores.

Nuestro colegio orienta su labor desde los criterios contenidos en el PEI, el SIE y el modelo pedagógico, documentos en los que encontramos información relevante para nuestro propósito investigativo. El PEI tiene como título: “DESARROLLO HUMANO SOCIAL SOSTENIBLE EN AMBIENTES EDUCATIVOS DE CALIDAD”. La misión se define en los siguientes términos : garantizar el derecho a la educación de niñ@s, jóvenes y adultos desde una concepción educativa dialogante que considera al individuo desde sus dimensiones (Cognitiva, comunicativa y relacional) para formar hombres y mujeres con sentido de pertinencia, mentalidad crítica, creativos, productivos, empresariales y que se puedan desempeñar con éxito, excelencia y buen desarrollo humano en contextos personales, familiares y sociales. La Visión plantea que en el año 2021 nuestra institución desarrollará su proceso formativo con una infraestructura adecuada, con herramientas pedagógicas actualizadas que conlleven a mejorar la calidad de la educación, con aprendizajes significativos, desarrollo de liderazgo, participación de la comunidad educativa que permita lograr con ello excelentes resultados académicos en los estudiantes en todas las pruebas diagnosticas a nivel externo e interno, desarrollen un alto nivel comunicativo con su entorno, adquiriendo valores que les permitan actuar en todos los contextos sociales fundamentando las bases para su propio proyecto de vida.

Nuestro modelo, Pedagógico Dialogante, debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligatoriedad que tenemos las escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas; como educadores somos responsables de la dimensión cognitiva con nuestros estudiantes, pero a su vez tenemos responsabilidades en la formación de un individuo, que se sensibilice socialmente

y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social; se trata de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico. La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos y la tercera con la praxis y la acción, en función del "sujeto que siente, actúa y piensa" Wallon (1987). Dentro del modelo dialogante, existe una apertura al diálogo permanente donde se toma en cuenta las *intersubjetividades.* La mediación docente dentro de la acción comunicativa posibilita encontrar intereses comunes y diversos, abrir espacios al debate y la sana confrontación. En cuanto a las tensiones surgidas de la convivencia, es necesario abordarlas dentro de múltiples modelos de *mediación* y de *conciliación*, principalmente.

De manera simultánea a brindar "herramientas" (para la vida) propias para leer, escribir, utilizar sistemas, convivir, pensar y hacer arte y ciencia…, los contenidos están supeditados al desarrollo de habilidades cognitivas, axiológicas, comunicativas y práxicas, que atraviesan transversalmente a las áreas. Los principios que se suman a esta labor pedagógica son la integralidad, la generalidad, la profundidad, la contextualización y la transversalidad.

El colegio debe asegurar que los docentes desarrollen las competencias cognitivas de los estudiantes, les brinden herramientas de aprehendizaje para cada una de las artes y las ciencias, favorezcan la formación de individuos más libres, más autónomos y autogestores… etc. Los propósitos estipulados por los ciclos en cada una de las dimensiones, y de acuerdo a la características especiales de los estudiantes, es la ruta a seguir pues permite mirar el tipo de estudiante (egresado) que se quiere. La escuela se mueve entre la investigación (la caracterización) y la innovación (metas de desarrollo a partir de proyectos). El trabajo en grupo y la integración disciplinar son factores determinantes pues posibilitan romper la fragmentación de las disciplinas y ver lo complejo o lo que "está tejido en conjunto". El papel de la escuela y de los docentes es valorar el nivel alcanzado en cada una de las dimensiones de desarrollo señaladas, de acuerdo a los propósitos fundamentales elaborados para cada ciclo. Dentro de este marco se evaluaran integralmente competencias, desempeños, capacidades y procesos, con estrategias dialogantes de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; estableciendo actividades complementarias, de profundización, de nivelación, de mejoramiento y de revisión en los casos que lo requieran.

El análisis realizado al Sistema Institucional de Evaluación SIE, establece que la evaluación se concibe como un proceso diagnóstico, continuo, integral, sistémico, flexible, interpretativo, participativo, formativo, cualitativo y como comprensión del diálogo que se suscita entre el saber y orientación del docente con los saberes, procesos, actitudes y conocimientos de cada estudiante. De tal manera la evaluación cumple las siguientes funciones:

Diagnóstica, porque tiene en cuenta los preconceptos del estudiante, compara el desempeño actual con el anterior y con aquel al que quiere llegarse. **Continua**, es decir, se realiza de manera permanente con base en un seguimiento que permite apreciar el progreso y las dificultades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada estudiante. **Integral**, porque valora al estudiante en todos sus aspectos a partir de los procesos formativos como ser humano: Conocimientos, actitudes, valores, comportamientos, habilidades, destrezas y competencias. **Sistemática,** organizada con base en principios pedagógicos y que guarde relación con los fines y objetivos de la educación, los contenidos, los métodos. **Flexible**, tiene en cuenta los ritmos de desarrollo de cada estudiante en sus diferentes aspectos; por consiguiente, debe considerar la historia del estudiante, sus intereses, sus capacidades, sus limitaciones y, en general, su situación concreta. **Interpretativa**, busca comprender el significado de los procesos y los resultados de la formación del estudiante. **Participativa**, que involucre a varios agentes, que propicie la autoevaluación, heteroevaluación y la coevaluación. **Formativa**, porque permite reorientar los procesos educativos, corregir en el momento de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento. **Cualitativa**, porque la valoración del proceso privilegia la comprensión, los avances, las adquisiciones a partir de las dimensiones humanas y ésta se registra en informes descriptivos que permiten apreciar el avance en la formación del educando, proponiendo las acciones adecuadas que den continuidad al proceso. Aquí se trata de evaluar para lograr que los sujetos involucrados en el proceso educativo tomen conciencia de lo que están implicados.

El Colegio Simón Bolívar de la Localidad 11, concibe la Evaluación, como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la educación, como un proceso Integral, Dialógico y Formativo. Integral, en tanto abarca todos los elementos que conforman el sistema de evaluación, los procesos de enseñanza, los aprendizajes, los medios utilizados, los sujetos, los ambientes (físicos, sociales, familiares y ambientales), las políticas educativas, las investigaciones e innovaciones y la información. Es integral también porque valora todos los aspectos intervinientes, lo mismo que el proceso y los resultados.

Es evaluación dialógica como ejercicio de reconocimiento y encuentro de nuevos saberes, de nuevas experiencias y prácticas de evaluación sobre el proceso educativo y sobre la educación porque se diseña y se desarrolla con la participación de todos los actores y porque establece un diálogo permanente entre todas las variables que intervienen en el logro o no de las metas propuestas.

Es formativo como escenario para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, aquello que las prácticas de evaluación ponen a disposición de docentes, estudiantes, directivos docentes, administrativos y ciudadanía como herramientas para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa. Es formativo también porque no está prevista para sancionar, “rajar”, castigar y excluir, sino

para analizar permanente el proceso educativo, para comprender lo que ocurre en él; para detectar factores que lo potencian, lo impiden o lo demoran, con la única finalidad de intervenir sobre ellos, buscando siempre mejorarlo y favorecerlo. Por consiguiente, la evaluación no podrá ser simplemente una calificación de productos finales, sino que tendrá que dar razón de todo lo ocurrido en el proceso, por eso es planeada, descriptiva y cualitativa.

En consonancia con lo anterior, los criterios de evaluación y promoción están definidos como la evaluación de los procesos formativos de todas las áreas y asignaturas en forma integral, en los que se tienen en cuenta las siguientes dimensiones para su valoración:

a. Dimensión cognitiva: Manejo de conceptos, competencias y habilidades propios de cada asignatura. Aplicación del conocimiento en la solución de problemas. Desarrollo del pensamiento de acuerdo a la edad cronológica. Interés, esfuerzo y creatividad hacia el conocimiento.
b. Dimensión comunicativa: Manejo de Habilidades comunicativas, (hablar, escuchar, leer y escribir). Manejo de las competencias comunicativas: interpretar, argumentar y proponer. Manejo de diferentes tipos de representaciones y expresiones.
c. Dimensión relacional: Cumplimiento de normas de convivencia (Interiorización y manejo de los DDHH). Manejo de emociones y sentimientos. Sentido de identidad y pertenencia institucional. Actitud de cambio, superación, transformación y resolución de conflictos. Construcción del proyecto de vida

a. El estudiante será promovido al siguiente grado cuando la valoración final de todas las áreas y dimensiones sea como mínimo Desempeño Básico (3.5-4.1)
b. La promoción se hará por áreas y dimensiones. Si al promediar dos o más asignaturas la valoración final del área es igual o superior a desempeño Básico, esta se considera aprobada.
c. Cuando un estudiante obtiene al final de la evaluación desempeño bajo en una (1) o dos (2) áreas y dimensiones presentará actividades finales de nivelación de acuerdo con el plan de mejoramiento.
d. Cuando un estudiante presenta actividades de nivelación en un área y su desempeño es bajo, se le propondrán nuevas actividades con el fin de superarlas.
e. Cuando el estudiante pierda una asignatura y al promediarla el resultado es la pérdida del área, solo presentará actividad final de nivelación de la asignatura perdida.
f. Un estudiante no aprobará un área cuando su desempeño definitivo esté valorado en el nivel Bajo o numéricamente sea inferior a 3.5.

g. Si el estudiante solo pierde un área con valoración entre 2.5 y 3.4 y el promedio general es 4.2 o superior a este, será promovido y el área se legalizará con desempeño básico.

Escala de valoración Institucional. La valoración de los desempeños se hace a partir de una escala numérica que va de 0.1 a 5.0., cuya equivalencia a nivel nacional es:

- Desempeño Superior: 4.7 - 5.0
- · Desempeño Alto: 4.2 - 4.6
- Desempeño Básico: 3.5 - 4.1
- ·Desempeño Bajo: 01 - 3.4

Con base en esta información y visión institucional, los docentes que cursamos la Especialización en Evaluación Pedagógica en la Universidad Católica de Manizales, Centro Regional Tunja planteamos la siguiente pregunta de interés investigativo relacionada con el tema de la evaluación:

¿CUÁLES SON LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL SIMÓN BOLÍVAR A LA LUZ DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO HUMANO?

Desde nuestra vida escolar y laboral como docentes, realizamos una continua reflexión para enriquecer la escritura investigativa, y sobre todo reflejar inquietudes, aciertos o debilidades de estas experiencias a la luz de los temas desarrollados en la Especialización.

Comencemos por referir como la evaluación en nuestra vida escolar repercute en nuestra labor docente partiendo de la premisa que el conocimiento sin transformación no será sabiduría. Hemos heredado prácticas evaluativas de una sociedad que era algo así como una cultura de eruditos, estática, urdida con elementos históricos, tradicionales y dogmáticos que forzaba una educación principalmente escolástica transmisora de un sistema imperante y limitada a un pequeño número de hombres poseedores de un saber con un método definido. Su sistema tradicional de evaluación era uno de los más antipedagógicos del sistema escolar cuyos instrumentos de evaluación eran puramente académicos, escasamente creativos y formalmente hipócritas.

Ahora bien, la evaluación en lugar de ser esa parte del currículum cuyo desarrollo debería sorprender la práctica educativa habitual, pasó por un período de inactividad en cuanto a propuestas innovadoras en la década de los 50 que solo se ha desarrollado de modo sorprendente desde la década de los 90 hasta nuestros días con una proliferación de modelos alternativos evaluativos. Sin

embargo, estos avances poco han afectado la estrecha concepción tradicional, que a pesar de la reforma, aún domina nuestro sistema escolar.

Es así como en los años sesenta, setenta y parte de los ochenta la evaluación era netamente cuantitativa con una escala numérica que en básica primaria iba de 1 a 5 (las escalas numéricas se traducían en palabras como: muy mal, mal, regular, bien, muy bien, muy bueno excelente, entre otros) y de 1 a 10 para la secundaria y la media. El año escolar se dividía por periodos académicos, cuatro en total con valores porcentuales iguales, los cuales se promediaban y estos daban el resultado final. En algunas ocasiones los exámenes semestrales tenían un porcentaje que difiere según cada experiencia de los integrantes del equipo. Si al finalizar el año el acumulado en una o dos materias era inferior a 6.0 éstas se tenían que habilitar debiendo por lo menos aprobar una con la nota mínima, de lo contrario ésta se debía rehabilitar y si se perdía, se reprobaba el año.

La evaluación se preocupaba únicamente por comprobar el grado en que se habían alcanzado los objetivos previamente establecidos y como tal era sinónimo de examinar, y el examen concernía casi exclusivamente al rendimiento académico del estudiante. La evaluación estaba centrada en el diseño de pruebas objetivas que buscaban medir el alcance de la adquisición, memorización y asimilación de contenidos para de esta manera calificar, juzgar y determinar la eficiencia de quien era evaluado. El docente se centraba en los resultados que esperaba obtener del estudiante, diseñando instrumentos sesgados, arbitrarios y que en la mayoría de los casos no formaban parte de la cotidianidad de la clase, sino que se convertían en eventos aterrorizantes. Es decir, la evaluación privilegiaba el carácter tecno – instrumental siendo ésta netamente tradicionalista.

Era un tipo de educación llamada bancaria, por contenidos, en donde el maestro era visto como el sujeto cognoscente y el estudiante como receptor pasivo. La forma de evaluar estaba dada en la modalidad de previas o exámenes escritos y orales, en la que nunca se evidenciaba una retroalimentación ni identificación de las dificultades encontradas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. La filosofía de la evaluación era “¿cuánto le enseñaron, cuánto aprendió?”, en la cual el maestro emitía un juicio valorativo cuantitativo. El docente tenía el poder en sus manos, pero con frecuencia no estaba preparado para ejercerlo y en ocasiones se revestía de formas arbitrarias y, casi siempre, poco científicas, para ejercerlo.

La concepción de evaluación se basaba entonces en un aprendizaje receptivo, repetitivo, memorístico y mecanicista. El proceso de enseñanza-aprendizaje era lineal. No se retrocedía, ni se reajustaba. La evaluación se reducía a medición y calificación. La evaluación generaba selección y clasificación. Se debían lograr los resultados exigidos y esperados por el sistema. La evaluación

era reproductora, sancionadora y punitiva. Se evaluaba los resultados del aprendizaje mecánico y memorístico. Se configuraba conocimientos atomizados. El error era sinónimo de fracaso.

No se llevaba a cabo un ejercicio de retroalimentación de las evaluaciones. La evaluación tenía lugar al final de los aprendizajes. Sólo se tenía en cuenta la heteroevaluación. Se califican los resultados de cada individuo. Los resultados de la evaluación eran inapelables pues no se dialogaban o discutían. La evaluación generaba angustia, conflicto, ruptura y desencanto. La evaluación se entendida como acreditación. El gran error que generó este tipo de evaluación fue que aunque valoraba los conocimientos de forma exclusiva y obsesiva sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos, etc.

La evaluación cuantitativa marcó nuestras vidas como estudiantes y hoy en día, repercute en nuestra labor como docentes, produciendo prácticas con énfasis excesivo en la función "selectiva". La evaluación está relacionada más directamente con la promoción académica del estudiante que con una función de carácter formativo, o con la retroalimentación oportuna al estudiante acerca de la naturaleza y calidad de los procesos que influyen o determinan su éxito o fracaso académico. Es decir, superar el modelo de evaluación bancaria, centrada en objetivos limitados, explorando la información acumulada, utilizando instrumentos ajenos muchas veces al proceso de enseñanza.

Otra ***taras*** en el proceso evaluativo consiste en medir generalmente la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, expresados como frecuencia de respuestas correctas. No tener en cuenta que los estudiantes no logran los mismos resultados o productos recorriendo el mismo camino, ni con la misma secuencia de actividades. Ignorar que existen procesos que generan síntesis mentales diferentes, que los estilos cognitivos cambian de un sujeto a otro, por lo que la evaluación que a veces se realiza no puede asumirse como un balance válido de lo que se aprende.

En concordancia con nuestra primera línea de este ensayo "El conocimiento sin transformación no será sabiduría" más los documentos trabajados en el primer módulo, la evaluación es un proceso que arroja información relevante que se espera que el docente y los agentes que intervienen en dicho proceso, utilicen como retroalimentación para ajustar y cualificar los desarrollos de las acciones pedagógicas. De manera que estos temas estudiados en La Epistemología arrojan luces para que nuestras prácticas se transformen y entonces dejemos ese legado tradicionalista en la historia y la evaluación pase a ser una experiencia significativa para los sujetos involucrados en la misma.

Otro de los aspectos que también hemos analizado y que no ha sido abordado de forma integral es el desarrollo humano, es así como a través de nuestras historias de vida notamos que ciertos aspectos no fueron considerados ni trabajados o simplemente en algunas ocasiones lo fueron en la vida familiar o las vivencias con los amig@s, en el compartir juegos casi diariamente en las calles o en la escuela, y es precisamente en estas experiencias donde se formaba en nosotros esa parte social, ética y de valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y la sinceridad entre otros.

Ahora bien, es importante recordar también que el ser humano es un suprasistema integrado por subsistemas tales como: el físico, el químico, el biológico, el psicológico, el social, el cultural, el ético- moral y el espiritual. Aquí se debe anotar que por el hecho de haberse dado estos procesos aisladamente no significa que todos los subsistemas mencionados anteriormente no se hubieran desarrollado.

En cuanto al subsistema biológico, éste pudo no ser tan ideal como se quisiera, pues hace algunos años a las madres gestantes no se les daba una instrucción de lo importante que todos los alimentos consumidos por ellas repercutirían en el desarrollo biológico de sus hijos; este tipo de ejercicios se daba más por intuición que por un estudio juicioso o de divulgación del mismo. Por otra parte cuando se hace referencia al desarrollo cognitivo y de la creatividad muchos de nosotros nos vimos abocados a seguir un sistema transmisionista de conocimientos donde la creatividad era dejada de lado, solo se seguía lo que el maestro sugiriera.

El reto en nuestra labor docente es no repetir estas experiencias vividas sino generar un verdadero desarrollo humano en el cual, primero conozcamos realmente a nuestros estudiantes para luego poder identificar sus necesidades, para formar seres humanos estructurados integralmente teniendo en cuenta todos los subsistemas que lo conforman.

En el desarrollo humano y cognitivo desde las políticas de estado se consideraba a l@s jóvenes como conjunto de personas que compartían las mismas características , desafíos, proyectos, identidades e iguales logros educativos, no existía la diversidad, de hecho se descalificaba de forma agresiva y con críticas destructivas, esto sí de parte de toda la comunidad. Por lo tanto, se definían objetivos que se debían cumplir sin derecho a la réplica porque se calificaban como juventud sin identidad y futuro, rebeldes sin causa, desorientados por culpa propia. El futuro estaba escrito y no se podía cambiar, si era madre de familia lo era, si era profesional así estaba escrito, si era pobre se debía luchar y sufrir para educarse y salir adelante; era un mundo obscuro por el cual se transitaba en la educación y en el diario vivir de la escuela, en silencio y cumpliendo con lo que se ordenaba porque si estaba en la escuela o el colegio era

gracias al regalo del papa gobierno y el padre de familia estaba de acuerdo con esto; era la época en que le aconsejaba al docente “duro con mi hij@” porque debe forjarse como una “gran” persona.

Otro aspecto importante desde nuestras autobiografías, son las experiencias de aprendizaje. El desarrollo de esta escritura investigativa y los módulos teóricos que han acompañado la especialización, nos ha facilitado ejercicios e instrumentos que buscan no solo verificar la información y los fenómenos inmersos en las prácticas pedagógicas en el grupo objeto de estudio, sino permitir al docente investigador tener una mirada introspectiva hacia su propia experiencia como estudiante – docente, descubriendo así como dichas vivencias han afectado favorable o desfavorablemente nuestros procesos de educabilidad, desarrollo de habilidades, inteligencia y desarrollo del pensamiento.

La prueba evaluativa de inteligencias múltiples realizada individualmente, nos permitió determinar hallazgos importantes como reconocer y hacer conciencia de las fortalezas y debilidades en cuanto al desarrollo de las inteligencias múltiples personales. De igual manera permitió identificar cómo los aspectos fuertes han estado presentes en nuestra vida de forma innata y que las demás no afloraron con naturalidad, porque no hubo oportunidades adecuadas para explorarlas, pues en concordancia con el modelo educativo en el que nos educamos en la infancia y adolescencia se le daba prioridad al trabajo que tenía que ver con matemáticas y lingüística mientras que los espacios asignados a la lúdica, el deporte y el arte eran ocasionales. Por otra parte en algunos casos, de niños fuimos muy tímidos para participar en juegos, concursos y eventos, lo que no nos permitió una adecuada interacción con estos aprendizajes.

Los resultados del test demuestran la afinidad entre las fortalezas y el perfil del docente al que pertenecen, lo que confirma que en nuestra mayoría identificamos oportunamente las fortalezas que nos permitirían iniciar la preparación de nuestra carrera docente. En algunos casos identificar los gustos y facilidades frente a ciertos aprendizajes permitió de forma más inconsciente que consciente orientar el futuro profesional.

El docente por naturaleza se ve obligado a transformar y replantear su quehacer cotidiano en aras a mejorar sus prácticas, y aquí las novedades educativas están a la orden del día. Hoy en día se espera que esta profesión sea ejercida por personas abiertas al cambio y a los requerimientos que exigen los contextos de aprendizaje, específicamente la información sobre funcionamiento del cerebro y las inteligencias múltiples, nos invitan a mejorar dichos procesos buscando que sean apropiados.

En el proceso educativo que vivenciamos se asumía que la cognición humana era unitaria y que era posible describir en forma adecuada a las personas

como poseedoras de una única y cuantificable inteligencia, dando mínima importancia a las otras posibilidades del conocimiento. Así es como se explica por qué muchos estudiantes que no se destacaban en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, no tenían reconocimiento y se diluía así su aporte al ámbito cultural y social. Se rotulaban como fracasados, cuando en realidad se estaban suprimiendo sus talentos.

En nuestra actividad docente, hemos transitado por distintas teorías, de enseñanza aprendizaje de acuerdo a modas de turno, como la mejor solución a los problemas de educación, como si cada punto de vista fuera el único, dejando de lado todo lo hecho con anterioridad, y de esta forma, se ha pasado por situaciones en que lo único que se hace es cambiar la denominación a ciertos tópicos, y sí no se usa tal denominación, prácticamente se está fuera del sistema. Como es lógico suponer, se fue dejando de lado teorías, desarrollando prácticas educativas de escritorio, a fin de que las estadísticas dieran la razón a los cambios introducidos. Así, se llega al convencimiento que la asistencia a cursos de capacitación era de suma importancia, para estar a la moda (además por los créditos que nos otorga cada uno) sin tener en cuenta nuestra única y verdadera razón de ser, el estudiante.

Las Inteligencias Múltiples, son una teoría posible que riñe con la práctica, porque funcionan como puerta de entrada al aprendizaje y la enseñanza superadora, que trasciende el simple cúmulo de conocimientos y parte de los principios rectores de nuestras vidas, de nuestra interioridad y nos catapulta al crecimiento continuo y la alegría de vivir.

Cuando nos cuestionamos acerca de nuestro labor docente, y tomamos unos minutos para responder, nos encontramos con una película de nuestras vidas y quizás reconocemos que inicialmente nos impulsó en este camino, el deseo de enseñar y de ser instrumento de cambio y transformación en el medio educativo, eso sí, reconociendo que no somos sino un grano de arena, con un espíritu altruista. Pero de ese primer día de clases donde éramos los maestros llenos de sueños y conocimientos, al camino recorrido hoy, no dudamos en reconocer que tal vez en esta profesión el que más aprende es el maestro. Nuestra labor es vida, es conocimiento, es humanismo, es experiencia y muchas veces complicidad. Ha sido muy importante la formación académica, pero mucho más que eso es la sabiduría que se adquiere en la interacción diaria con los estudiantes, los padres de familia y los colegas. La formación de un maestro es inagotable pues debe responder a lo que reglamentariamente se espera, a lo que los momentos históricos le piden, a lo que su contexto inmediato le exige y a lo que su propio estilo personal le imprime, porque como cada uno de nuestros estudiantes también somos únicos e irrepetibles y generamos nuestras dinámicas particulares. Eso sí, sin distanciarnos de lo que atañe a nuestra responsabilidad. Sabemos de los retos que se nos presentan, de la importancia de una permanente

actualización en el campo de la educación. La formación del maestro va unida al desarrollo profesional del docente. No es una cuestión nueva. Se trata de concebir la formación como un aprendizaje constante, de modo que la formación se acerque al desarrollo de actividades y a la práctica profesional. Se considera por tanto la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica, en continuo desarrollo, por lo que la formación y el reaprendizaje son aspectos muy importantes que todos los maestros debemos asumir como propios.

El desarrollo de una cultura profesional tiene que ver con l@s maestr@s, con los conocimientos existentes, la concepción o función docente, con las orientaciones conceptuales de su función, con la fundamentación inicial, con el status y las condiciones de trabajo, con la conciencia de clase, con la formación permanente, con la evaluación a la que se somete su trabajo, y con otros procesos paralelos que afectan igualmente al desarrollo de la cultura profesional de l@s maestr@s y, consecuentemente, al proceso de innovación y cambio educativo.

El docente, tiene una serie de funciones que son de suma importancia para alcanzar con éxito la meta del aprendizaje: función programadora, motivadora, informadora y evaluadora. Por lo tanto, junto a la formación científica necesita una ilustración pedagógica y didáctica, para lo cual son necesarios una formación inicial y un reaprendizaje constante, continuo, eterno, hasta el final de su carrera docente, puesto que siempre necesitará renovar sus técnicas pedagógicas, ya que la sociedad, los individuos y la educación están en constante cambio.

La mayoría de nosotros ya no sentimos la ansiedad y el nerviosismo propios de los primeros días o quizás meses de nuestro trabajo, pues los conocimientos teóricos dados en las facultades nunca consideraron cómo resolver las situaciones de convivencia propias de una clase; muy por el contrario consideramos que es parte de nuestro trabajo facilitar los encuentros con los estudiantes y vivirlos en grande, así como asumir posiciones de apertura a lo que nos depare el mundo en su constante transformación. La educación siempre necesitará del maestro, aquel ser maravilloso que media en los procesos de formación con la sabiduría del artesano, entrelaza la didáctica, la psicopedagogía, las ayudas tecnológicas al servicio de la educación, las teorías del aprendizaje, diseña estrategias de enseñanza, direcciona la concepción de evaluación, comparte su saber en función del desarrollo humano y aporta en la construcción de proyectos de vida.

Retomando la pregunta de investigación hemos indagado en la institución, atendiendo los documentos orientadores de la IED Simón Bolívar, pero esta vez con una mirada más reflexiva, que busca analizar, profundizar y modificar o implementar aportes o ajustes a las dinámicas propias de la institución relacionadas específicamente con la concepción y prácticas evaluativas. Desde la especialización, se diseña un instrumento diagnóstico (ver

Anexo A. Diagnóstico) y se aplica con miras a establecer de forma concreta la o las visiones, estilos y prácticas docentes frente a la evaluación en la institución. Dicho instrumento arrojó la siguiente información:

l@s Docentes en un 70% consideran que la evaluación como un proceso valorativo cualitativo que permite emitir juicios, aunque es de anotar que un porcentaje no despreciable concibe la evaluación como un proceso de medición y calificación. Lo más importante de la función de la evaluación es valorar los logros alcanzados por los estudiantes, así como identificar sus dificultades, retroalimentar al estudiante y reorientar las estrategias de enseñanza y lo que se desea hacer de la misma posteriormente. También para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir, para retroalimentar los procesos de planificación, para tomar decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos y orientar la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos. Con porcentajes un poco menores, pero no menos significativos, para constatar lo aprendido, la actitud del estudiante hacia el estudio, la constancia del estudiante y el dominio del tema o materia por parte del estudiante. (ver Gráfico 6)

En otro aparte, la elección "¿Qué evaluar?" l@s docentes coinciden en que se debe evaluar prácticas y trabajos extra aula, trabajo en equipo, valores mostrados en el aula, la dedicación y esmero personal (ver anexo A). El punto de divergencia está en considerar qué se debe evaluar las pruebas, los exámenes y el trabajo individual.

En la pregunta "¿Cómo evaluar?" l@s docentes consideran que se debe evaluar de manera continua y sistemática el proceso de aprendizaje del estudiante y de la eficacia del docente, comparando los resultados de un proceso educativo con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización deseables, comparando con un nivel general de un grupo normativo determinado. Pero, no hay consenso en evaluar teniendo en cuenta como referencia el propio sujeto. Si bien l@s docentes muestran coincidencia en varias de las respuestas, en lo referente a "¿Quién evalúa?" se presentan discrepancias. Un alto porcentaje coincide en cuanto a que evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente. (ver Gráfico 6)

No hay consenso al cuestionar a l@s docentes sobre "¿Cuándo evaluar?". Con respecto a ¿Dónde evaluar? l@s docentes responden que se debe hacer tanto fuera del aula como dentro de la misma. (ver Gráfico 6)

En cuanto a las respuestas dadas por l@s estudiantes, la mayoría percibe que la evaluación realizada por l@s docentes es un proceso de calificación y de comparación de lo que se enseña y lo que se aprende. Punto este que contrasta con la concepción de l@s docentes quienes expresan que es un proceso valorativo. En relación a la pregunta "¿Para qué evaluar?", para l@s estudiantes

lo más importante de la función de la evaluación es constatar lo aprendido y el dominio del tema o materia. (ver Gráfico 7)

Por otra parte, la percepción de los estudiantes, en cuanto a “¿Qué evalúan?”, “¿Quién evalúa?”, “¿Cuándo evalúan?” y ¿Dónde evalúan?, es muy diferente y no hay consenso como lo muestran sus respuestas. (ver Gráfico 7)

Al comparar las concepciones de l@s docentes y las percepciones de l@s estudiantes del proceso evaluativo éstas son muy disímiles y en algunos aspectos opuestas. Se podría inferir de la encuesta que la evaluación constituye para l@s estudiantes, una actividad que acredita el nivel de sus conocimientos y no representa una experiencia personal ni emocional de efectos substanciales y de largo alcance.

En lo referente a la cultura de la institución y su entorno cultural (ver Anexo B. Culturas urbanas y desarrollo humano), se evidenció que un porcentaje reducido de l@s estudiantes manifiesta pertenecer a subculturas urbanas y un alto porcentaje no es “militante” de las muy variadas subculturas; sin embargo, éstos sí son “simpatizantes” de algunos símbolos, música, valores, ideología de alguna de estas subculturas. De una u otra manera lo hacen por necesidades axiológicas de afecto, participación, ocio, identidad, subsistencia, protección y libertad que según la subcultura permite incrementar o mermar la eficiencia de un satisfactor. Pertenecer a una subcultura en su entender es no tener más "criticas", ni "señalamientos", es sentirse aceptad@. Por lo tanto, el rescate de la diversidad es el camino para estimular los potenciales creativos que existen no solo al interior de la institución sino en toda la sociedad. Por ende es aconsejable y coherente aceptar la coexistencia de diferentes subculturas, lo que significa que el desarrollo sólo se limite a privilegiar estos espacios micro-sociales.

La institución tiene el reto de asumir la evaluación con un enfoque de desarrollo humano no sólo en cuanto a la calidad de los satisfactores de la necesidad axiológica de entendimiento y sus respectivas necesidades ontológicas: SER (conciencia crítica, racionalidad, curiosidad, disciplina), TENER (maestros, métodos, políticas educativas, políticas comunicacionales), HACER (investigar, analizar, interpretar), ESTAR (ámbitos de interacción formativa), sino de otros como la subsistencia, protección, afecto, participación, ocio, identidad y libertad. Aunque en la teoría de desarrollo humano no se excluye los indicadores convencionales de crecimiento económico para que todas las personas puedan tener un acceso digno a bienes y servicios, la diferencia sí radica en que no se deben concentrar exclusivamente en éstos sino se debe conjugar la eficiencia o crecimiento económico con la solidaridad social y el crecimiento de las personas. Por todo lo anterior volvemos a nuestro propósito de replantear y reflexionar con los docentes de la institución la importancia de unificar la concepción de evaluación para poder implementar estrategias acordes con la misma.

Sobre esta base, haremos una revisión teórica y bibliográfica que otorgará criterios claros para continuar con el desarrollo de nuestro propósito, apoyados en algunos autores para realizar un recorrido conceptual sobre la evaluación. Para finales del siglo XIX y todo el XX, diversas tendencias psicológicas dan diferentes enfoques para mejorar el acto educativo y en especial la evaluación del aprendizaje, resaltando cada uno de estos elementos psicológicos que intervienen en la educación: conductuales, afectivos, cognoscitivos y sociales.

El conductismo por ejemplo, prefiere la evaluación que compara una persona consigo misma y no con otras, o con respecto a una norma, tal como lo hacen las pruebas estandarizadas planteando que es imprescindible utilizar instrumentos objetivos para constatar el logro de los objetivos conductuales. El conductismo operante de B.F. Skinner se desarrolló entre las décadas de 1940 y 1960 constituyéndose en corriente hegemónica. Según Skinner (1974) la conducta de los organismos se puede explicar a través de las contingencias ambientales y los procesos internos de naturaleza mental no tienen ningún poder causal explicativo. Su concepción de la evaluación propone que el estudiante es evaluado para corroborar sus conocimientos previos, su progreso y su dominio final de los conocimientos o habilidades enseñadas. En este paradigma, el énfasis de las evaluaciones se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos (Hernández 1991).

El cognoscitivismo, por su parte enfatiza la trascendencia de evaluar habilidades del pensamiento y de reforzamiento del estudiante. David Ausubel (1963) habla de los nuevos conocimientos que se vinculan de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales disponía el individuo, planteamiento que se complementa en el aprendizaje significativo entendido como el aprendizaje verdadero sustentado en asociaciones substanciales y con el reconocimiento de la necesidad de los saberes previos y la disposición positiva en el estudiante como condición para que éste sea posible, los nuevos conocimientos se vinculan de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales disponía el individuo (Hernández, 1991).

Para Albert Bandura, el aprendizaje ocurre a partir de la práctica u otras formas de experiencias como la observación presentes en el aprendizaje vicario o aprendizaje por imitación de modelo que se diferencia de la maduración (entendida como los cambios programados genéticamente) y de los cambios conductuales temporales (por ejemplo, el habla pastosa debido a factores como drogas, alcohol o fatiga). Para que un cambio sea considerado como aprendizaje ha de cumplir con la condición de perdurar en el tiempo; el aprendizaje se da por el medio social, desde que éste permite aprender de los otros (Hernández, 1991).

La teoría genética o Piagetiana de Jean Piaget (1969), se revitaliza en la época del 60 en Norteamérica. Piaget sostiene que el desarrollo progresivo y

constructivo de la inteligencia del niño no es biológico, ni hereditaria sino principalmente interno al sujeto, es un factor interior sin un plan pre establecido, pero que estimula la innovación a partir del avance precedente. Tal mecanismo interior no es otro que un proceso de equilibración en el sentido cibernético de una autorregulación, es decir, una serie de compensaciones activas del sujeto en respuesta a las perturbaciones exteriores y de una regulación a la vez retroactiva y anticipadora. Las teorías basadas en los procesos de desarrollo del pensamiento y habilidades mentales que hacen énfasis en el estudio de los procesos cognoscitivos y en la utilización del método crítico- clínico, critican los exámenes tradicionales porque fomentan la memorización, alegando que, éstos no se preocupan por la formación de la inteligencia y de los buenos métodos de trabajo de los estudiantes (Pérez 1992).

La teoría socio- cultural desarrollada en sus inicios por Lev Vigotsky (1932) y sus seguidores A.N Leontiev, P.Y Zinchenco, P. Ya Galperin y otros, plantea que la evaluación debe dirigirse a determinar el nivel de desarrollo potencial, además de verificar el nivel de desarrollo real de los estudiantes, es decir, evaluar los productos pero especialmente los procesos en desarrollo y que no exista alejamiento entre el estudiante y el profesor en las pruebas, para lograr la objetividad de la evaluación, o sea, el profesor puede y debe prestar ayuda en una intervención continua entre ellos, para así diagnosticar el potencial de aprendizaje y/o la zona de desarrollo próximo como le llamara Vigostski. Destaca que el desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general ni de los procesos educacionales en particular. El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas

Estos planteamientos y principios psicológicos, pedagógicos y evaluativos han ido reorientando el camino de la evaluación escalonadamente en el tiempo. La educación y todo proceso que se desarrolle en su nombre debe estar permeada por dichos fundamentos, su preocupación debe ser el individuo, la persona, pues ella guía y acompaña la formación humana fundamentada en el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante. Hoy por hoy, atravesamos una etapa que se basa en el conocimiento, más propiamente en la adquisición del mismo y las herramientas que se utilizan para acceder a él.

Para Piaget(1969) es importante que el estímulo exterior perturbe la interioridad cognoscitiva y genere el desequilibrio, el conflicto cognitivo para que el sujeto se movilice, evalúe la situación creada y busque interiormente nuevos niveles y reorganizaciones de equilibrio mental, mediante el juego activo de compensaciones y de información de retorno. Las actividades y compensaciones que autorregulan la cognición, que son parte sustancial de una meta cognición,

ocurren de manera consciente y como actividad planeada cuando el pensamiento superior, lógico formal ya se ha desarrollado. Precisamente porque en el constructivismo todo está en reconstrucción permanente, en él no tiene tanta importancia la distinción entre cognición y metacognición (Flórez, 2000). Indudablemente, el aporte de Piaget marcó un hito en la historia de la pedagogía y la psicología, por el impacto que tuvo y que permitió ver la educación como una disciplina que debía considerar profundamente el desarrollo cognitivo del ser humano frente a todo propósito cognitivo.

A propósito de este recorrido fundamental se hace imperativo que los docentes, además de informarse e implementar toda nueva propuesta que enriquezca su práctica y beneficie a sus estudiantes, requieran el conocimiento y manejo de la TICs, que se constituyen en la herramienta básica en éste, el siglo de las comunicaciones. La sociedad de la información como se le denomina en la actualidad, se destaca por su carácter dinámico cambiante, transformador, globalizante en la que a diario aparecen nuevos conceptos, paradigmas y adelantos en todos los campos que exigen nuevos roles del docente y estudiante y en especial en lo que concierne al proceso de evaluación. Se define la sociedad de la información como la capacidad para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos (telecomunicación e informática), desde cualquier lugar y en la forma en que se prefiera. Incluso, hay otra definición que hace referencia a que todos pueden crear, acceder, utilizar y compartir información y conocimiento, en donde se desarrolle el potencial de los pueblos y se mejore la calidad de vida. Se ha creado un mundo de la información y de conocimiento con una noble causa, la de mejorar la calidad de vida.

Sin embargo, la información no es sinónimo de conocimiento. La información se compone de hechos y sucesos, mientras que el conocimiento se define como la interpretación de dichos hechos dentro de un contexto, y posiblemente con alguna finalidad. El rol que debe desempeñar el estudiante lo debe conducir también a la participación activa, eficiente y competitiva en escenarios de aprendizaje basados en nuevas concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las destrezas emocionales e intelectuales según su etapa de desarrollo y a su preparación y formación. Aquí se pone en juego toda habilidad desarrollada por la acción educativa (la escuela), la sociedad, la cultura y las competencias inherentes o adquiridas.

Las competencias y habilidades específicas que le permitan asumir diferentes responsabilidades de toda índole, en un mundo inmerso en continuas modificaciones, y en especial en el área del conocimiento. Los estudiantes deben ser copartícipes en el proceso educativo, haciéndose necesaria la implementación de nuevos métodos, estrategias, medios y recursos que se adapten a las necesidades del medio circundante y el acompañamiento de un docente que domine competencias y multiplicidad de recursos de alta eficiencia y calidad.

Frente a estos retos en la educación, la evaluación es el camino que proporcionará a los estudiantes un verdadero conocimiento frente a sus propios procesos de formación arrojando la información necesaria para hacer ajustes al respecto, mediado por la orientación adecuada del docente.

Por su parte, Claparéde analiza la evaluación postulando una pedagogía centrada en el niño. Desde su desarrollo cognoscitivo…la infancia es para él, el momento en que el ser se desarrolla, y pensando en este período de la vida, los maestros deben plantearse los programas y métodos de la escuela. Claparéde promueve una pedagogía funcional, la cual propone el desarrollo de los procesos mentales (Flórez, 2000). Dicho de otra manera, el docente actual debe ser además, un orientador y facilitador de recursos y herramientas diversificadas, y en muchos casos modificador continuo de contenidos, didácticas, metodologías, estrategias, prácticas pedagógicas y evaluativas que se ajusten a las necesidades del medio; por lo tanto, partícipe activo en el diseño y ejecución del currículo, rompiendo con el paradigma de simple transmisor del conocimiento. De acuerdo con lo anterior, es aquí donde toma sentido la evaluación por procesos, ya que corresponde asumir un papel expectante, vigilante orientador y crítico y no se debe limitar a medir o a valorar un conjunto de resultados, pues es fundamentalmente formativa como lo promovieron Scriven y Stuftlebean.

Ahora bien, los estudiantes cada vez saben más acerca de un sinnúmero de tópicos y aprenden más cosas fuera de la escuela a través de medios como la Internet y de forma mucho más motivante acceden a la información a través de estos canales. Indudablemente, tanto los centros y sistemas educativos como los profesionales de la educación no pueden vivir ajenos a esta realidad tecnológica y en especial, a la gran gama de posibilidades y alternativas que éstas ofrecen para una formación y preparación de los estudiantes.

De esta forma, el aprendizaje se transforma en un instrumento de resolución de problemas cotidianos. Aunque ya habíamos mencionado el término, bien vale la pena detenernos en el concepto de competencia que ofrece las bases que le dieron origen y que se tiene en cuenta en los actos evaluativos. Chomsky expresa que algunos componentes del genoma humano muestran el hecho de que todos los niños identifican al instante parte de su entorno por medio del lenguaje y construyen de manera reflexiva las capacidades que permiten un diálogo interpersonal. La “Gramática Universal” en su acepción moderna, es lo que define esta dotación genética. Hay además, razones para creer que las capacidades se comparten al abrigo de patologías graves, lo cual es algo único de los seres humanos en lo esencial. En el lenguaje informal no diferenciamos claramente un lenguaje de su marco cultural ni de nuestras vidas personales dentro de ese rico y complejo medio (Rebelion 2008).

En sus estudios, Chomsky logró establecer que la actividad lingüística de los individuos proviene de una capacidad natural “saber lingüístico natural” que

indujera al reconocimiento de la existencia de un saber implícito. Es decir, las personas poseen un cúmulo de conocimientos, algo así como una dotación que le es casi natural (en muchas ocasiones ni siquiera adquiridas a través de un proceso formativo regular) que, llevado a la acción en la oportunidad y contextos adecuados, le permiten una comunicación efectiva. A ese saber que subyace en ese hacer y a partir del cual la persona obtiene un logro (lingüístico), Chomsky le denominó competencia lingüística. A partir de entonces se comenzó a hablar de un "conocimiento implícito en la práctica", "aplicación creativa del conocimiento"…usar en la práctica lo que uno sabe, quedando establecido algo así como una definición primera de la competencia, desde la perspectiva de la lingüística (Torrado, 1999).

La transferencia del concepto de competencia de la lingüística al ámbito laboral y educativo, se origina en el cuestionamiento a los exámenes y sistemas de evaluación que hiciera David Mc Clelland psicólogo y docente de la Universidad de Harvard, ya que otorgaban una buena nota al estudiante, simbolizando por tanto, buenos resultados académicos, pero no era un elemento propiamente válido para el pronóstico de un desempeño laboral futuro. Más aún, finalmente dificultaban la inserción laboral de los grupos de poblaciones de resultados académicos bajos. Bajo este contexto, las competencias juegan un rol decisivo y cobran relevancia en los currículos y, en especial, en la búsqueda y selección de información, el análisis crítico, la resolución de problemas, la elaboración personal de conocimientos funcionales, la argumentación de las propias opiniones y la negociación de significados, el equilibrio afectivo y el talante constructivo, el trabajo en equipo, los idiomas, la capacidad de auto-aprendizaje y adaptación al cambio, la actitud creativa e innovadora, la iniciativa y la perseverancia, entre otras.

En el contexto de la sociedad del conocimiento, la educación deberá responder a los retos que le imponen la modernidad y la modernización. La modernidad implica orientar la educación hacia la formación de los valores asociados con la democracia, la tolerancia, la libertad, el pluralismo y el respeto a la diversidad. Formar en la modernidad significa formar para la ciudadanía moderna; hacer posible el desarrollo de las competencias necesarias requeridas para la vida en la sociedad, el acceso al conocimiento y la aplicación del aprendizaje a las tareas de ser más, hacer con eficiencia, convivir y aprender continuamente. Por su parte, responder a la modernización requiere orientar los procesos educativos al desarrollo de las competencias que requieren las ciencias, la tecnología, el crecimiento económico y la formación para el trabajo (Universidad Católica de Manizales, pág. 2).

Para la pedagogía dialogante es tan importante la dimensión cognitiva, como la socio afectiva y la práxica. En otras palabras, la pedagogía dialogante "debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que

tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas"; lo que implica que para la pedagogía dialogante es tan importante el conocer, como el hacer y el ser/ convivir. La finalidad última tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la "humanización del ser humano" como expresaban Merani y Vigotsky (Cit. por Riviere, 1996, 19). "La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados. Desafortunadamente todavía no es así. Todavía, la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes y pescados, desafortunadamente por lo general viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. Los propósitos a trabajar en la escuela deben garantizar por fin un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y […] "Los propósitos no pueden provenir de la voluntad y el deseo del joven y mucho menos de las motivaciones infantiles, circunstanciales y altamente variables, como quisieran los enfoques autoestructurantes; sin embargo, tampoco pueden ser elegidos sin tener en cuenta las condiciones culturales, sociales, individuales y contextuales, como harían docentes bajo un enfoque heteroestructurante. Al fin de cuentas para desarrollar hay que partir del lugar al que llegó el niño y enfocar la acción educativa un poco adelante de él, tal como señalamos al retomar el concepto vigotskiano de la zona de desarrollo potencial. Es por ello que un Modelo Pedagógico Dialogante tiene que partir de diagnosticar el nivel de desarrollo de los estudiantes y en especial por detectar sus debilidades y fortalezas, dado que hasta ahora la escuela ha estado centrada exclusivamente en ubicar las debilidades de los niños y jóvenes. Detectar el talento, para apoyarlo, orientarlo y desarrollarlo, es tan importante como ubicar las debilidades. Hacer que la fortaleza de hoy, mañana se consolide por su propio beneficio y por el beneficio colectivo y social" (Pedagogía Dialogante)

Continuando con la relación entre evaluación y desarrollo humano, en el estudio etimológico del término Educación aparecen en principio dos formas aparentemente contrapuestas, del acto educativo: educare en latín, o sea proporcionar lo necesario desde afuera, o educere, en latín, o proceso de extraer, de sacar algo que ya estaba dado de antemano. A través de la historia de la educación podemos encontrar partidarios de ambas posiciones, sin embargo a nuestro juicio este significado nos da el complemento del concepto, en tanto la educación puede ser entendida como un proceso de dar o sea de conducir, de guiar y de extraer el caudal de experiencias que cada ser humano tiene, y debe darse desde una posición de liderazgo del que educa y desde un aprendizaje significativo del que aprende.

A lo largo de la historia se observa una tendencia de las sociedades por la conservación de su cultura, es el proceso de socialización o enculturación de sus miembros, lo cual es función de la educación a través de la cual, a nivel social, se

adaptan los individuos a los comportamientos y exigencias de su grupo social y también se les imprime el deseo de mejora y cambio de su propia realidad social. Este planteamiento se evidencia en (Cirieliano. 1979) para quien "Toda sociedad necesita unidad en el especio- cohesión- y unidad temporal-tradición-. La necesidad primera de la sociedad, luego de ser una, es conseguir individuos que la prolonguen y continúen integrándola para mantener la comunidad, para lograr que el grupo se mantenga idéntico a sí mismo aunque sus miembros cambien o desaparezcan".

Desde el punto de vista social, la educación se produce siempre en contextos sociales tales como familia, amig@s, escuela, asociaciones, tribus, subculturas etc., que a su vez son influidas por la cultura común de la sociedad a la que pertenecen, y es ella la que al potenciar las relaciones e influencias entre grupos, prepara a los individuos para comportarse como personas y desempeñar su función social. Esas relaciones e influencias grupales generan un conjunto de valores y conocimientos que se transmiten y que son asimilados desde una perspectiva social. Por ello en el proceso educativo está presente la contradicción dialéctica entre lo individual y lo social cuya solución es el marco social de la educación.

La institución educativa no debe marchar en contra de la cultura y el desarrollo de una sociedad y del mundo, pero a la vez debe nutrirse de esos procesos para proporcionar elementos de desarrollo. La educación no debe convertirse en sólo la reproducción de saberes, debe construir saberes y conocimiento. Debe estar en consonancia con los cambios de la sociedad, de la cultura ciudadana, de los valores propios, hacia los componentes culturales del proyecto país. Debe presentarse un reencuentro con lo cultural, como lo propone Hugo Hidalgo (1997), con mutua dependencia y complementariedad, en un mundo postmoderno, en el cual la nueva civilización abre caminos de esperanza, la idea de la globalización, de lo universal. Un nacimiento del mundo a la era moderna. El desarrollo de las civilizaciones desde las antiguas, pasando por la griega, la romana, la evolución de los sistemas sociales.

El desarrollo humano es sobre todo reconocimiento de capacidades ocultas. El desarrollo humano se refiere a las personas, no a los objetos (Lavin, 1996). El desarrollo humano frente a las necesidades del ser humano, sus necesidades vitales, alimentación, vivienda, digna, salud, pero también las necesidades axiológicas. Cabe preguntarnos si la educación puede satisfacer esas necesidades, si ése es el papel fundamental que tiene, si sobre ella recae el progreso del ser humano. A nuestro entender la educación debe dar elementos de pensamientos que permitan superar con éxito las dificultades. Son más actitudes, frente a las mismas necesidades. Pero para ello, ayuda enormemente que se beneficie de los desarrollos tecnológicos que ha creado la humanidad. La definición clásica del desarrollo humano sostenible nos advierte que se trata de:

> Un desarrollo que no solamente genera crecimiento económico sino que distribuye sus beneficios equitativamente; que regenera el ambiente en lugar de destruirlo; que potencia a las personas en lugar de marginarlas. El Desarrollo Humano otorga prioridad a los pobres, ampliando sus opciones y oportunidades y crea condiciones para su participación en las decisiones que les afectan. Es un desarrollo en pro del pobre, en pro de la naturaleza, en pro del trabajo, de las mujeres y de los niños (PNUD, 1997)

El derecho de cada persona, niñ@ o adulto a estar en condición de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje no se reducen solo a la escolarización sino que inicia con el conocimiento que se realiza a lo largo de la vida. Compromete la comunidad, la familia; se requiere un currículo de la vida que genere acciones hacia el progreso y el desarrollo humano, que luche contra la alienación o enajenación. Por tanto, una escuela centrada en el mero currículo escolar está alejada de la realidad y del desarrollo.

El desarrollo genera bienestar y a su vez el bienestar puede permitir el desarrollo de la educación. Es bien cierto que muchos profesores que realizan su trabajo en condiciones difíciles en nuestros colegios, son los mismos que en colegios de Europa y Estados Unidos desarrollan con éxito su labor y son reconocidos como grandes maestros pues sus condiciones son mejores con colegios y aulas que presentan calidad de vida. Aunque falta mucho para que las condiciones de vida mejoren, se requiere que la conciencia de cada educador en el aula, promueva un cambio significativo. Se requiere una revolución educativa y cultural del pensamiento, hacia una utopía que dinamice el desarrollo de la sociedad. Desde el punto de vista cultural la educación debe atender, a que cada grupo social dispone de su propia cultura que lo hace ser distinto a otros grupos, por el conjunto de comportamientos, actitudes y valores que conforman su modo de vida y su propia identidad; de hecho, se sabe que existen características muy propias entre un grupo y otro de un mismo grado, de una misma institución, y aun entre instituciones de la misma localidad, lo que exige que el docente considere dichos aspectos a la hora de ejecutar sus practicas pedagógicas.

La cultura dinamiza la estructura social que se transmite de unas generaciones a otras y es por ello que la socialización plena de los individuos debe hacerse desde el compromiso de educar y culturizar a todos sus miembros. El proceso educativo se mueve en un determinado marco sociocultural que es el vehículo para hacer cumplir sus funciones sociales que se dirigen a tres dimensiones fundamentales, a saber, preservar la cultura social, desarrollar la cultura social y promover la cultura social. Preservar la cultura social (garantiza la continuidad y cohesión que permite perdurar más allá de la vida de los miembros que la conforman). Desarrollar la cultura social (está en correspondencia con la

formación de personas críticas y creativas que generen nuevos conocimientos y den respuesta, desde un enfoque histórico cultural, a los problemas presentes y futuros transformando y enriqueciendo la sociedad). Promover la cultura social (la cultura que se va creando como una nueva cualidad a lo largo del proceso educativo y permita así que las nuevas actitudes, valores y patrones de conducta de la sociedad no la desestabilicen, sino que la potencien).

Por calidad de la educación entendemos el conjunto de propiedades inherentes al proceso formativo de las personas que se determinan a partir de las necesidades sociales y con el compromiso de todos los que se integran y asocian al mismo, buscando un aprendizaje transformador que permita a los sujetos que intervienen en él, crear, recrear, producir y aportar de forma consciente, equilibrada y eficiente los conocimientos, valores y capacidades, haciendo posible la construcción de un modelo social de cualidad superior.

Un desarrollo humano, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Obliga también a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos, de una manera distinta a la convencional. Del mismo modo, una teoría de las necesidades humanas para el desarrollo, debe entenderse justamente en esos términos: como una teoría para el desarrollo. El desarrollo no precisa necesariamente del crecimiento económico y el crecimiento no es lo mismo que el desarrollo. Los indicadores macroeconómicos no se refieren a las personas. Un proceso de desarrollo es mejor cuando mejora la calidad de vida de las personas y la calidad de vida depende de las posibilidades que tienen las personas de satisfacer adecuadamente las necesidades humanas fundamentales.

La creencia generalizada que las necesidades humanas tienden a ser infinitas y cambiantes a lo largo del tiempo, las culturas, tribus, subculturas y los espacios conlleva a un error conceptual que no distingue explícitamente entre NECESIDADES por un lado y SATISFACTORES para esas necesidades, por el otro. Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas, clasificables e invariables, es decir, las mismas en todas las culturas y en todos los períodos históricos. Lo que cambia son las formas o medios mediante los cuales las necesidades son satisfechas. Las NECESIDADES pueden clasificarse de acuerdo a dos criterios: Ontológico (SER, TENER, HACER, ESTAR) y Axiológico (SUBSISTENCIA, PROTECCIÓN, AFECTO, ENTENDIMIENTO, PARTICIPACIÓN, OCIO, CREACIÓN, IDENTIDAD, LIBERTAD)

Más allá de unos objetivos y funciones directamente vinculados a la verificación del aprendizaje, la evaluación educativa cumple otras funciones sociales, sin que muchas de ellas estén consideradas explícitamente en los currículos. Al entender la educación como un factor sinérgico para el desarrollo humano, la evaluación educativa se convierte en estrategia tanto para la inserción

y promoción profesional, laboral y social, como para reafirmar la personalidad en función de su propia identidad a partir del reconocimiento del otro, se convierte en factor “autoestima” y en dispositivo motivacional para que los individuos asuman proyectos de transformación personal. Tiene además una influencia directa sobre los comportamientos sociales, al reforzar la interiorización de los valores y objetivos que cada sociedad considera validos (Universidad Católica de Manizales, pág. 3).

La institución tiene el reto de asumir la evaluación con un enfoque de desarrollo humano no sólo en cuanto a la calidad de los satisfactores de la necesidad axiológica de entendimiento y sus respectivas necesidades ontológicas: SER (conciencia crítica, racionalidad, curiosidad, disciplina), TENER (maestros, métodos, políticas educacionales, políticas comunicacionales), HACER (investigar, analizar, interpretar), ESTAR (ámbitos de interacción formativa), sino otros como la subsistencia, protección, afecto, participación, ocio, identidad y libertad. Esta información da luces para el análisis del marco sociocultural del Colegio Simón Bolívar IED, para orientar sus funciones sociales, la incidencia en el bienestar y la preparación ideológica de l@s estudiantes, y visualizarla finalmente como agente de cambio o su agente promotor de desarrollo humano social sostenible en ambientes educativos de calidad como eje fundamental del PEI

En este punto de nuestra escritura investigativa, llegamos ha concluir que nuestra institución cuenta con una misión, visión, modelo pedagógico y SIE que guarda coherencia y orienta el desarrollo pedagógico con base en postulados muy acordes con el enfoque de la evaluación que la Especialización en Evaluación Pedagógica nos ha propuesto, y que evidenciamos claramente en la concepción evaluativa dialógica, formativa e integral del colegio.

Este análisis nos permite reconocer los fundamentos teóricos del PEI y su espíritu transformador en el campo de la evaluación; sin embargo, este ejercicio investigativo en nuestra institución revela que las prácticas de l@s docentes de la IED SIMÓN BOLÍVAR, en su mayoría se han estructurado en función de la evaluación, pero privilegiando la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores. Así lo confirman los resultados de la encuesta que muestran que las concepciones reales que orientan las prácticas evaluativas de l@s docentes corresponden a enfoques mayoritariamente instrumentales y memorísticos que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y el esfuerzo individuad.

Esto ha significado una reducción del proceso evaluativo al otorgarle el sentido de simple comparación de respuestas según correspondan o no a lo transmitido por l@s docentes. Es importante aquí mencionar, que hay un muy reducido grupo de maestros que le apuestan, mediante su quehacer individual, a

la evaluación formadora y dialógica, pero de ninguna manera es representativo. Lo que se evidencia es que prima la visión, la personalidad y el enfoque individual de cada docente con una marcada tendencia tradicionalista sobre la evaluación.

Del recorrido realizado hasta aquí, surge una situación problémica en concordancia con nuestro propósito: ¿Cómo hacer que l@s maestros de la IED SIMÓN BOLÍVAR en el marco de un modelo pedagógico dialogante hagan coincidir las concepciones con sus prácticas en el proceso evaluativo? Lo que sugiere que debamos enfocarnos ahora en el ¿cómo? Para ello nos adentraremos en la evaluación del aprendizaje. Hasta aquí, hemos examinado la relación del aprendizaje con el proceso pedagógico y las implicaciones evaluativas. Partimos de Vigostky (1979), para quien el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica, mediante un proceso en el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean. Daniel Stufflebam (1987), junto con Guba, acuña el término “Evaluación Contextual” para referirse a una evaluación que sirve para tomar decisiones necesarias, para una mejor realización de los objetivos de un programa educativo en curso y, como su nombre lo indica, le corresponde evaluar el conjunto de hechos, cosas o circunstancias que rodean el proceso educativo.

Dicha evaluación es, en cierta medida, una evaluación de tipo diagnóstica para descubrir las contradicciones entre los fines y los objetivos del programa y los efectos observados en éste. En general, define el medio en cuyas coordenadas hay que trabajar el programa educativo; describe por lo tanto las condiciones reales que caracterizan el medio, así como las posibilidades de su modificación y el sentido en que las orientaciones del programa pueden satisfacer las necesidades del medio.

La evaluación contextual sirve a las decisiones de planificación en función de las necesidades y condiciones reales. Su propósito es proporcionar información relevante y racional para la especificación de los objetivos y logros de un programa o de un proceso educativo. La evaluación debe entenderse como actividad crítica, herramienta primordial en la adquisición de los conocimientos y medio de aprendizaje. La evaluación debe estar al servicio del aprendizaje e intereses formativos de los estudiantes. Una buena evaluación debe ser en sí misma, medio de aprendizaje y expresión de los saberes, indicador de alcances y desarrollos de los procesos colectivos, pero sobre todo individuales.

La evaluación debe ser una oportunidad para que quienes aprenden algo, pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones y sus saberes. En ella se deben aprovechar las dudas, las inseguridades, las ignorancias, las confusiones si realmente hay intención de superarlas. También permite la expresión de los aciertos y seguridades sin el

temor de la nota y la calificación, abriendo el camino para avanzar en el descubrimiento y apropiación del pensamiento.

Eric Jensen (2004) en su texto, El cerebro, ¿cómo aprende mejor? afirma que la capacidad de aprender que tienen los seres humanos es ilimitada, debido a la infinita red de neuronas. Es necesario crear el ámbito necesario para pensar, plantear un desafío, desarrollar las emociones, y la atención focalizada sobre los objetos de conocimiento. Se debe crear muy bien el ámbito emocional, establecer unas relaciones interpersonales entre el alumno y el profesor, el ambiente físico del aula de clase y de la escuela, enseñar habilidades y destrezas de pensamiento, armar una organización y pensar sobre cómo pensar.

Cuando se habla de la evaluación del aprendizaje se espera que los docentes en su práctica asuman su propio estilo pedagógico, de manera que articulen su saber profesional, lo curricular y lo evaluativo en función de la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, lo que parece evidenciarse en las instituciones educativas es una serie de fracturas que afectan el desempeño docente y las posibilidades del estudiante para lograr aprendizajes realmente significativos. Si la evaluación no forma y no permite que aprendan aquellos que participan en ella, no debe formar parte de la educación, pues ésta es un recurso de formación y oportunidad de aprendizaje.

La responsabilidad docente consiste en garantizar que aquello que los estudiantes estudian, leen y aprenden merezca la pena de ser objeto de aprendizaje. Y la respuesta de los estudiantes, consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables de su propio aprendizaje, lo que implica asumir grandes cambios y retos que reformulen las prácticas educativas y pedagógicas; conlleva la revisión de las didácticas que permitan desarrollar los saberes y las competencias mediando entre los conceptos fundamentales, y las nociones y representaciones especificas del dominio cognitivo. Para Gimeno Sacristán el funcionamiento de la institución escolar reclama al profesor juicios de carácter sumativo sobre sus alumnos, del tipo de si pasan o no los mínimos establecidos, sobre si superan ciclos educativos, cursos y asignaturas o áreas. Mientras que a todos los profesores se les requiere una evaluación con esta función, el realizarla con fines formativos es una exigencia profesional no imprescindible para el funcionamiento del sistema escolar (Universidad Católica de Manizales, pág. 62).

Las estrategias y didácticas del aprendizaje adquieren aquí un papel preponderante en tanto que en la medida que movilicen el conocimiento de forma interactiva y significativa, el estudiante adquirirá la facilidad para dar razón del ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Para qué? y ¿Cómo? pues la pregunta es el método natural en la cotidianidad con la que permitimos la transferencia de información, independientemente de la trascendencia del tema. Una de las formas en las que pueden participar quienes aprenden, es trabajar sobre la base de un enfoque

problemico, en el que los estudiantes trabajen en grupo, acepten la responsabilidad de su propio aprendizaje, su evaluación y calificación; lo que da una forma de participación democrática. Seleccionar una apropiada estrategia para efectos del aprendizaje, garantizará que los estudiantes se vean en la necesidad de establecer nuevas relaciones de interpretación y creación del conocimiento que está en juego o que les propone el docente, que busque desarrollar procesos que no ponderen los resultados, sino que permitan observar paso a paso los avances y dificultades que presentan los estudiantes.

El juego en sus diversas presentaciones y creaciones se constituye en un importante elemento de aprendizaje que deja huella en las diferentes dimensiones del desarrollo humano, impulsando y motivando al cuerpo a relacionarse con una multiplicidad de imágenes ligadas a diferentes planos del pensamiento. El juego, además, permite reafirmar al mismo tiempo lo interno y lo externo, se une el caos y el orden para generar un ambiente propicio a la libertad de los pensamientos. “Los profesores debemos crear condiciones pedagógicas para que los conceptos y la metodología tengan un horizonte psicológico claro, es decir, que se suscite el conflicto socio-cognitivo, la reformulación de pre-teorías, y la confrontación de subjetividades e intenciones. La comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad promoverá así mismo la activación y afianzamiento de los principales procesos de aprendizaje.”Jairo Gómez (Lineamientos Curriculares en Ciencias Sociales).

Los procesos de aprendizaje deben diseñarse con base en las funciones del cerebro y de cómo éste procesa el conocimiento, como lo plantea Vigotsky (2003) “El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear con elementos de experiencias pasadas, nuevas formas y planteamientos.” El hombre no vive de repetir el pasado, por el contrario, es capaz de adaptarse a un mañana distinto cada día, donde su actividad creadora hace que se proyecte hacia el futuro.

El cerebro es un espacio de fantasía, es un órgano elaborador de información y productor de pensamiento e inteligencia, facultad que le permite hacer uso de la experiencia acumulada para resolver todo tipo de problemas cognitivos y cotidianos. A medida que el ser humano evoluciona, conserva estructuras antiguas creando comportamientos menos programados, se vuelve más propicio a ser modificado por experiencias de aprendizaje. El cerebro genera productos maravillosos como el almacenamiento de modelos completos en la memoria, que le permite analizar imágenes, sonidos, conceptos, conocimientos e ideas. Para enriquecer el proceso de aprendizaje, las acciones y estrategias deben ser planeadas para contribuir con el desarrollo del pensamiento basados en la capacidad de respuesta del cerebro según la especialidad de los hemisferios. El izquierdo operacionaliza procesos de información puntual,

detallada y en serie. El derecho procesa información en paralelo, de tipo analógico experimental, es panorámico y holístico, aunque pierde claridad en los detalles, se especializa en relaciones no lineales, por lo tanto es fuente de la creatividad, la imaginación y la fantasía.

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner propone que todas las inteligencias son importantes, pero que entenderlas y conocerlas nos permite fortalecer y explotar las habilidades de los estudiantes que han desarrollado unas más que otras comprendiendo así, que los estudiantes no aprenden todos de la misma manera y que por ello se debe reconocer la individualidad de cada uno de ellos para de esta manera orientar toda acción de aprendizaje. El problema persiste en tanto que el sistema escolar solo privilegia la inteligencia lógico – matemática y la lingüística desconociendo el papel de las demás.

El cerebro es pues, en gran medida, el resultado de un proceso biológico y genético apoyado en la experiencia y la cultura, potencializados por la enseñanza y el aprendizaje. La pedagogía como disciplina, para Flórez Ochoa (2000) es como un conjunto coherente de proposiciones que intentan sistemáticamente describir y explicar los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humanos. No es una disciplina unificada, ni suficientemente diferenciada de las demás ciencias sociales, cuyo objeto es también el hombre cultural, aunque no puede excluir sus relaciones con el hombre natural a través de la biología y la neurofisiología que también condicionan e influyen en el aprendizaje (Universidad Católica de Manizales, pág. 3).

Consideremos ahora otro aspecto de trascendental relevancia para el tema que nos convoca y empecemos con la siguiente cita de Grau (1995):

> *El docente debe ser un forjador de un sistema educativo flexible, con múltiples alternativas y ajustado a las necesidades del usuario. Un sistema más flexible y más centrado en las necesidades del usuario que en las exigencias de la institución. En una palabra, la finalidad básica de la acción docente consiste en diseñar entornos en los que la riqueza de las interacciones (docente-alumno, alumnos entre sí, alumno-contenido) posibilite la apropiación del conocimiento, el aprendizaje significativo sustantivo a nivel personal y socialmente relevante, y aquí la tecnología es entonces un componente esencial, ya sea como perspectiva orientada al saber hacer, como contenido y como recurso didáctico.*

La educabilidad es una capacidad inherente al hombre que le permite ser moldeable, ser educable y así, llegar a evolucionar dentro de su condición humana, su cultura y la búsqueda de su crecimiento; en tanto que la enseñabilidad es una cualidad propia del conocimiento que a partir de las bases que lo sustentan

permite ser transferido a través de estrategias propias inmersas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La educación no es simplemente la transmisión de información, como a simple vista de manera reduccionista se podría definir; ella implica un entramado de teorías y conocimientos pedagógicos, didácticos, evaluativos, psicológicos, tecnológicos, sociales, políticos, experienciales y culturales presentes en las prácticas escolares, dominados principalmente por el docente, profesional en este campo y que no deben estar desligados del desarrollo humano.

Dichos conocimientos se ponen en juego en cualquier situación educativa y de formación, adaptando de esta manera los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las necesidades y contextos específicos sobre criterios claros que permitan la flexibilidad y el acercamiento al manejo del mundo del conocimiento a través de acuerdos en un permanente diálogo de representaciones, percepciones, valores y transformaciones, de oportunidades, el deseo de saber y el dominio que se pueda llegar a tener sobre un saber determinado haciendo de la labor pedagógica del docente una experiencia única y enriquecedora para los involucrados en la misma , a su vez afectada por la emergente sociedad de la información que establece normas, pautas, referentes y contenidos fundamentales en el horizonte educativo. Se aprecian además enormes cambios culturales, avances científicos y tecnológicos y sin lugar a dudas en todos los campos del saber, concepciones de hombre, sociedad, arte, y expresión.

Las comunidades pierden mucho su sentido social debido a que los sujetos cada vez piensan más en su propio beneficio e interés que en el desarrollo y enriquecimiento de la comunidad a la que pertenecen. Por lo cual es necesario repensar el concepto mismo de sociedad y comunidad que como su etimología lo indica significa común unión. Es imperativo también crear pactos entre la sociedad y los individuos que beneficien especialmente los aspectos políticos y culturales. Todos estos aspectos hacen menos sencilla, pero también más creativa y diversificada, la formación y el proceso de socialización de las nuevas generaciones de estudiantes. Paralelamente, este nuevo orden social, complica radicalmente la misión, la visión, los fundamentos, las condiciones, las necesidades, los métodos, las didácticas y pedagogías de la escuela de la era contemporánea e industrial como anota Arruti (1985, pág. 18) en su obra Tecnología y Cambio Social-Medios Audiovisuales- “una enseñanza sin profesores a base sólo de técnicas, acabaría por no ser enseñanza, por no ser nada. Mostraría recetas, pero jamás saberes. Y sería incapaz de moldear la mentalidad de un nuevo creador “, afirmación esta que bien podría ser compartida también por Cárdenas quien en sus sesiones de clase en el programa de la Especialización en Docencia del Español como Lengua Propia de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, en repetidas ocasiones ha manifestado que “estas

nuevas herramientas no pueden en ningún momento reemplazar la figura del maestro".

Bajo este nuevo contexto el rol docente en general, necesariamente se transforma porque como afirma Pons (1996) "hoy no resulta suficiente pedirle al profesor únicamente estar informado... Al profesor le pedimos otras cosas, tales como fomentar la convivencia; la participación, la cooperación, la autonomía del alumno, la autocrítica, la ética, la reflexión. Expresiones que suelen identificar modelos docentes que otorgan a los profesores el papel de agentes de cambio e innovación educativa ". En este nuevo ámbito tiene incidencia como destaca Gento (1996):

> El papel del maestro-educador, como auténtico líder pedagógico, implica asumir funciones que supongan una contribución a la utilización del conocimiento y de los recursos tecnológicos al servicio de intereses supremos que, basados en el desarrollo de los valores, contribuyan al mejoramiento sostenible de los seres humanos y de los grupos sociales. El énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración.

Por todo lo expuesto a lo largo de este escrito la evaluación sustentada, estructurada y diseñada adecuadamente se convierte en la mejor aliada del docente y del estudiante en el momento de retroalimantar cada acción educativa, ya que permite al docente darse a la tarea de identificar con cuál estrategia funciona cada alumno en el aprendizaje de aspectos cruciales de su saber, para proponer ayudas y sugerir preguntas o contra ejemplos complementarios que contribuyan a que el estudiante autorregule su aprendizaje y avance creativamente hacia encrucijadas. En síntesis, si realmente queremos determinar la calidad de la educación es necesario evaluar con calidad los procesos educativos. De los resultados de esta evaluación depende la acción pedagógica de todas las personas involucradas: estudiantes, alumnos, directivos, padres y la comunidad en general, ya que la escuela, el colegio debe contribuir a su desarrollo.

Frente a la pregunta que nos reúne en este escrito y que se interesa por materializar la unidad de criterio entre el PEI, el modelo pedagógico dialogante y las prácticas de los docentes en el proceso evaluativo, hemos desarrollado la siguiente propuesta apoyada en una serie de estrategias evaluativas. Dado que como se había dicho antes, los docentes de la IED Simón Bolívar conocen el contenido del PEI, y de acuerdo con los hallazgos, este documento ofrece una visión acorde con lo que se espera sea la evaluación actualmente.

La evaluación en el modelo dialogante debe abordar tres dimensiones humanas, así como describir y explicar el nivel de desarrollo de un momento

contextual (contexto, historia personal, social y familiar). La evaluación también es intersubjetiva, lo cual indica la participación del estudiante, los docentes y los compañeros. Es así como se evalúa el potencial gracias a la mediación para convertirse en desarrollo real. Varios principios se suman a esta labor pedagógica resaltando: La integralidad, La generalidad, La profundidad, La contextualización, La transversalidad y El desarrollo.

La evaluación debe partir de la realidad de los actores que intervienen en ella en estrecha relación con la misión institucional, el currículo, la epistemología, la didáctica y la pedagogía. El marco de aprendizaje significativo orienta las estrategias dentro de la pedagogía dialogante. El papel de la evaluación es valorar el nivel alcanzado en cada una de las dimensiones acorde con los propósitos señalados en cada ciclo. Se considerará competencias, desempeños, capacidades y procesos por medio de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación con actividades de mejoramiento, profundización, nivelación y revisión.

Se hace necesario que los docentes realicen su propio banco de estrategias de evaluaciones que contenga experiencias significativas para los niños, que surjan de sus necesidades, intereses y expectativas, enmarcadas dentro del contexto real de la escuela y la vida cotidiana. Para estimular y promover el aprendizaje en los estudiantes desde la evaluación, además de una profunda reflexión sobre la pedagogía que esta encierra, es necesario diseñar, planear y ejecutar un conjunto de actividades sistemáticas que involucren al maestro y al alumno, esto es, proponer estrategias novedosas y funcionales.

Al planear una estrategia es básico plantearnos unos propósitos, para cuyo logro debemos organizar actividades que al combinarlas adecuadamente con diversos recursos y materiales se pueden desarrollar en forma sistemática y en un tiempo determinado. A medida que se van ejecutando, las podemos ir evaluando para mejorarlas. La acertada elección de una estrategia permitirá a unos y otros decidir y comprometerse en aquello que se ha escogido, asumir responsabilidades, ser protagonistas de sus propios aprendizajes, ser democráticos y proyectarse en el tiempo, planificando las acciones y aprendizajes.

Si nosotros como maestros planificamos de antemano la estrategia será con base en las necesidades detectadas. La planeación trazada podría ser modificada sin que para ello se pierdan los objetivos propuestos. Las estrategias que se van programando deberán relacionarse, complementarse o ampliarse de manera que su totalidad se constituya en una red de situaciones de aprendizaje sobre la que los docentes, a lo largo del año escolar, van avanzando como evaluadores. Las estrategias podrán realizarse durante el año y otras en momentos muy definidos.

A manera de ilustración se propusieron y desarrollaron las siguientes estrategias entre otras planeadas: (ver Anexo C. Estrategias de evaluación) Expedición pedagógica tomada como estrategia de evaluación y en forma consustancial de aprendizaje, en la que se parte de una disyuntiva, entre sacar a la escuela para la ciudad o entrar la ciudad a la escuela. Esta segunda opción, es más acorde con una “Pedagogía contextualizada”, al plantearse la necesidad de que la pedagogía debe abrirse a lo que vive el ciudadano, los “mundos de la vida”, tan complejos y contradictorios como los de la institución educativa. Por lo que se decide realizar recorridos por parte de los estudiantes con el apoyo de sus docentes a uno o más escenarios educativos y culturales de la ciudad, con el fin de desarrollar, complementar y en éste caso contrastar lo aprendido en las aulas sobre temas correspondientes a una o más áreas del currículo. Este proceso generador de reflexión debido a la tensión entre lo que se aprende en las aulas y lo que es la realidad, se convierte en una excelente estrategia evaluativa conducente a que el estudiante establezca “claves pedagógicas” propias del mundo de la ciudad, escenario donde la sociedad está estructurándose permanentemente, con la emergencia continua de ritos y prácticas que promuevan la formación y los aprendizajes significativos para la vida de los sujetos versus los ámbitos académicos formales.

En la misma perspectiva de estrategias evaluativas que también conducen a aprendizajes significativos tenemos el tangram que representa gran importancia para el desarrollo del sentido espacial, enriqueciendo la imaginación geométrica. Así mismo, como ejercicio de evaluación para establecer magnitudes, perímetros, giros y ángulos entre otros, que permitan dar soluciones a situaciones problemicas relacionadas con la organización y el uso del espacio.

Otra estrategia evaluativa es Tómate la palabra, que busca identificar el nivel de desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas individuales y colectivas mediante actividades didácticas de enseñanza de la lengua materna, las cuales buscan de manera progresiva dotar de herramientas y destrezas lingüísticas a los estudiantes a través de ejercicios orales como presentaciones, exposiciones, debates, paneles, foros, obras teatrales, etc. En la parte escrita, se inicia con las claves más sencillas para organizar las ideas y de esta manera expresar el pensamiento en la creación de textos sencillos y, gradualmente, se implementa la producción de textos más complejos como el ensayo, el artículo y la reseña entre otros. La obtención de resultados en esta estrategia exige una continua y permanente retroalimentación entre el docente y los estudiantes sobre sus desempeños. Por consiguiente esta propuesta se desarrollará en diferentes etapas en nuestra institución, a saber:

1. Realizar una reflexión retomando nuestro PEI a través de talleres y charlas que ilustren a los docentes la estrecha relación que existe entre el desarrollo

humano, la educación, la pedagogía y los procesos evaluativos en una jornada pedagógica.

2. Socializar en plenaria los hallazgos obtenidos en nuestra escritura investigativa.

3. Presentar la propuesta.

4. Recoger los acuerdos y Realizar un taller sobre diseño de estrategias evaluativas.

A manera de conclusión afirmamos que el desarrollo de esta investigación nos permitió clarificar conceptos en evaluación, metodología, didáctica, y pedagogía en las prácticas cotidianas dentro y fuera del aula de clase, ya que todo proceso de enseñanza y aprendizaje está enmarcado en un modelo pedagógico. En esta dirección nuestra propuesta es coherente con el modelo institucional porque busca establecer un cambio de paradigma y actitud del docente frente a la evaluación como campo generador de inquietudes en una permanente retroalimentación entre el estudiante y el docente, lo que se reflejará en el desarrollo de los estudiantes y abre el camino a una cultura evaluativa que beneficie a la comunidad y a la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arruti, A. M. (1985). *Tecnología y Cambio Social. Medios Audiovisuales,* (145), p.p. 18-20

Abraham (1986). Currículo, poder y control en América Latina. PIIE. Santiago de Chile, COLOM, Antoni. La Filosofía de la Posmodernidad, en Después de la Modernidad, nuevas filosofías de la educación. Paidós. Barcelona, 1994.

Barrantes, Esteban (2001) La Evaluación por Competencias: ¿Un Asunto Educativo? Revista Educación y Cultura.

Barragán, Elizondo Fernando. La evaluación educativa.

Bustamante, Guillermo. La evaluación, La innovación en la escuela, IDEP, marzo de 1999.

Duarte, Diana María - HERRERA Sara María, SIERRA Clara Stella, (2000) Evaluación: Tradiciones y retos, Editorial Javegraf, Bogotá.

Escolano Benito, A. (1996). *Maestros de ayer, maestros del futuro.* Vela Mayor, año III (9), p.p. 41-48.

Flórez Ochoa, Rafael. Evaluación pedagogía y cognición. Mc Graw Hill 2000. Módulo No. 3. Página No. 3. Documento institucional del programa de especialización en evaluación pedagógica. Universidad Católica de Manizales.

Foucault , Michel. (1976). Vigilar y Castigar (Siglo Veintiuno, editores. p.189-198).

Gento, S. (1996). *El maestro ante la tecnología.* Vela Mayor, año III (9), 73-79.

Grau, J. (1995). *Tecnología y Educación.* Buenos Aires: Fundec.

Harasim, L. y otros. *Redes de Aprendizaje.* Barcelona: Gedisa.

Hernández, Gerardo, Paradigmas en Psicología de la Educación. Editorial Paidos. Documento institucional del programa de especialización en evaluación pedagógica. Universidad Católica de Manizales. Descripción del paradigma conductista y sus aplicaciones e implicaciones educativas. Modulo No. 3. Modulo No. 3, Documento institucional del programa de especialización pedagógica, Universidad Católica de Manizales.

Hidalgo, Hugo, Planes de desarrollo Cultural y Educativo. Ponencia en el III Congreso Iberoamericano y del Caribe sobre Gestión Cultural.

Hernán Escobedo, David. Publicado en l revista Educación y Cultura de marzo de 1996.

Jaegier, Werner (1997) Concepto de Cultura. Tomado de Los ideales de la cultura griega. Educación. De la cultura económica. 3ra. reimpresión. Bogotá.

Lavin, Sonia (1996). Desarrollo humano y educación. Tomado de Educación y desarrollo humano en América Latina y el Caribe. Ed. Guadalupe, Bogotá.

Latorre, Helena y Suarez, Pedro Alejandro. "Cuestionamientos a la Evaluación Escolar". Tomado de "La evaluación escolar como mediación: enfoque sociocrítico". Modulo No. I. Epistemología de la Evaluación. P 70-77. Documento institucional del programa de Especialización en Evaluación Pedagógica. Universidad Católica de Manizales.

Manfred, Max-Neef, Elizalde, Antonio y Hoppenhayn, Martín. Desarrollo a Escala Humana.

Mitrece de Lalorenzi, Myriam. Significado referencial y connotativo de la noción de evaluación pedagógica en la comunidad.

Padilla Eduardo – Rodríguez Oscar y otros. (2008). Globalización y Educación Superior: Un reto en la formación del docente universitario. Capítulo 2: Sociedad de la información y la educación. Bogotá, Colombia. Editorial Bonaventuriana.

Pérez, González Olga Lidia – Portuondo, Padrón Roberto, (1997) Evolución Histórica en las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje, Vol. 2, No. 3, Universidad de Camagüe de Cuba. SKINNER C, Psicología de la Educación. Universidad de Nueva York. Unión tipográfica. Editorial Hispanoamericana. Biblioteca Clásica y moderna de la educación.

Pons, J. (1996). Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Aula 95,* Cedecs.

Rey, Germán. Cultura y desarrollo humano: unas relaciones que se trasladan.

Rebelión, En internet en: http//www.rebelión.org/noticiaph?id=53792&titular= "la existencia- de –una-gramática-universal-innata-es apenas discutible.

Una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica Aula 95,* Cedecs.

Unesco (1996): La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana-UNESCO.

Universidad Católica de Manizales Documento institucional del programa de especialización en evaluación pedagógica. Ed. Paidos. Descripción del paradigma conductista y sus aplicaciones e implicaciones educativas. Modulo No. 3.

Universidad Católica de Manizales. Modulo No. 3, Documento institucional del programa de especialización Pedagógica.

Universidad Católica de Manizales (1987) Metodología de la evaluación" Documento institucional del programa de especialización en evaluación pedagógica.

http/www.monografias.com- Pedagogía Dialogante.

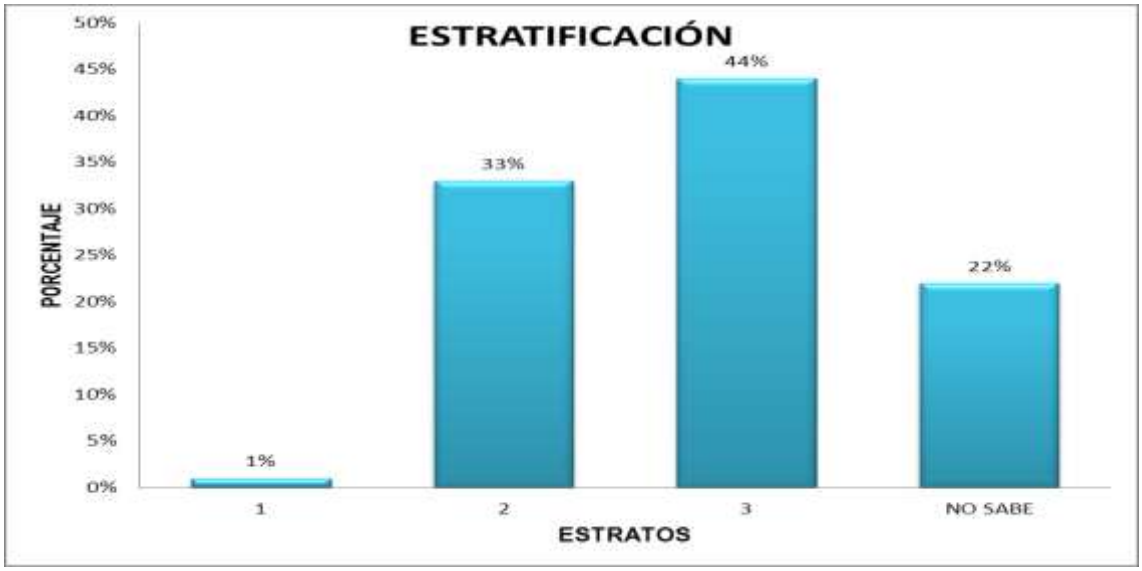
ANEXOS

“COLEGIO “SIMÓN BOLÍVAR”

INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL

“DESARROLLO HUMANO SOCIAL SOSTENIBLE EN AMBIENTES EDUCATIVOS DE CALIDAD”

ESTRATIFICACION	
ESTRATO 1	1%
ESTRATO 2	33%
ESTRATO 3	44%
NO SABE	22%



Gráfica 1. Estratificación

TIPO VIVIENDA	
CASA	69%
APARTAMENTO	26%
HABITACION FAMILIAR	3%
POBREZA EXTREMA	2%

Gráfica 2. Tipo de vivienda

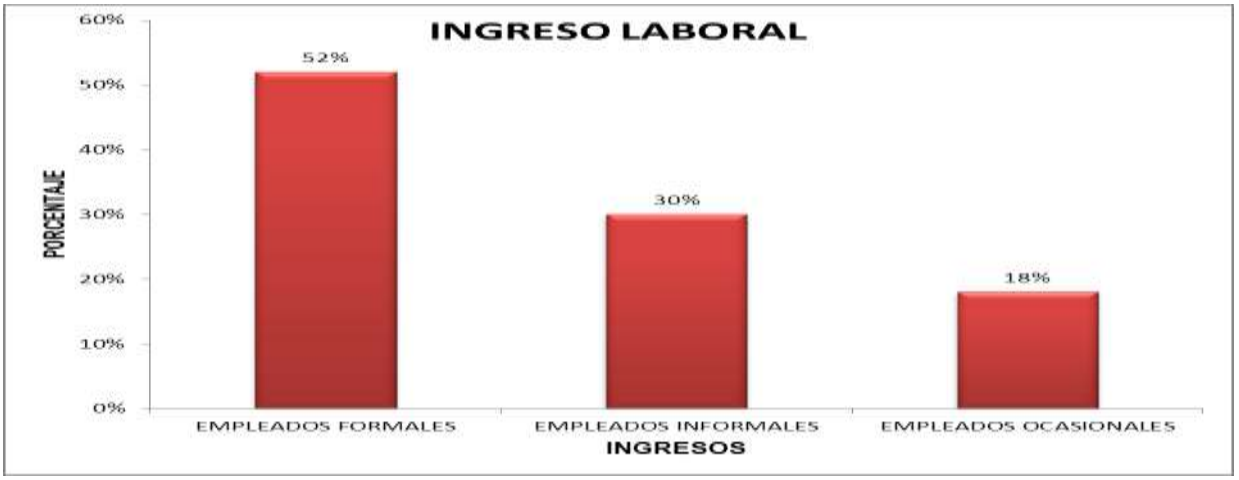
CLASE DE VIVIENDA	
CASA PROPIA	29%
CASA CON DEUDA	18%
OCUPANTE DE HECHO	2%

Gráfica 3. Clase de vivienda

CONVIVENCIA	
PADRES	42%
MAMA	33%
PAPA	23%
ABUELOS	2%

Gráfica 4. Convivencia

INGRESO LABORAL	
EMPLEADOS FORMALES	52%
EMPLEADOS INFORMALES	30%
EMPLEADOS OCASIONALES	18%



Gráfica 5. Ingreso laboral

Anexo A. Diagnóstico

¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas de la Institución Educativa Simón Bolívar?

A continuación encontrará algunas afirmaciones. Léalas detenidamente tan rápido como pueda. Marque en las casillas numéricas para cada afirmación con una X según las siguientes opciones

1 completamente de acuerdo 2 De acuerdo 3 Inseguro 4 En desacuerdo 5 Completamente en desacuerdo

#	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5
1	Evaluar es simplemente calificar	5	20	0	60	15
2	Evaluar es valorar lo que hacen los estudiantes	75	25	0	0	0
3	Evaluar es medir es comparar, es determinar el valor cuantitativo de algo	15	50	5	30	0
4	Evaluar es valorar, es emitir un juicio valorativo	70	30	0	0	0
5	Evaluó para determinar, establecer, constatar lo aprendido por los estudiantes	60	20	0	20	0
6	La evaluación permite valorar los logros alcanzados por los estudiantes, así como identificar sus dificultades	80	20	0	0	0
7	la evaluación me permite retroalimentar al estudiante y reorientar las estrategias de enseñanza	90	10	0	0	0
8	La evaluación permite determinar la actitud del estudiante hacia el estudio	60	20	20	0	0
9	La evaluación permite establecer la constancia del estudiante en el estudio	40	40	20	0	0
10	Mediante la evaluación establezco el dominio del tema o materia por parte del estudiante	25	35	30	10	0
11	Al estudiante se le debe evaluar las prácticas y trabajos extra aula	75	25	0	0	0
12	El trabajo en equipo se debe evaluar a los estudiantes	60	30	0	10	0
13	Las pruebas y exámenes son los medios para evaluar los estudiantes	20	35	10	20	15
14	Los valores mostrados por los estudiantes en el aula se deben tener en cuenta para la evaluación	75	25	0	0	0
15	La dedicación y esmero personal de los estudiantes en las tareas solicitadas se debe tener en cuenta en la evaluación	90	10	0	0	0
16	El trabajo individual es lo fundamental en el proceso evaluativo	40	30	0	20	10
17	La importancia de la evaluación está en función del	100	0	0	0	0

	empleo que se desea hacer de la misma posteriormente					
18	Los roles de evaluador y evaluado pueden coincidir en las mismas personas.	40	35	25	0	0
19	En el proceso evaluativo de una actividad, objeto o producto, los evaluadores deben ser distintos a las personas evaluadas	30	20	20	20	10
20	En el proceso evaluativo los evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.	70	25	5	0	0
21	La evaluación sirve para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir	60	40	0	0	0
22	La evaluación se hace a través de la recogida continua y sistemática de datos, del proceso de aprendizaje del estudiante y de la eficacia del docente	90	10	0	0	0
23	Se debe hacer la valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para un aprendizaje o para la consecución de unos objetivos.	20	10	0	45	25
24	La Evaluación se debe hacer teniendo como referencia el propio sujeto	10	10	20	40	20
25	En la evaluación se comparan los resultados de un proceso educativo con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización deseables	60	40	0	0	0
26	En el proceso evaluativo el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado	70	30	0	0	0
27	La evaluación transmite la idea de finalización de una etapa o ciclo; se asocia con frecuencia la evaluación con la conclusión de un proceso	30	30	10	20	10
28	La evaluación adquiere un rol para retroalimentación de los procesos de planificación, la toma de decisiones sobre la ejecución y el desempeño de los programas y proyectos.	75	25	0	0	0
29	La evaluación orienta la toma de decisiones hacia la mejora de los procesos	100	0	0	0	0

Resultados obtenidos de la aplicación de la “Escala para determinar las concepciones y prácticas evaluativas de l@s docentes de la Institución Educativa Simón Bolívar”

El cuestionario utilizado pretende establecer las concepciones y prácticas evaluativas de l@s docentes de la Institución Educativa Simón Bolívar, en cuanto a:

1- Qué es evaluar?

2- Para qué evaluar?

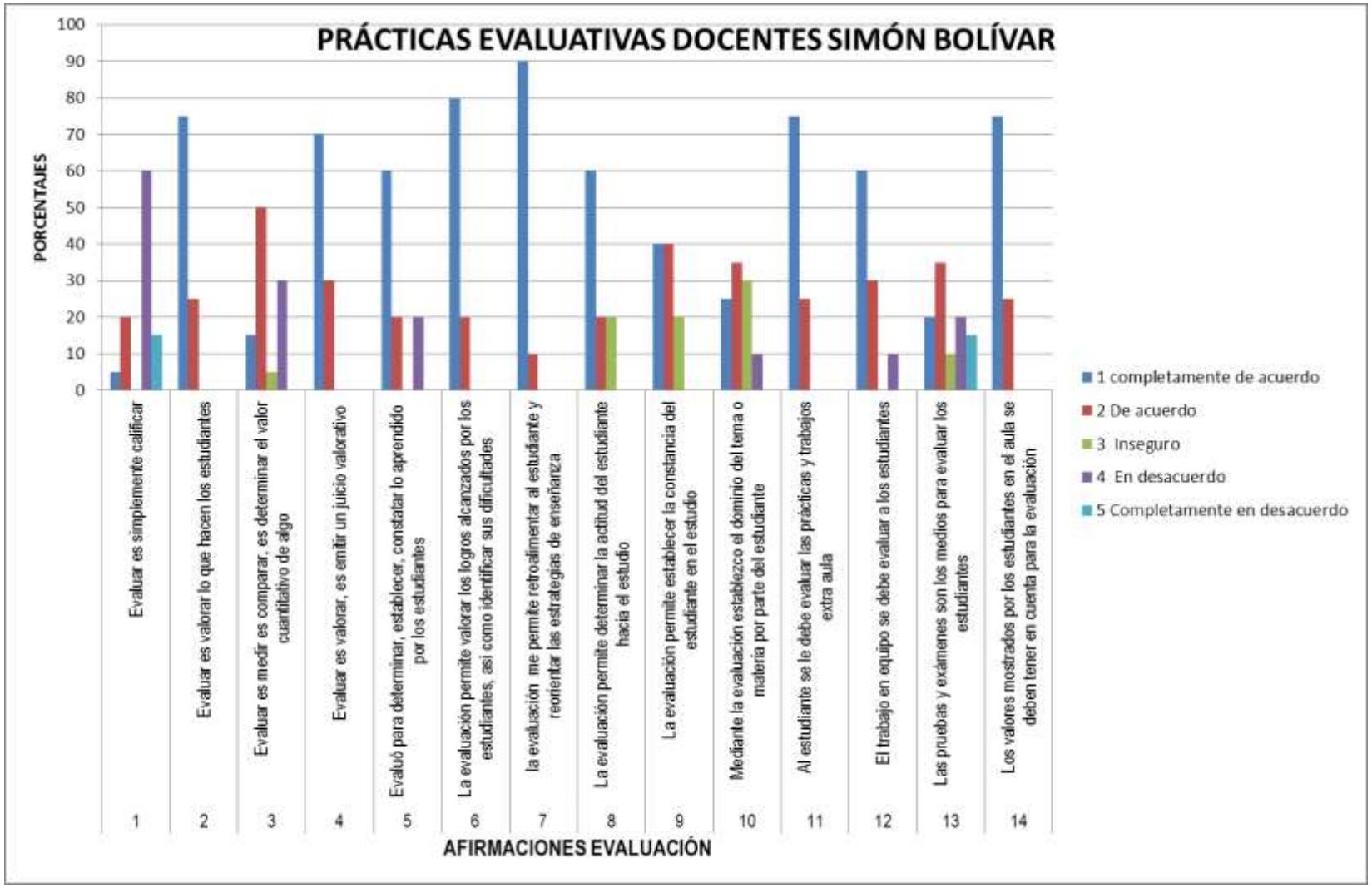
3- Qué evaluar?

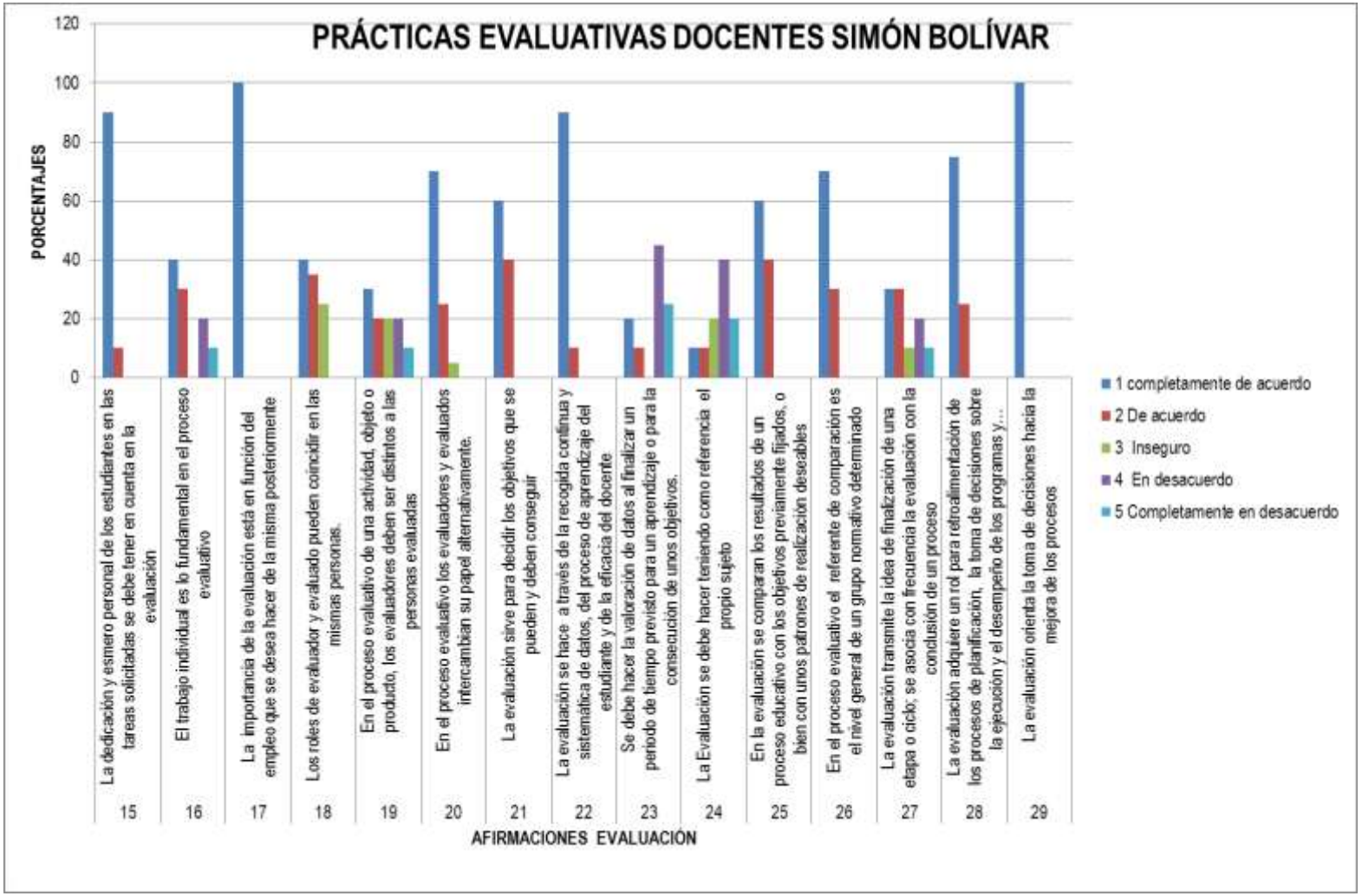
4- Cómo evaluar?

5- Quién evalúa?

6- Cuándo evaluar?

7- Dónde evaluar?


PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES SIMÓN BOLÍVAR
PORCENTAJES
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
Evaluar es simplemente calificar
Evaluar es valorar lo que hacen los estudiantes
Evaluar es medir es comparar, es determinar el valor cuantitativo de algo
Evaluar es valorar, es emitir un juicio valorativo
Evaluó para determinar, establecer, constatar lo aprendido por los estudiantes
La evaluación permite valorar los logros alcanzados por los estudiantes, asi como identificar sus dificultades
la evaluación me permite retroalimentar al estudiante y reorientar las estrategias de enseñanza
La evaluación permite determinar la actitud del estudiante hacia el estudio
La evaluación permite establecer la constancia del estudiante en el estudio
Mediante la evaluación establezco el dominio del tema o materia por parte del estudiante
Al estudiante se le debe evaluar las prácticas y trabajos extra aula
El trabajo en equipo se debe evaluar a los estudiantes
Las pruebas y exámenes son los medios para evaluar los estudiantes
Los valores mostrados por los estudiantes en el aula se deben tener en cuenta para la evaluación
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
AFIRMACIONES EVALUACIÓN
1 completamente de acuerdo
2 De acuerdo
3 Inseguro
4 En desacuerdo
5 Completamente en desacuerdo



Gráfica 6. Prácticas evaluativas docentes Simón Bolívar

“COLEGIO “S IMÓN BOLÍVAR”
INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL

“DESARROLLO HUMANO SOCIAL SOSTENIBLE EN AMBIENTES EDUCATIVOS DE CALIDAD”

¿Cuáles son las concepciones y prácticas evaluativas de la Institución Educativa Simón Bolívar?

El siguiente cuestionario no tiene ninguna nota, no hay respuestas correctas ni incorrectas, y por lo tanto no tiene consecuencias

A continuación encontrara algunas afirmaciones. Léalas detenidamente tan rápido como pueda. Marque en las casillas numéricas para cada afirmación con una X según las siguientes opciones.

1 Completamente de acuerdo 2 De acuerdo 3 Inseguro 4 En desacuerdo 5 Completamente en desacuerdo

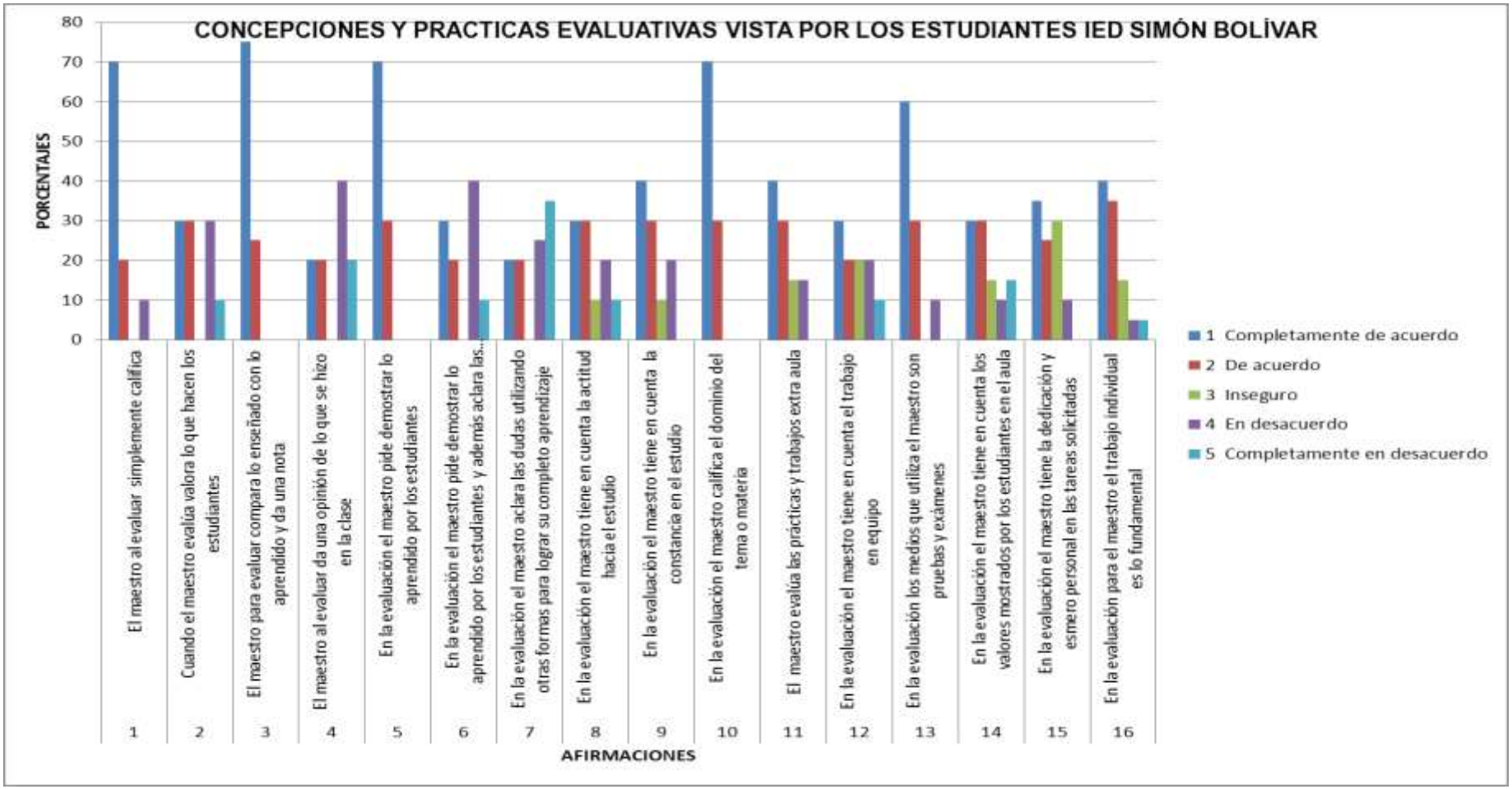
#	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5
1	El maestro al evaluar simplemente califica	70	20	0	10	0
2	Cuando el maestro evalúa valora lo que hacen los estudiantes	30	30	0	30	10
3	El maestro para evaluar compara lo enseñado con lo aprendido y da una nota	75	25	0	0	0
4	El maestro al evaluar da una opinión de lo que se hizo en la clase	20	20	0	40	20
5	En la evaluación el maestro pide demostrar lo aprendido por los estudiantes	70	30	0	0	0
6	En la evaluación el maestro pide demostrar lo aprendido por los estudiantes y además aclara las dudas.	30	20	0	40	10
7	En la evaluación el maestro aclara las dudas utilizando otras formas para lograr su completo aprendizaje	20	20	0	25	35
8	En la evaluación el maestro tiene en cuenta la actitud hacia el estudio	30	30	10	20	10
9	En la evaluación el maestro tiene en cuenta la constancia en el estudio	40	30	10	20	0
10	En la evaluación el maestro califica el dominio del tema o materia	70	30	0	0	0
11	El maestro evalúa las prácticas y trabajos extra aula	40	30	15	15	0
12	En la evaluación el maestro tiene en cuenta el trabajo	30	20	20	20	10

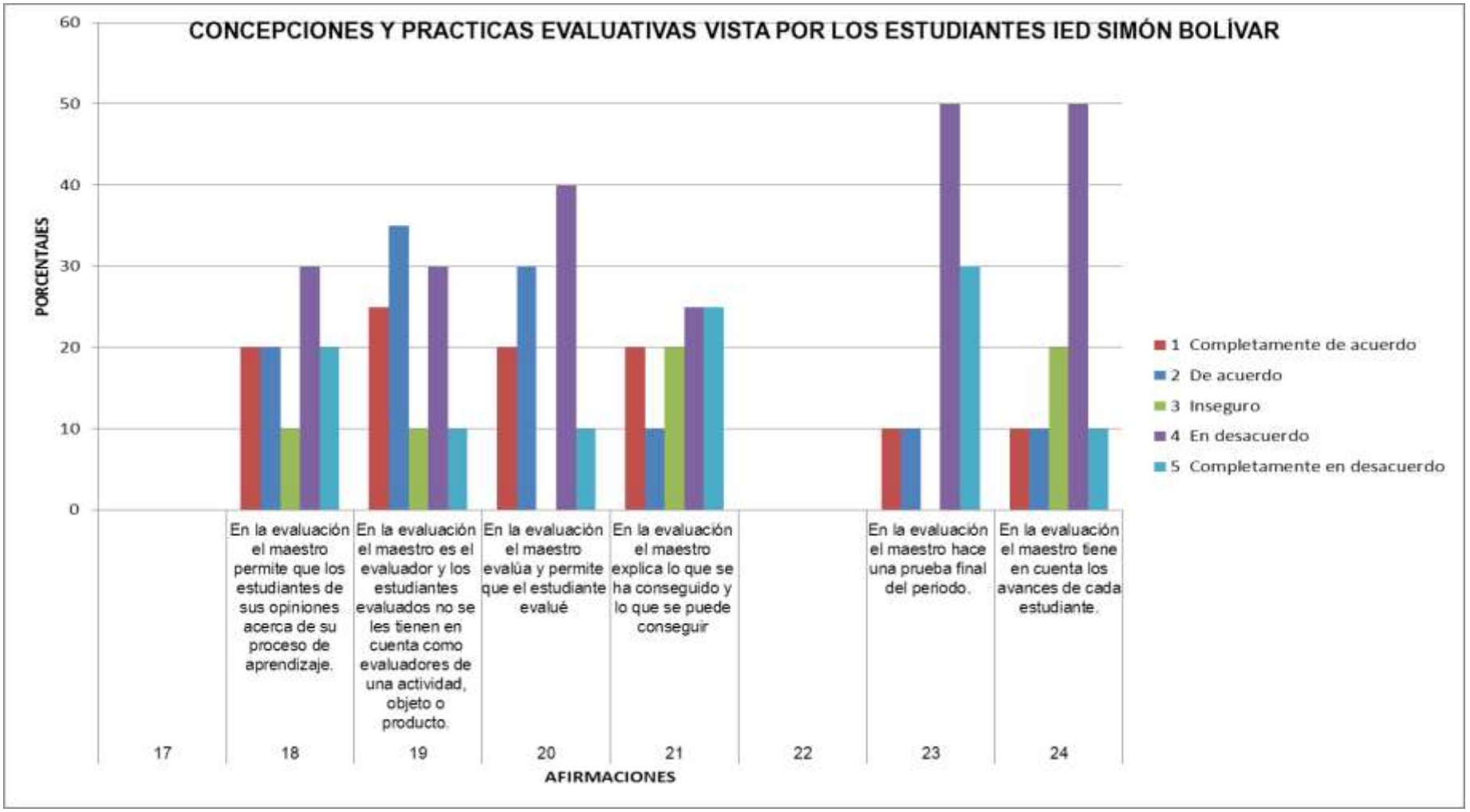
	en equipo					
13	En la evaluación los medios que utiliza el maestro son pruebas y exámenes	60	30	0	10	0
14	En la evaluación el maestro tiene en cuenta los valores mostrados por los estudiantes en el aula	30	30	15	10	15
15	En la evaluación el maestro tiene la dedicación y esmero personal en las tareas solicitadas	35	25	30	10	0
16	En la evaluación para el maestro el trabajo individual es lo fundamental	40	35	15	5	5
17						
18	En la evaluación el maestro permite que los estudiantes de sus opiniones acerca de su proceso de aprendizaje.	20	20	10	30	20
19	En la evaluación el maestro es el evaluador y los estudiantes evaluados no se les tienen en cuenta como evaluadores de una actividad, objeto o producto.	35	25	10	30	10
20	En la evaluación el maestro evalúa y permite que el estudiante evalué	30	20	0	40	10
21	En la evaluación el maestro explica lo que se ha conseguido y lo que se puede conseguir	10	20	20	25	25
22						
23	En la evaluación el maestro hace una prueba final del periodo.	10	10	0	50	30
24	En la evaluación el maestro tiene en cuenta los avances de cada estudiante.	10	10	20	50	10

Resultados obtenidos de la aplicación de la "Escala para determinar las concepciones y prácticas evaluativas de l@s docentes de la Institución Educativa Simón Bolívar" vista por los estudiantes

El cuestionario utilizado pretende establecer las concepciones y prácticas evaluativas de l@s docentes de la Institución Educativa Simón Bolívar, en cuanto a:

1- Qué es evaluar?
2- Para qué evaluar?
3- Qué evaluar?
4- Cómo evaluar?
5- Quién evalúa?
6- Cuándo evaluar?
7- Dónde evaluar?


CONCEPCIONES Y PRACTICAS EVALUATIVAS VISTA POR LOS ESTUDIANTES IED SIMÓN BOLÍVAR
PORCENTAJES
80
70
60
50
40
30
20
10
0
El maestro al evaluar simplemente califica
Cuando el maestro evalúa valora lo que hacen los estudiantes
El maestro para evaluar compara lo enseñado con lo aprendido y da una nota
El maestro al evaluar da una opinión de lo que se hizo en la clase
En la evaluación el maestro pide demostrar lo aprendido por los estudiantes
En la evaluación el maestro pide demostrar lo aprendido por los estudiantes y además aclara las...
En la evaluación el maestro aclara las dudas utilizando otras formas para lograr su completo aprendizaje
En la evaluación el maestro tiene en cuenta la actitud hacia el estudio
En la evaluación el maestro tiene en cuenta la constancia en el estudio
En la evaluación el maestro califica el dominio del tema o materia
El maestro evalúa las prácticas y trabajos extra aula
En la evaluación el maestro tiene en cuenta el trabajo en equipo
En la evaluación los medios que utiliza el maestro son pruebas y exámenes
En la evaluación el maestro tiene en cuenta los valores mostrados por los estudiantes en el aula
En la evaluación el maestro tiene la dedicación y esmero personal en las tareas solicitadas
En la evaluación para el maestro el trabajo individual es lo fundamental
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
AFIRMACIONES
1 Completamente de acuerdo
2 De acuerdo
3 Inseguro
4 En desacuerdo
5 Completamente en desacuerdo



Gráfica 7. Concepciones y prácticas evaluativas vista por los Estudiantes IED Simón Bolívar

Anexo B. Culturas urbanas y desarrollo humano

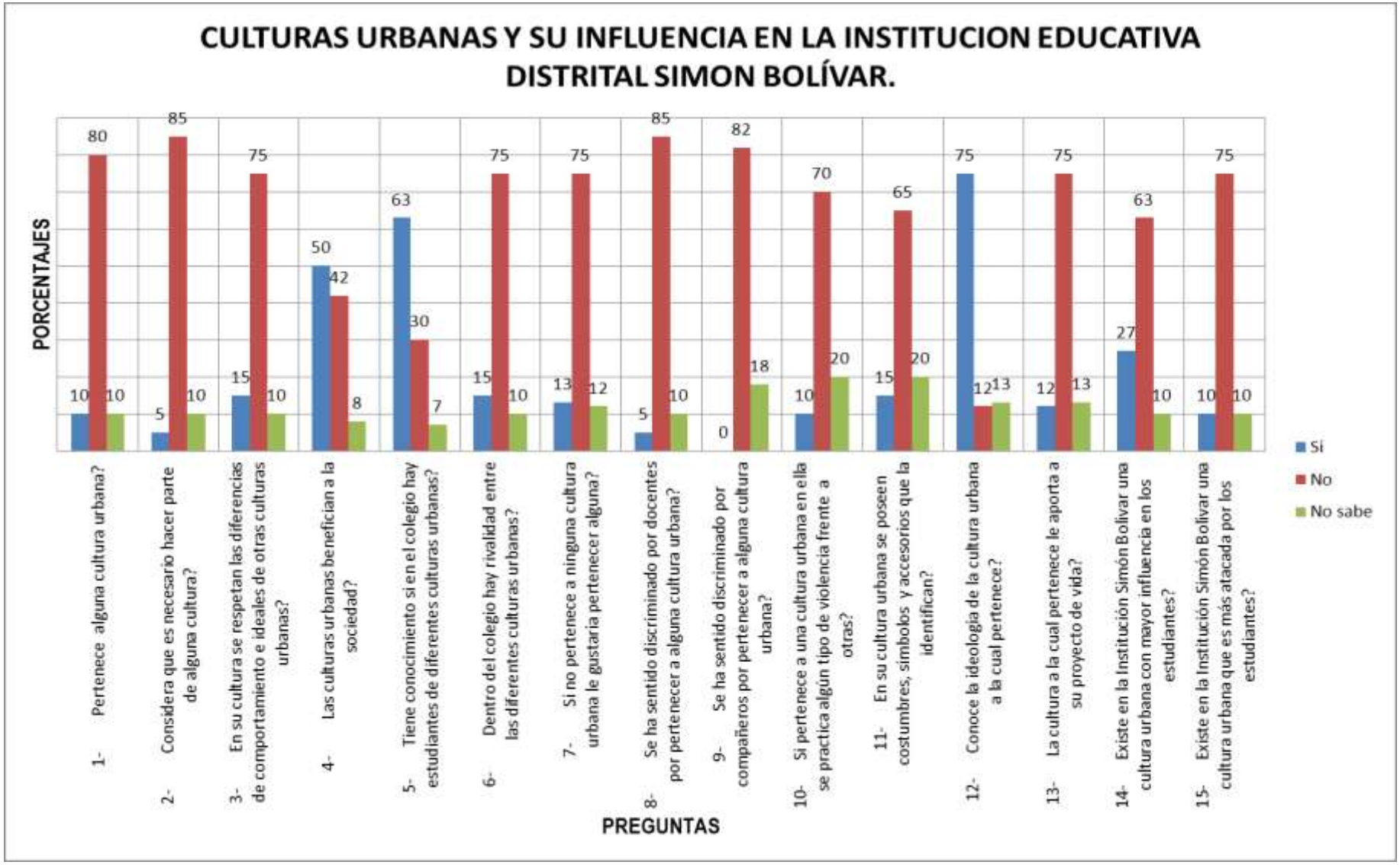
“COLEGIO “SIMÓN BOLÍVAR”
INSTITUCION EDUCATIVA DISTRITAL

“DESARROLLO HUMANO SOCIAL SOSTENIBLE EN AMBIENTES EDUCATIVOS DE CALIDAD”

CULTURAS URBANAS Y SU INFLUENCIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL SIMÓN BOLÍVAR
ENCUESTA
El siguiente cuestionario no tiene ninguna nota, es de carácter confidencial y por lo tanto no tiene consecuencias
A continuación encontrara algunas preguntas. Marque en las casillas con una X según las opciones y/o responda en los espacios dados

	Si	No	No sabe
1- Pertenece alguna cultura urbana? Cuál?_____ _____	10	80	10
2- Considera que es necesario hacer parte de alguna cultura? Por qué?_____ _____ _____	5	85	10
3- En su cultura se respetan las diferencias de comportamiento e ideales de otras culturas urbanas?	15	75	10
4- Las culturas urbanas benefician a la sociedad? Por qué?_____ _____	50	42	8
5- Tiene conocimiento si en el colegio hay estudiantes de diferentes culturas urbanas?	63	30	7
6- Dentro del colegio hay rivalidad entre las diferentes culturas urbanas?	15	75	10

7- Si no pertenece a ninguna cultura urbana le gustaría pertenecer alguna? Por qué?_____ _____ Cuál?	13	75	12
8- Se ha sentido discriminado por docentes por pertenecer a alguna cultura urbana?	5	85	10
9- Se ha sentido discriminado por compañeros por pertenecer a alguna cultura urbana?	0	82	18
10- Si pertenece a una cultura urbana en ella se practica algún tipo de violencia frente a otras? Cuál?_____ _____	10	70	20
11- En su cultura urbana se poseen costumbres, símbolos y accesorios que la identifican? Cuáles?_____ _____ _____	15	65	20
12- Conoce la ideología de la cultura urbana a la cual pertenece? Cuáles son los aspectos más importantes de ésta? _____ _____	75	12	13
13- La cultura a la cual pertenece le aporta a su proyecto de vida? Por qué?_____ _____	12	75	13
14- Existe en la Institución Simón Bolívar una cultura urbana con mayor influencia en los estudiantes? Cuál?_____ _____	27	63	10
15- Existe en la Institución Simón Bolívar una cultura urbana que es más atacada por los estudiantes? Cuál?_____ _____ Por qué?_____	10	75	10



Gráfica 6. Culturas urbanas y su influencia en la Institución Educativa Distrital Simón Bolívar

Anexo C. Estrategias de evaluación

TÓMATE LA PALABRA

❖ EVALUACIÓN:

Esta propuesta ante todo es una estrategia de evaluación que busca establecer el alcance de los desarrollos de cada estudiante frente al uso de su lengua materna. Evalúa competencias lingüísticas y habilidades comunicativas, no desde lo que se espera como ideal, sino desde la puesta en juego de la lengua materna en los enunciados y textos de forma oral y escrita. Se parte del manejo particular del lenguaje de los estudiantes y a través de ejercicios de análisis y reflexión se muestra cuan distantes estamos de un uso adecuado de nuestro idioma y la importancia de implementar un mejoramiento constante de las habilidades comunicativas y enriquecer la competencia lingüística propia de cada individuo de una manera significativa y consciente.

La evaluación aquí es permanente y diagnostica porque aprender a leer y escribir adecuadamente es un proceso en el que se busca avanzar escalonadamente y se va de lo simple a lo complejo y requiere constante seguimiento , ejercicio tras ejercicio. Es flexible porque no importa cuantas veces se tenga que ajustar y redirecionar la actividad o ejercicio de acuerdo a los aciertos y debilidades del estudiante en aras a lograr los desarrollos deseados. Es formativa en tanto que busca estudiar el idioma y reflexionar sobre él a partir de eventos lingüísticos reales, sobre temas cotidianos y específicos en los que se pone en juego los conocimientos del estudiante con el fin de que pueda descubrir en que consiste comprender, argumentar y proponer.

El lenguaje es el instrumento conceptual a través del cual el ser humano se relaciona con el medio, adquiere el conocimiento lo trasforma y lo produce, el ser humano es lenguaje en toda su extensión. El idioma permite materializar y expresar los pensamientos, los sentimientos y por medio de la comprensión, el análisis y la interpretación infiere, aprende, asimila argumenta y propone; todo esto se sucede en el órgano más maravilloso, que es el cerebro y los centros especializados para el lenguaje y el aprendizaje.

OBJETIVOS

- ❖ Identificar las fortalezas y debilidades que manifiestan l@s estudiantes al elaborar textos argumentativos orales y escritos.
- ❖ Contribuir con el fomento de una cultura de sujetos activos, poniendo énfasis en la construcción de discursos argumentativos a nivel escrito.

- Lograr que los jóvenes participen activamente en las situaciones que se les presentan de enseñanza y aprendizaje de la argumentación a nivel oral y escrito.
- Desarrollar un proyecto académico y de trascendencia para el colegio y para sus estudiantes.
- Generar un espacio de participación y expresión para quienes desarrollen algún nivel de argumentación.
- Fomentar interés en el mundo de las letras
- Desarrollar un trabajo colectivo que permita que cada quien identifique sus fortalezas y las ponga en función de un objetivo común

Desarrollo

1. La docente ha venido desarrollado dentro de sus proyecto de aula, acciones propias que buscan reconocer las competencias (Interpretativa, argumentativa y propositiva) en la asignatura de Castellano, las cuales le permiten a los jóvenes de Educación media no sólo apropiarse de los conceptos correspondientes al currículo, sino que buscan fortalecer la producción escrita, estructurar el pensamiento, enriquecer el lenguaje y fomentar el hábito del discurso y la escritura en forma crítica no solo en lo escrito sino en lo oral. A través del uso de la tecnología de la comunicación se busca que la producción de textos sea dinámica y llamativa que se concrete en la elaboración y presentación de una revista institucional que reconozca el trabajo de l@s estudiantes y sirva como estímulo a sus potenciales (Liderazgo, producción de textos, diagramación, edición, etc) y que abre una ventana a las expectativas que puedan surgir en los grados que los preceden. Entre los textos que escriben hay artículos, reseñas ensayos, cuentos poesía, etc.

2. La docente ha diseñado estrategias de aprendizaje de los conceptos fundamentales de la asignatura a través de obras de teatro que los estudiantes representan en las cuales los estudiantes ponen en escena el análisis de las obras y textos en general en los tres niveles de complejidad de la comprensión de lectura (literal, inferencial e intertextual). Otras actividades orales consisten en diseñar entrevista, foros, paneles. talleres, etc., todos ellos realizados por los estudiantes. En algunas ocasiones estos trabajos son realizados para ser presentados para otros cursos en la institución. En el proceso académico de la asignatura de castellano, se desarrollan temáticas propias que permiten reconocer competencias comunes que refuerzan el desarrollo y producción de textos filosóficos y literarios utilizando la investigación como apoyo de su propia argumentación, la Jerarquización de ideas según su importancia y el desarrollo apropiado de las mismas.

- El desarrollo de textos argumentativos, requiere reconocer la función de la idea principal con respecto de las secundarias en el desarrollo de un párrafo y adquirir habilidades para enfrentar el reto de elaborar ensayos filosóficos y literarios cuidando adecuadamente su forma y fondo, aprender a utilizar adecuadamente las referencias bibliográficas, pie de página y consultas de información de manera pertinente dentro de su propio discurso. Elaborar resúmenes, mapas conceptuales, cuadros comparativos y mentefactos que le permitan expresar su pensamiento y fundamentación sobre los temas.

- La argumentación forma parte de nuestra vida cotidiana. Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Los jóvenes pueden desarrollar tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación siempre y cuando hayan sido orientados en forma adecuada. La argumentación se identifica por medio del enunciado de un problema o una situación que admite posiciones a favor o en contra de una tesis (opinión que se defiende).

- En general una argumentación se valida por la fuerza de su contenido y no por quien lo dice, es una interacción discursiva iniciada con diferentes propósitos, inicialmente es convencer o persuadir a alguien de algo y en la práctica la intención de ganar su aprobación o afecto a la causa objetada. Estos argumentos se dan en diferentes contextos, culturas y en general en todo nivel social y político.

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA**

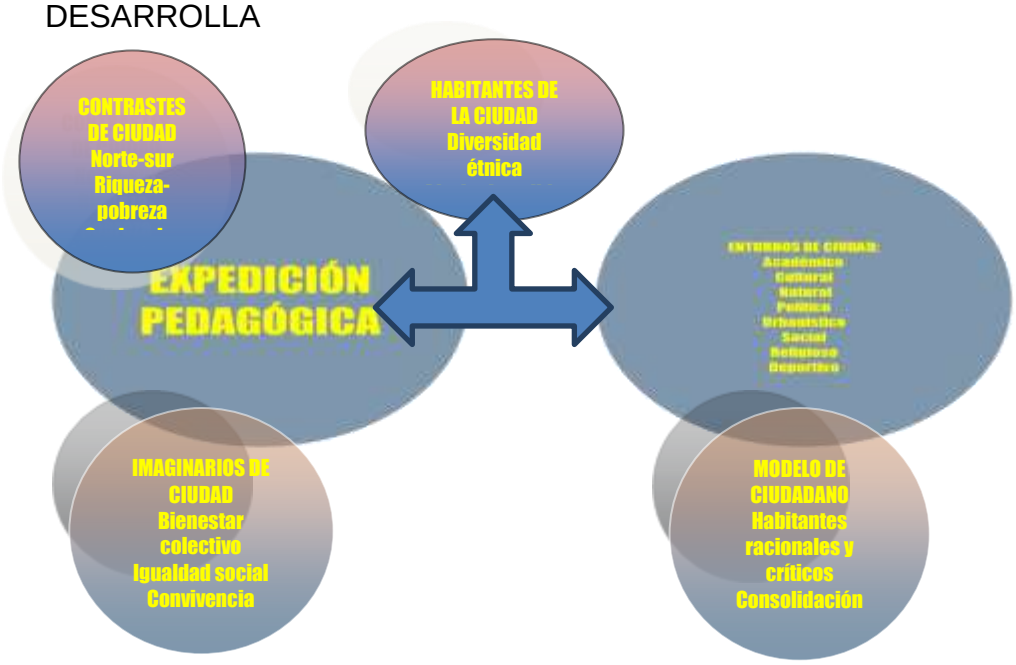
- **PROCESO DE EVALUACIÓN**
  - Diseñar y aplicar instrumentos que permitan evidenciar la pertinencia de los contenidos y temáticas desarrolladas con la articulación de los proyectos presentados por los estudiantes beneficiarios (estudiantes, padres y madres de familia así como a los docentes participantes) y el grado de satisfacción de los mismos sobre la ejecución del proyecto en cada expedición; realizará el correspondiente análisis, conclusiones y recomendaciones
  - Analizar el nivel de impacto generado por el desarrollo de la expedición pedagógica y recreativa en la población beneficiada.
  - Plan operativo ejecutado que incluya: 1) Formas de trabajo (Metodología, estrategias y herramientas). 2) Descripción de las estrategias por cada uno de los componentes de la propuesta. 3) Tiempos de trabajo de cada uno de los grupos. 4) Los productos evidenciables de cada tema trabajado.
  - Retroalimentación.

- **INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA**

una expedición pedagógica se concreta en una serie de actividades organizadas, estructuradas y articuladas al currículo que desarrolla un grupo de estudiantes en compañía de sus docentes en uno o más escenarios de la ciudad; o que también se realizan en las instalaciones del colegio bajo la orientación de un actor de la ciudad que comparte su saber.
Puede considerarse también como una herramienta pedagógica para generar acciones curriculares y extracurriculares a favor de la formación integral del individuo. Por ello se procura, que las expediciones las acompañen de al menos un taller del docentes, con el fin de brindar una orientación hacia un óptimo aprovechamiento pedagógico de la experiencia; que en lo posible, la expedición conste de al menos dos salidas con el fin de lograr una mayor exploración del escenario.

Para que las expediciones tengan lugar y cumplan su papel, es preciso crear las condiciones requeridas para acercar o articular de manera pertinente la oferta educativa que brinda Bogotá en sus diferentes escenarios, con el quehacer escolar; de tal manera, que por medio de las expediciones se logre impactar el currículo en general y el plan de estudios en particular, y más específicamente los proyectos pedagógicos que desarrollen los docentes con motivo de las mismas expediciones.

- FUENTE: MAPA CONCEPTUAL, QUE DEFINA DE DÓNDE SE DESARROLLA



- **METODOLOGÍA**

Supone una disyuntiva, entre: sacar a la escuela para la ciudad o entrar la ciudad a la escuela. Esta segunda opción, es más acorde con una "Pedagogía contextualizada", al plantearse la necesidad de que la pedagogía deba abrirse a lo que vive el ciudadano, los "mundos de la vida", tan complejos y contradictorios como los de la institución educativa.

a. Expediciones de la Escuela a la Ciudad

Son recorridos que realiza un colegio con sus estudiantes y con el apoyo de sus docentes a uno o más escenarios educativos y culturales de la ciudad, con el fin de desarrollar o complementar temas correspondientes a una o más áreas del currículo. Se trata de acudir a las "claves pedagógicas" propias del mundo de la ciudad, escenario donde la sociedad está estructurándose permanentemente, con la emergencia continua de ritos y prácticas que promuevan la formación y los aprendizajes significativos para la vida de los sujetos. Aquí se realizan expediciones a dos grandes tipos de escenarios:

. Aquellos escenarios construidos con intencionalidad educativa y pedagógica, en los cuales se imparte a propósito educación de carácter formal, no formal y/o informal, como es el caso de museos, teatros, universidades, granjas experimentales, observatorios, parques ecológicos, etc. En estos escenarios normalmente hay un "menú" de actividades a desarrollar con escolares, personal dispuesto para ello y guías pedagógicas, entre otros recursos.

El otro tipo agrupa escenarios no convencionales, tanto naturales como construidos, cuya función no es propiamente educativa; sin embargo, son susceptibles de obtener un buen saldo pedagógico a través de las expediciones. En estos casos el reto del maestro es mayor, ya que al no contar con personal guía de carácter pedagógico, es a él a quien le corresponde idear y dirigir completamente la expedición, así como diseñar los materiales de apoyo correspondientes. Aquí se ubican escenarios como la ribera del río, el cementerio, el monumento, la plaza de mercado, el humedal, la Alcaldía Local, el centro comercial, la microempresa del barrio, entre muchos otros.

b. Expediciones de la Ciudad a la Escuela
Son acompañamientos que realizan uno o más actores de la ciudad, tales como empresas y organizaciones de saber, mediante movilizaciones a los colegios, con el fin de compartir experiencias y conocimientos que enriquecen el desarrollo del plan de estudios. A través de esta clase de expediciones se pretende satisfacer la necesidad que existe de que la ciudad reconozca la escuela, de tal manera que su oferta sea pertinente, es decir, que corresponda a los intereses y a las necesidades de los colegios en relación con su PEI y su currículo. Dentro de esta clase de expediciones se contemplan dos grandes tipos de actores:

. Entidades que se desplazan a la escuela con el fin de desarrollar una propuesta educativa y pedagógica, tales como: empresas de servicios públicos, corporaciones de teatro, fundaciones, empresas de servicios educativos, entre otras. Que pueden derivar conversatorios, talleres, acompañamiento al proyecto pedagógico expedicionario, incluso la realización de actividades de preparación con docentes y estudiantes que enriquezca ciertas temáticas que se estén desarrollando en varias asignaturas.

. Personajes que hacen presencia en la escuela, quienes se reúnen con estudiantes y docentes para socializar sus saberes y experiencias significativas, como es el caso de deportistas, escritores, investigadores, periodistas, artistas, empresarios y microempresarios, líderes ambientales, cuenteros, entre muchos otros. La expedición de este tipo de actores reta aún más la creatividad del docente, pues la idea no es que se resuma la expedición en la “simple” visita del personaje, sino que en torno a ella se genere toda una dinámica pedagógica liderada por el maestro. Por ejemplo, si el invitado es un escritor, al docente le corresponde reunirse previamente con él, conocerlo más y planear la expedición, cuyo desarrollo debe abarcar un trabajo de preparación con sus estudiantes por ejemplo, así como actividades posteriores como un seminario, una mesa redonda, un trabajo escrito, etc.

Además de las temáticas ligadas a las distintas áreas del currículo que se pueden abordar, es importante también aprender de la historia de vida que ese

personaje comparta, es decir, tomarlo como un “estudio de caso”, el cual muy probablemente se constituye en un ejemplo de liderazgo, compromiso, entusiasmo, perseverancia, autoconfianza y creatividad para los estudiantes. Puede tratarse de una persona que se forjó en condiciones muy difíciles (como las que viven muchos de nuestros estudiantes), pero que creyó en sí mismo, se comprometió con un sueño y lo hizo realidad, a pesar de todos los obstáculos que se le pudieron presentar en el camino.

c. Expediciones de Innovación y/o Profundización
Se trata de una modalidad especial de expediciones, consisten en un proyecto especial dirigido por una entidad reconocida, en el cual se desarrollan distintas clases de actividades durante buena parte del año escolar, entre las que se destacan: capacitación a docentes, dos o más expediciones pedagógicas distintas a uno o más escenarios de la ciudad, y/o de la ciudad a la escuela, asesoría a proyectos, mesas de trabajo, sistematización y documentación de experiencias, jornadas académicas (seminarios, foros, encuentros pedagógicos).

En el marco de este proyecto y en articulación con el mismo, un conjunto de docentes con sus estudiantes, provenientes de distintos colegios, desarrollan sus propios proyectos pedagógicos expedicionarios, bajo la orientación o tutoría de la entidad acompañante, con el fin de enriquecer el currículo y en particular el plan de estudios, renovar las prácticas pedagógicas, y posibilitar a los niños, niñas y jóvenes otras formas de aprender, y por tanto, el fortalecimiento de su proceso educativo.

❖ CÓMO SE APLICA

Para efectos de una mejor organización administrativa de las expediciones y de acuerdo con los proyectos pedagógicos expedicionarios de los colegios y la naturaleza de las propuestas de las entidades con las que se hacen las expediciones, éstas se han agrupado en cinco ejes temáticos, a saber:

. Ciencia y Tecnología: Este eje incorpora propuestas y escenarios destinados a la producción, apropiación y divulgación del conocimiento científico y tecnológico, en una relación interactiva con orientadores, guías y la infraestructura que se disponga para ello. Con las actividades que se realizan se promueve el desarrollo del espíritu científico mediante actividades que estimulan la curiosidad, la observación, el análisis crítico, el pensamiento creativo, la formulación de hipótesis, el planteamiento y resolución de problemas, el aprendizaje lúdico, entre otros. En general se fomenta la generación de una cultura escolar de la investigación, ciencia y tecnología.

Educación Ambiental: Este eje comprende recorridos a ecosistemas urbanos de la ciudad entre ellos cerros orientales, humedales, Aulas Ambientales del DAMA, Granjas, entre otros, con el objeto de que los estudiantes obtengan conocimientos sobre preservación de los recursos naturales, incentivar el desarrollo de proyectos agrícolas, pecuarios y actividades de protección del medio ambiente.

. Recreación y Deporte: Busca complementar aprendizajes con propuestas lúdico-pedagógicas que fortalecen la actividad formativa, estimulando la actividad física, el deporte y la recreación, hacia una formación integral del individuo. En estas expediciones se desarrollan actividades relacionadas con el movimiento, ubicación espacial y temporoespacial en los niños, niñas y jóvenes permitiéndoles así un mejor desempeño en la vida.

Arte y Patrimonio Cultural: Aquí se brinda a los estudiantes la posibilidad de conocer y explorar los museos como patrimonio histórico y cultural que les permiten localizarse dentro de un contexto universal; también la participación de los escolares a través de ejercicios multiartísticos, lo cual les permite involucrarse en aspectos diversos de la creación artística como la danza, la música, el diseño, la escenografía, dramaturgia, el vestuario y la investigación.
. Empresas y Organizaciones de Saber: Consiste en posibilitar aprendizajes interactivos y vivénciales a niños, niñas, y jóvenes a partir de las enseñanzas que pueden brindar empresas y organizaciones de saber en torno a sus diferentes temáticas, tales como procesos productivos, administrativos y financieros, entre otros.

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: PRUEBAS DE LÁPIZ Y PAPEL MULTI-ÍTEM DE BASE COMÚN, COMO ESTRATEGIA PARA GENERAR APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DESDE LA EVALUACIÓN**

- **EVALUACION E INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA**

La construcción del conocimiento científico se da utilizando los instrumentos formales de evaluación como son las pruebas de lápiz y papel multi-ítem de base común, como estrategia para motivar y generar avances en la búsqueda de verdaderos procesos de aprendizaje ya que estas pruebas implican reflexiones novedosas que nunca formaron parte de la enseñanza, y pueden contribuir a mejorar lo aprendido ya que engloba acciones como:

-La comprensión de situaciones-problema en ciencias. En particular se incluye la interpretación gráfica, ya que permite poner en términos sencillos algunos asuntos que pueden ser muy complejos. Involucra acciones como identificar el esquema ilustrativo correspondiente a una situación; identificar y describir

problemáticas en términos de las categorías de las ciencias; describir en términos gráficos o simbólicos el estado, las interacciones o la dinámica de una situación; deducir relaciones entre variables involucradas en una situación a partir de un enunciado, de un esquema gráfico o de una tabla. Es decir, permite desarrollar competencia para evaluar situaciones.

- Plantear claramente un problema que hay que solucionar, ubicarlo en un referente teórico y seleccionar los elementos relevantes para su análisis y solución, involucra acciones como plantear afirmaciones válidas y pertinentes para el análisis y la solución de una situación-problema y establecer relaciones cualitativas y cuantitativas entre las diferentes variables y magnitudes involucradas. Desarrollando competencia para establecer condiciones.

- Plantear relaciones entre variables para que un evento físico, biológico o químico pueda ocurrir; predecir lo que puede ocurrir en una situación, dadas unas condiciones iniciales; encontrar relaciones comunes a diferentes situaciones aparentemente desconectadas lo que conllevan a desarrollar competencia para plantear hipótesis y regularidades.

Esta estrategia pretende lograr que los docentes recuperen la evaluación como el espacio que genera información respecto de la calidad de su propuesta de enseñanza y en el que se pueden motivar aprendizajes, superando la falacia de la centralidad de ésta. Que los estudiantes, además reconozcan lo aprendido, para consolidar y motivar otros aprendizajes; desde esta perspectiva, la evaluación sería tema periférico para informar respecto de los avances de los estudiantes, pero central para que el docente pueda recapacitar sobre su propuesta de enseñanza.

Independientemente de los enfoques y procedimientos de evaluación acordes con las diferentes concepciones del enseñar y aprender existentes (Ahumada 2001) y las nuevas que puedan surgir a juicio de varios autores creen que los principios de la evaluación que deberían mantenerse son:

- La continuidad y permanencia de la evaluación

La evaluación debe constituirse en un proceso más que un suceso y, por tanto, interesa obtener evidencias centradas en el proceso de aprender más que los resultados o productos.

Un proceso evaluativo que esté fuertemente ligado a la naturaleza del aprender, debería pasar inadvertido por el estudiante, ya que estaría unido al desarrollo de las distintas actividades o situaciones de aprendizaje que cada profesor ha seleccionado.

- Del carácter retroalimentador del proceso evaluativo

El propósito esencial de un proceso evaluativo centrado en el aprendizaje debe apuntar a establecer niveles de avance y progreso en el acercamiento a un determinado conocimiento, tomando en consideración su incorporación significativa o su relación con los conocimientos previos que posee cada estudiante. Esto necesariamente obliga al profesor a permanecer siempre atento a las posibles carencias o desviaciones que sufren los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de hacer las observaciones y correcciones pertinentes para que el estudiante reconozca, por ejemplo, lo discutible de sus relaciones conceptuales o la inconveniencia en la utilización de un determinado procedimiento, análisis, conclusión, información, etc.
Esto implica aceptar la presencia del error como una forma natural del aprender y que no necesariamente debiera conducir a su reconocimiento y sanción. Las posibles carencias o deficiencias detectadas por el proceso evaluador solo deberían conducir a un mejoramiento permanente del proceso de aprender a través de la oportunidad de acceso del estudiante a actividades de refuerzo y profundización.

- De los roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje.
El proceso evaluativo en una concepción centrada en el logro de aprendizajes significativos enfatiza los roles diagnóstico y formativo, dándole una menor importancia a lo sumativo, entendido este último sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno.

Al respecto, habría que reconocer que no tiene ningún asidero las críticas que apuntan a descalificar los roles de la evaluación por considerar que éstos obedecen a un enfoque centrado en objetivos. El reconocimiento de los roles está por encima de los modelos y obedece a un aporte de los estudiosos para visualizar el carácter continuo de la evaluación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el reconocimiento de la evaluación como un proceso legitimado curricular y didácticamente, se garantiza con la presencia de los roles diagnóstico, formativo y sumativo.

- De la propiedad consustancial del proceso evaluativo al aprendizaje
La evaluación adquiere en esta concepción didáctica un papel importante como elemento que permite mostrar al estudiante el nivel de logro de sus aprendizajes significativos. La auto-evaluación y coevaluación permanentes resultan formas adecuadas de obtención de evidencias durante el proceso de aprender, que refuerzan la idea que dichas evidencias emanan del sujeto aprendiz y no solo de la observación o reconocimiento de indicadores de progresos fijados por parte del maestro.

El intentar separar las evaluaciones del proceso normal de aprendizaje es uno de los aspectos que actuarían como freno en la búsqueda de principios válidos para una evaluación centrada en la construcción de conocimientos, por lo que en la medida que ambos procesos, aprendizaje y evaluación, permanezcan consustancialmente unidos se estaría realizando una labor sinérgica favorable a la reconstrucción de lo aprendido.

DESARROLLO

ETAPA 1

Elaboran las pruebas con base en: una revisión bibliográfica de test y el aporte de los PROCESOS. LOS profesores del área de la Institución que evalúa acciones como:
- Competencia para evaluar situaciones
- Competencia para establecer condiciones
- Competencia para plantear hipótesis y regularidades

ETAPA 2:
Se capacitan a los estudiantes en las pruebas mediante la técnica de aprendizaje en equipos donde estos se asignan a grupos heterogéneos de cuatro o cinco integrantes. Se les da material y los que traen de muestras en los tópicos como:
- Pistas tipográficas y discursivas en un texto
- Estructuras de texto
- Comprensión de textos
- Estrategias para organizar información
- Representaciones gráficas: mapas conceptuales y redes semánticas.
-Ilustraciones: Descriptivas, expresivas, construccional, funcional, lógico–matemático, algorítmica, arreglo de datos (histogramas. Mapas de puntos, gráficas de sectores y barras)

ETAPA 3:
FASE I: se aplica la metodología:
3.1. Aplicación de la prueba
3.2 Devolución del instrumento de la prueba
3.3. FASE I: desarrollo de la prueba en forma individual y se evalúa todo el proceso

- **FUENTE: MAPA CONCEPTUAL, QUE DEFINA DE DÓNDE SE DESARROLLA**

- **METODOLOGÍA**
  En la enseñanza receptiva (aprendizaje receptivo) los contenidos y la estructura del material que se han de aprender los establece el profesor. Aprendizaje

receptivo no significa pasivo. Estos aprendizajes son tan significativos como los que se logran con el aprendizaje por descubrimiento. Tienen una ventaja: el profesor es experto en una disciplina y puede seleccionar los contenidos que tengan un alto grado de generalidad (conceptos, principios, teorías, leyes), los organizadores avanzados, como los denomina Ausubel, que se caracterizan por ser claros, estables, relevantes e inclusivos y sirven de puente a los nuevos contenidos. Esto significa que el estudiante puede aprender mucho contenido relevante en poco tiempo, es decir, puede conocer un universo mayor de contenido en menor tiempo y poco esfuerzo. Pero tienen una desventaja: aunque son significativos estos aprendizajes receptivos, tienen menor duración en el tiempo. En la enseñanza por descubrimiento el aprendizaje es más lento, el estudiante debe revisar mucho material, a veces de poca significatividad, para lograr construir el aprendizaje de un concepto, un proceso o una operación; el esfuerzo es mayor porque los contenidos a aprender no se encuentran organizados ni jerarquizados y le corresponde al estudiante esta labor. Este aprendizaje significativo tiene una ventaja: su retención es más duradera pues resiste al olvido de contenidos sustanciales. Didácticamente podemos aprovechar las ventajas de uno y otro modo de enseñar, receptivamente, entregando materiales (papel, audio, vídeo, pruebas de lápiz y papel, modos virtuales en multimedia o en Internet) o haciendo exposiciones que presenten el tema de forma excelente y por descubrimiento, formulando preguntas, presentando situaciones problema o asignando proyectos que exijan trabajo sistemático y autónomo.

- **CÓMO SE APLICA**

ETAPA 1
Elaboración de pruebas
1.1. Revisión bibliográfica de test
1.2. Elaboración los test
1.3. Revisión de los test elaborados con los profesores del área
ETAPA 2:
Capacitación de los estudiantes en las pruebas
2.1. Pistas tipográficas y discursivas en un texto
2.2. Estructuras de texto
2.3. Comprensión de textos
2.4. Estrategias para organizar información
2.5. Representaciones gráficas: mapas conceptuales y redes semánticas
2.6. Ilustraciones: Descriptivas, expresivas, construccional, funcional, lógico – matemático, algorítmica, arreglo de datos (histogramas. Mapas de puntos, gráficas de sectores y barras)

ETAPA 3:
FASE I Aplicación de metodología
3.1. Aplicación de la prueba
3.2 Devolución del examen

3.3. Realización del examen en forma individual
FASE: II.
Aplicación de la prueba nuevamente

ETAPA 4:
Análisis de datos y conclusiones.

- **DE EVALUACIÓN**

ETAPA 1
Se elaboran las pruebas con base en: una revisión bibliográfica de test y el aporte de los PROCESO profesores de del área de la Institución que evalúa acciones como:
- Competencia para evaluar situaciones
- Competencia para establecer condiciones
- Competencia para plantear hipótesis y regularidades

ETAPA 2:
Se capacitan a los estudiantes en las pruebas mediante la técnica de aprendizaje en equipos donde estos se asignan a grupos heterogéneos de cuatro o cinco integrantes. Se les da material y los que traen de muestras en los tópicos como:
- Pistas tipográficas y discursivas en un texto
- Estructuras de texto
- Comprensión de textos
- Estrategias para organizar información
- Representaciones gráficas: mapas conceptuales y redes semánticas.
-Ilustraciones: Descriptivas, expresivas, construccional, funcional, lógico–matemático, algorítmica, arreglo de datos (histogramas. Mapas de puntos, gráficas de sectores y barras)

Luego cada uno de los grupos evalúa con el profesor los materiales y posteriormente se hace con el gran grupo

ETAPA 3:
FASE I: se aplica la metodología:
3.1. Aplicación de la prueba
3.2 Devolución del instrumento de la prueba
3.3. FASE I: desarrollo de la prueba en forma individual y se evalúa todo el proceso

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: EVALUACIÓN CENTRADAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE:EVALUACIÓN METACOGNITIVA**

- **PROCESO DE EVALUACIÓN E INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA**

A partir de la elaboración de un portafolio se evalúa el producto, reflexión y evaluación diagnóstica, formativa y sumativa La importancia que se otorga desde los marcos teóricos del aprendizaje significativo a la metacognición por su incidencia en la capacidad de aprender a aprender es otro de los factores que exige nuevos planteamientos en la evaluación. La metacognición es aquella habilidad de la persona que le permite tomar conciencia de su propio proceso de pensamiento, examinarlo y contrastarlo con el de otros, realizar autoevaluaciones y autorregulaciones. Es un "diálogo interno" que nos induce a reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos, y por qué lo hacemos. Desde la evaluación debemos estimular estas habilidades metacognitivas para que el estudiante tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, de sus avances, estancamientos, de las acciones que le han hecho progresar y de aquellas que le han inducido a error. La evaluación se convierte así en un instrumento en manos del estudiante para tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que le han permitido adquirir nuevos aprendizajes, así como para regular dichos procesos.
Junto a estas estrategias metacognitivas, es necesario que el estudiante conozca los criterios se indicadores de evaluación que se han de tener en cuenta para valorar sus acciones: procedimientos y productos. Es preciso hacer explícito los aspectos que toman en consideración para emitir el juicio valorativo y los indicadores de nivel de logro. Esto no es tarea fácil en muchas ocasiones. En la práctica estos criterios e indicadores son más implícitos que explícitos. Se ha de analizar como un docente plantea la evaluación y cuál es el contenido de esta para extraer los criterios y niveles de evaluación que utiliza. El conocimiento de estos criterios es una información clave para el estudiante. Es más, dentro de un aprendizaje auténtico y significativo, la participación del estudiante es fundamental en el momento de establecer los criterios y los niveles de logro.
Desde estas perspectivas, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a "entender cuál es su aprendizaje individual" y, de esta manera, desarrollar una de las habilidades clave del "aprender a aprender".

La literatura sobre evaluación ha dejado bien clara la diferencia entre evaluación sumativa y formativa. Mientras que la evaluación sumativa orienta la toma de decisiones respecto a la certificación o calificación, la evaluación formativa da luz sobre ese indeterminado proceso de desarrollo. Pero es preciso avanzar, caminar hacia una evaluación formadora, es decir que arranque del mismo discente y que se fundamente en el autoaprendizaje.

Si la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, es centrada en la intervención del profesor, tanto en la información facilitada como en la recogida de información, la evaluación formadora arranca del propio discente; esto es, se fundamenta en el autoaprendizaje; la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa docente, mientras que la evaluación formadora responde a la iniciativa del discente. La actuación docente de enseñar no garantiza el aprendizaje, sino que es un facilitador del mismo mientras que el autoaprendizaje lleva implícito en su naturaleza la consecución del mismo. El aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto, la reflexión o valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde fuera.

La evaluación formadora proviene desde dentro. Przemycki (1991) se refiere a la evaluación formadora tomando en consideración la reflexión sobre los propios errores. De este modo, el error es como un punto de partida de un proceso de autoaprendizaje. Es el propio sujeto quien valora sus aciertos y desaciertos en el proceso de aprendizaje, mejora en sus resultados y habilidades cognitivas.

- **FUENTE: MAPA CONCEPTUAL, QUE DEFINA DE DÓNDE SE DESARROLLA**

- **METODOLOGÍA**

- El portafolio: es una colección selectiva deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un periodo de tiempo y en alguna área específica. (Villarini, 1996)
  Durante el proceso de realización del portafolio siempre ha de estar presente el balance entre el proceso y el producto de aprendizaje, la evidencia del progreso y del desarrollo del estudiante, y una amplia variedad de tareas y materiales referidas a diversas competencias, estrategias y habilidades del estudiante (en función de la programación curricular del período al que corresponde). A su vez el análisis y orientación inicial (tareas optativas) y el análisis reflexivo de los resultados parciales y globales (aprendizaje al mismo tiempo de la autoevaluación válida, en un contexto...).
- El diario reflexivo: El diario es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones que hace el alumno de su aprendizaje, puede centrarse en uno o varios de los siguientes aspectos:

- El desarrollo conceptual logrado,
- Los procesos mentales que se siguen
- Los sentimientos y actitudes experimentadas

La reflexión del estudiante puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular.

El diario prevé la oportunidad de involucrarnos en una experiencia de autoanálisis con tres preguntas básicas: ¿qué he aprendido de nuevo con esta tarea o después de esta sesión de clase?, ¿cómo lo he aprendido? y ¿qué sentimientos me ha despertado el proceso de aprendizaje?. Es un diálogo con nosotros mismos en el que aprendemos de nuestros propios procesos mentales.

3 El mapa conceptual
Los mapas conceptuales propuestos por (Novack y Gowin, 1984) son diagramas que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza aprendizaje como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina.

Esta estrategia utilizada como recurso de evaluación permite analizar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos de una asignatura y valorar su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo. El estudiante ha de ser capaz de estructurar las nuevas adquisiciones por niveles de generalidad, de conceptos más amplios a los más específicos, y de establecer las relaciones e interrelaciones que se presentan entre los niveles; además de identificar el sentido y significado de la relación mediante alguna palabra de enlace o conectora para demostrar el tipo de relación entre un contenido y otro.

El mapa conceptual se revela como una estrategia cognitiva muy potente cuando se utiliza desde el inicio, durante el desarrollo y al final de una unidad de aprendizaje, ya sea en el estudio de un tema, de un conjunto de temas relacionados o de toda una asignatura.

❖ **CÓMO SE APLICA**
Tipos de portafolio.
Existen distintos tipos de Portafolios de acuerdo al soporte material que utilizan (electrónicos o físicos, estos son carpetas de argollas) y conforme a su contenido:

De trabajo. Alumno y profesor comprueban el avance del aprendizaje.
De presentación. Selección de los mejores trabajos por l@s estudiantes
De Recuerdo. Todos los trabajos no incluidos en el de presentación
Un portafolio debe tener los siguientes aspectos:
Propósitos y objetivos.
Contenido
Recursos
Reflexión
Evaluación
Compartir

El estudiante puede participar en la selección de los contenidos, de los criterios de selección, de los contenidos para juzgar sus méritos y de la evidencia de la autoreflexión.

Los portafolios permiten al estudiante participar en la evaluación de su propio trabajo. Al profesor le permiten elaborar un registro sobre el progreso del estudiante y le da bases pare evaluar la calidad de su trabajo o de su desempeño en general.

- **NOMBRE DE LA ESTRATEGIA: SITUACIÓN PROBLEMA EVALUACION E INTENCIONALIDAD PEDAGÓGICA**

Implementar una estrategia de evaluación de las competencias. Esta es tal vez la actividad más difícil de implementar; la evaluación de competencias a través de logros de las mismas, requiere la implementación de una forma de evaluar muy seria y cuidadosa

En general, escribe Orlando Mesa, “una situación problema es un espacio de interrogantes frente a los cuales el sujeto está convocado a responder. En el campo de las matemáticas, una situación problema se interpreta como un espacio pedagógico que posibilita tanto la conceptualización como la simbolización y la aplicación comprensiva de algoritmos, para plantear y resolver problemas.

En este orden de ideas para los efectos, propósitos y estrategia pedagógica que la investigación propone, se ha considerado además de la anterior definición, la forma como se procesa o se plantea una situación problema que motive y desencadene razonamientos, que incorpore el planteamiento de preguntas abierta y cerradas y que finalmente contribuya al desarrollo de las competencias

- **FUENTE: MAPA CONCEPTUAL, QUE DEFINA DE DÓNDE SE DESARROLLA**

- **METODOLOGÍA**

Para plantear una situación problema, el docente requiere tener en cuenta las siguientes actividades que le dan cuerpo al proceso:

1. Definición de una red conceptual. Esta red tiene que ver con tener a disposición un referente de algún saber que se ajuste a las condiciones sociables e individuales de los estudiantes.

2. Escoger un motivo. Es una situación del contexto que sea capaz de facilitar actividades y el planteamiento de preguntas abiertas y cerradas.

3. Fijar varios estados de complejidad. Este estado de complejidad va encaminado a regular las actividades y el grado de dificultad de las preguntas que el estudiante debe enfrentar.

4. Proponer una estrategia. Aquí es importante la didáctica y los momentos de enseñanza y aprendizaje para que afloren las propuestas creativas.

5. Ejercitación. Escoger ejercicios adecuados, es decir, prototipos que deben comprender los estudiantes.

6. Ampliación, cualificación y desarrollo de los conceptos tratados. Una situación problema que se diga interesante tiene que ofrecer esta opción a los estudiantes.

7. Implementar una estrategia de evaluación de las competencias. Esta es tal vez la actividad más difícil de implementar; la evaluación de competencias a través de logros de las mismas, requiere la implementación de una forma de evaluar muy seria y cuidadosa.